



ISSN: 1300-8811
e-ISSN: 2147-9844

Kastamonu Eğitim Dergisi

Yıl:2017 Cilt:25 No:4

**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 (Dizgi) Ress. Assist. Arif AKÇAY (typographic)

15 Temmuz 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

Yrd. Doç. Dr. Halil İbrahim AKYÜZ

Assist. Prof. Dr. Halil İbrahim AKYÜZ

Alan Editörleri

Field Editors

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

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

Prof. Dr. Zekeriya YERLİKAYA
(Fen Bilimleri Eğitimi)

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)

Doç. Dr. Lütfi İNCİKABI
(Matematik Eğitimi)

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

Doç. Dr. Kadir KARATEKİN
(Temel Eğitim)

Assoc. Prof. Dr. Kadir KARATEKİN
(Basic Education)

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

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

**Kastamonu Eğitim Kastamonu Education
Dergisi Journal**

Yayın Kurulu/Editorial Board

Prof. Dr. Abdullah AYDIN
(Kastamonu University)

Prof. Dr. Binnur YEŐİLYAPRAK
(Ankara University)

Prof. Dr. Eyüp AKMAN
(Kastamonu University)

Prof. Dr. Irina KOLEVA
(Sofia University)

Prof. Dr. John Philip SMITH
(Columbia University)

Prof. Dr. Loreta ULVYDIENE
(Vilnius University)

Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR
(Gazi University)

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

Prof. Dr. Nüket TÖR
(Kastamonu University)

Prof. Dr. Ramazan DİKİCİ
(Mersin University)

Prof. Dr. Ramazan ÖZEY
(Marmara University)

Prof. Dr. Salih ÇEPNİ
(Uludağ University)

Prof. Dr. Yavuz TAŐKESENLİGİL
(Atatürk University)

Doç. Dr. Suzana CANHASI
(Přištine 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. Ruhi KONAK	Kastamonu Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Muammer ERGÜN	Kastamonu Üniversitesi

Kastamonu Eğitim Dergisi, 25(4), Hakem Listesi	
Ünvanı-Adı-Soyadı	Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet IŞIK	Kırıkkale Üniversitesi
Prof. Dr. Erten GÖKÇE	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Hamza KELEŞ	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA	Akdeniz Üniversitesi
Prof. Dr. Mesut ÇAPA	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Mete ALIM	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Ruhi SARP KAYA	Adnan Menderes Üniversitesi
Prof. Dr. Zeynep HAMAMCI	Gaziantep Üniversitesi
Doç. Dr. Abdulkadir TUNA	Kastamonu Üniversitesi
Doç. Dr. Alper KÖSE	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Doç. Dr. Arzu CANSARAN	Amasya Üniversitesi
Doç. Dr. Asuman DUATEPE PAKSU	Pamukkale Üniversitesi
Doç. Dr. Ayperi DİKİCİ SIGIRTMAC	Çukurova Üniversitesi
Doç. Dr. Bilgehan BAYDİL	Kastamonu Üniversitesi
Doç. Dr. Ebru İKİZ	Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. Ergün RECEPOĞLU	Kastamonu Üniversitesi
Doç. Dr. Eylem KILIÇ	Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Doç. Dr. Hüseyin ÇALIŞKAN	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Hüseyin YOLCU	Kastamonu Üniversitesi
Doç. Dr. İsmail ÇAKIR	Erciyes Üniversitesi
Doç. Dr. Kadir BEYÇİOĞLU	Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. Kadir KARATEKİN	Kastamonu Üniversitesi
Doç. Dr. Mediha SARI	Çukurova Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet ÇAKMAK	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Murat TEKİN	Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Doç. Dr. Necdet AYKAÇ	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Doç. Dr. Ömer SÖNMEZ	Gazi Osman Paşa Üniversitesi
Doç. Dr. Sedat GÜMÜŞ	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Doç. Dr. Selahattin KAYMAKCI	Kastamonu Üniversitesi
Doç. Dr. Şevki KÖMÜR	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Doç. Dr. Yılmaz GEÇİT	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Doç. Dr. Yılmaz TONBUL	Ege Üniversitesi
Doç. Seyhan YILMAZ	Kastamonu Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ahmet AKTÜRK	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ali IŞIK	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Elif ERCAN	Ege Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Elif TARLAKAZAN	Kastamonu Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Erkan ÇALIŞKAN	Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ersoy SOYDAN	Kastamonu Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Esen ERSOY	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Hilal KAZU	Fırat Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mehmet SERİN	Kastamonu Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Muhammet ERCOŞKUN	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Niyazi OZER	İnönü Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Osman ÖZKARACA	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Rukiye TAYLAN	Mef Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Salih BARDAKCI	Tokat Gazi Osmanpaşa Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Sayit UYSAL	Kastamonu Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Serap SAMSA-YETİK	Pamukkale Üniversitesi
Yrd. Doç. Ruhi KONAK	Kastamonu Üniversitesi



Kastamonu Eğitim Dergisi

Yıl:2017 Cilt:25 No:4 ISSN1300-8811|e-ISSN:2147-9844 Year:2017 Vol:25 No:4

İÇİNDEKİLER

Özel Eğitim Dersinde Örnek Olay İnceleme Yönteminin Öğrenenlerin Üstbilişsel Farkındalıklarına, Derse Yönelik Tutumlarına ve Görüşlerine Etkisi: Bir Karma Yöntem Araştırması	Şule FIRAT DURDUKOCA	1267
Lise Öğrencilerinin Siber Zorbalık ve Mağduriyet Durumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi	Ali SEMERCİ	1285
Liderlik Stilleri, Örgüt Kültürü ve Bilgi Yönetimi İlişkisi	Serdal ÖZGÖZGÜ Hakan ATILGAN	1301
Toplumsal Buradalık ve Öğretimsel Buradalığın Bilişsel Buradalığı Yordama Gücü	Ebru ÖZTÜRK Mukaddes ERDEM Deniz DERYAKULU	1319
Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sınıfı Yönetebilme Becerilerine İlişkin Algıları	Serpil RECEPOĞLU Muammer ERGÜN	1337
Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Medya Okur-Yazarlık Düzeyleri (İzmir Örneklemi)	Neşe ASLAN Asuman TUNCER BASEL	1353
Ortaokul 5. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabının Görsel Tasarım İlkeleri Açısından Değerlendirilmesi	Canan UÇAR Demet SOMUNCUOĞLU ÖZERBAŞ	1373
Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz-Yeterlik İnançları İle Tutumları Arasındaki İlişki	Ebru BAKAÇ Raşit ÖZEN	1389
Bir Ruh Dilbilim Olgu Çalışması: Genel Benlik Saygısı, Bilişüstü Stratejiler ve İngilizce Öğrenme Çıktıları Üzerine Etkileri	Hakan AYDOĞAN	1405
Ortaokul Öğrencilerinin Matematiksel Anlamalarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi	Sare ŞENGÜL Yasemin KABA Fatma ERDOĞAN	1421
Sosyal Olarak Yetkin Okul Öncesi Çocukların Duygu Düzenlemeleri İle Annelerinin Duygu Sosyalleştirme Davranışları Arasındaki İlişkiler	Zarife SEÇER	1435
Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi	Serkan ASLAN	1453
Spor Bilimlerinde Lisansüstü Öğretimin Mevcut Durumu ve İhtiyaçları	Yunus Emre KARAKAYA Baykal KARATAŞ	1469
İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Problem Çözmeye Dair Pedagojik Alan Bilgilerinin Sınıf İçi Gözlem ve Görüşme Yoluyla Belirlenmesi	Belma TÜRKER BİBER Ebru AYLAR Zeynep Sonay AY Oylum AKKUŞ İSPİR	1483
Sanat ve Tasarım Öğrencilerinin Tez Oluşturma Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar ve Gereksinimlerine Dayalı Olarak Kazanması Gereken Yeterliliklerin Belirlenmesi	Suzan Duygu Bedir ERİŞTİ	1499

Çeyrimçi Öğrenme Ortamlarında Sınıf Topluluğu Hissi ve Öğrenci Bağlılığı Arasındaki İlişki	Esin ERGÜN Fatma Betül KURNAZ	1515
Cumhuriyet Dönemi İlkokul Tarih / Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Eskiçağ Tarihinin Öğretimi	Ayşe TAŞKIN Ahmet ŞİMŞEK	1533
Üniversite Öğrencilerinin Facebook Bağlılığının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Kastamonu Üniversitesi Örneği	Abdulkadir KARACI Zeynep PİRİ	1549
Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Türkçe Uyarlama Çalışması	Melih ENGİN Hakan KÖR Hasan ERBAY	1561
Keşintili Zorunlu Eğitimden Etkilenen İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Uyum ve Okula Hazır Bulunuşluk Düzeylerinin Değerlendirilmesi	Tuncay CANBULAT	1573
6. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Kütahya İli Örneği)	İljlal OCAK Meryem Damla KUTLU KALENDER	1487
Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Öğrencilerinin Eğitimine İlişkin Deneyimleri	Barış ESMER, Eyüp YILMAZ A. Melih GÜNEŞ Kürşat TARIM Burak DELİCAN	1601
6. Sınıf Kız Çocuklarında Kariyer Bilinci Üzerine Bir Araştırma	Kıbar AKTIN	1619
Sanat Eğitiminin Gerekliliğine İlişkin Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Görüşleri	Meltem DEMİRCİ KATIRANCI	1635
Coğrafya Bölümü Birinci Sınıf Öğrencilerinin Coğrafya Bölümüne ve Mesleğine Yönelik Görüşleri	Vedat Şahin	1651
Yazım Kuralları ve Yayın İlkeleri		1659



Kastamonu Eğitim Dergisi

YYıl:2017 Cilt:25 No:4 ISSN1300-8811|e-ISSN:2147-9844 Year:2017 Vol:25 No:4

CONTENTS

The Effect Of The Case Study Method In Special Education Course On Learners' Metacognitive Awareness, Attitudes Towards The Course and Views: A Mixed Method Study	Şule FIRAT DURDUKOCA	1267
Investigating High School Students' Cyberbullying and Victimization Cases In Terms Of Different Variables	Ali SEMERCİ	1285
Leadership Styles, Organizational Culture and Knowledge Management Relationships	Serdal ÖZGÖZGÜ Hakan ATILGAN	1301
The Predictive Power of Social and Teaching Presence on Cognitive Presence	Ebru ÖZTÜRK Mukaddes ERDEM Deniz DERYAKULU	1319
Perceptions of Social Studies Prospective Teachers About The Ability of Classroom Management Skills	Serpil RECEPOĞLU Muammer ERGÜN	1337
Media Literacy Levels of Students In Education Faculty (Izmir Sample)	Neşe ASLAN Asuman TUNCER BASEL	1353
Evaluation of The Secondary School 5Th Grade Science Textbooks According to Visual Design Principles	Canan UÇAR Demet SÖMUNCUOĞLU ÖZERBAŞ	1373
Relationship Between Pedagogical Certificate Program Students' Attitudes and Self-Efficacy Beliefs Towards Teacher Profession	Ebru BAKAÇ Raşit ÖZEN	1389
A Psycholinguistics Case Study: General Self-Esteem, Metacognitive Strategies and Their Impacts on Positive English Learning Outcomes	Hakan AYDOĞAN	1405
The Analysis of Middle School Students' Mathematical Understanding In Terms of Different Variables	Sare ŞENGÜL Yasemin KABA Fatma ERDOĞAN	1421
The Relations Between Emotional Regulations of Social Competent Preschool Children and Emotional Socialization Behaviours of Their Mothers	Zarife SEÇER	1435
An Investigation of The Educational Beliefs Of Primary School Teachers in Terms of Several Variables	Serkan ASLAN	1453
The Current State and Needs of Postgraduate Education in Sport Sciences	Yunus Emre KARAKAYA Baykal KARATAŞ	1469
Pre-Service Primary School Mathematics Teachers' Pedagogical Content Knowledge of Problem Solving Through Interviews and In-Class Practice Observations	Belma TÜRKER BİBER Ebru AYLAR Zeynep Sonay AY Oylum AKKUŞ İSPİR	1483
Determining Competencies of Art and Design Students Based on The Problems and Needs Related Preparing Dissertation	Suzan Duygu Bedir ERİŞTİ	1499

The Relationship Between Student Engagement and Sense of Community in Online Learning Environments	Esin ERGÜN Fatma Betül KURNAZ	1515
Teaching Ancient History in Textbooks of Republican Primary History / Social Studies	Ayşe TAŞKIN Ahmet ŞİMŞEK	1533
Investigating the Effects of Several Variables on University Students' Facebook Addiction: Kastamonu University Example	Abdulkadir KARACI Zeynep PİRİ	1549
Turkish Adaptation Study Of Lifelong Learning Scale	Melih ENGİN Hakan KÖR Hasan ERBAY	1561
Evaluation Of School Compliance Levels and Readiness for School Of Freshmen's Who Are Affected From intermittent Mandatory Training	Tuncay CANBULAT	1573
Investigation Of 6Th Grade Students' Critical Thinking Skills Terms Of Various Variables (Kütahya Sample)	İjlal OCAK Meryem Damla KUTLU KALENDER	1487
Classroom Teachers' Experiences Towards Inclusive Students' Education	Barış ESMER, Eyüp YILMAZ A. Melih GÜNEŞ Kürşat TARIM Burak DELİCAN	1601
A Research On The Career Conciousness Of 6Th Grade Female Students	Kibar AKTIN	1619
Pedegogical Formation Students' Opinions About The Necessity Of Art Education	Meltem DEMİRCİ KATIRANCI	1635
First-Year Student Views On Geography As A Department and As A Profession	Vedat Şahin	1651
Writing Rules and Press Prenciple		1659

Özel Eğitim Dersinde Örnek Olay İnceleme Yönteminin Öğrenenlerin Üstbilişsel Farkındalıklarına, Derse Yönelik Tutumlarına ve Görüşlerine Etkisi: Bir Karma Yöntem Araştırması

The Effect Of The Case Study Method In Special Education Course On Learners' Metacognitive Awareness, Attitudes Towards The Course and Views: A Mixed Method Study

Şule FIRAT DURDUKOCA

Kafkas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Kars, Türkiye

Makale Geliş Tarihi: 19.01.2016

Yayına Kabul Tarihi: 22.03.2016

Özet

Araştırmada özel eğitim dersinde örnek olay inceleme yönteminin öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıklarına, derse yönelik tutumlarına ve görüşlerine etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırma, bir karma yöntem araştırması olup gömülü (içeyerleşik) desen kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın nicel verileri tek grup öntest-sontest modeli ile nitel verileri ise odak grup görüşmesi yöntemiyle toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde ilişkili gruplar t testi ve Wilcoxon işaretli sıra testi, nitel verilerin analizinde ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; örnek olay inceleme yönteminin öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıklarını ve derse yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirdiği belirlenmiş, adayların özel eğitim dersinde örnek olay inceleme yönteminin kullanılmasına yönelik olumlu görüşlere sahip oldukları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: özel eğitim, örnek olay, üstbilişsel farkındalık, tutum.

Abstract

The aim of this study was to determine the effect of the case study method in special education course on prospective teachers' metacognitive awareness, attitudes towards the course and views. This is a mixed method study, and it was conducted using grounded (embedded) theory. The quantitative data of study were gathered using the one group pretest-posttest model, while the qualitative data were gathered using focus group interviews. The correlated groups T test and the Wilcoxon signed rank test were used to analyze the quantitative data, while content analysis was used for the qualitative data. The study found that the case study method positively improved prospective teachers' metacognitive awareness and attitudes towards the course. This

study also determined that prospective teachers have positive views about using the case study method in the special education course.

Keywords: special education, case study, metacognitive awareness, attitudes

1. Giriş

Her birey bedensel, zihinsel, sosyal, duygusal vb. özellikleri yönünden farklılık gösterir. Ancak bireyler bu farklılıkları nedeni ile akranlarından belirgin derecede ayrılan bir özellik gösteriyorlarsa, o zaman bireylerin alacakları eğitim hizmetleri de akranlarından ayrılacak ve özel eğitim gerektirecektir (Yıldırım-Doğru, 2013, s.39). Bu doğrultuda 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'ye (1997) göre özel eğitim gerektiren bireyler; “çeşitli nedenlerle, bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren bireyler” olarak tanımlanmaktadır.

Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim hakları yasalarca korunmuştur. Ancak dikkati çeken nokta, okullarımızda özel gereksinimli öğrencilerimizin sayılarının gün geçtikçe artmasıdır. Millî eğitim istatistiklerine göre; 2006-2007 eğitim-öğretim yılında okullarımızda 32.027 özel gereksinimli öğrenci bulunurken, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında bu sayının 259.282'ye yükseldiği görülmektedir (MEB, 2007, 2015). Bu veriler bize Atıcı (2014)'nın da çalışmasında belirttiği gibi ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim düzeyindeki hemen hemen tüm okullarda özel gereksinimli öğrencilere rastlanabileceğini göstermektedir. Sınıfında özel gereksinimli öğrencileri olan öğretmenlerin, bu öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını gereksinimlerine uygun olarak karşılayabilmeleri için, öğrencileri tanımaları, öğrencilere eğitim hizmetlerinin sağlanmasındaki mevzuatı bilmeleri ve özellikle öğretmene düşen rol ve sorumlulukların farkında olmaları büyük önem taşımaktadır (Cavkaytar, 2014, s.5; Vuran, 2013, s.iii). Öğretmenlerin bu bilgi ve farkındalıklara hizmet öncesinde sahip olmalarını sağlamak amacıyla, 2006 yılında güncellenen öğretmen yetiştirme lisans programlarına öğretmenlik meslek bilgisi dersi kapsamında “Özel Eğitim” dersi konulmuştur.

Öğretmen adaylarının genel olarak özel gereksinimli bireyler ve özellikleri konularında bilgi sahibi olmalarını sağlayan özel eğitim dersi, teorik bir derstir. Dersin uygulama boyutunun olmaması, öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme sürecinde çeşitli öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini kullanarak öğrenme sürecini zenginleştirmelerine yönelik bir gereklilik hissetmemelerine sebebiyet verebilir. Ayrıca uygulamadan yoksun bir ders süreci, öğretmen adaylarının mesleki yaşantılarında özel gereksinimli öğrencilerle yaşayacakları durumlar karşısında bir öğretmen olarak ne yapacaklarına, nasıl davranacaklarına, karşılaştıkları problemleri nasıl çözeceklerine ilişkin örnek uygulamalardan yoksun olmalarına yol açabilir. Nitekim Kumral ve Saracaloğlu (2011) öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin uygulama kredilerinin olmamasının öğretim elemanlarının bu derslerde yöntem çeşitliliğine gitme zorunluluklarını

ortadan kaldırdığını, bu derslerde sadece konuların aktarıldığını, bu konuların değişik ortamlarda, şartlarda ve zamanlarda nasıl kullanılacağı, ortaya çıkan problemlerin ne olacağı ve nasıl çözülebileceği konularının eksik bırakıldığını belirterek derslerin işleniş sürecini eleştirmişlerdir. Dolayısıyla özel eğitim ders sürecinde, hem öğretmen adaylarının öğrenme süreçlerini zenginleştirmek hem de edindikleri bilgilerle özel gereksinimli öğrencilerin problemlerine nasıl çözümler üretebileceklerini görmelerini sağlamak amacıyla, teori ve uygulama arasında köprü görevi gören öğretim yöntemlerinin kullanılması önemlidir. Bu öğretim yöntemlerinden biri de örnek olay inceleme yöntemidir.

Örnek olay inceleme yöntemi, teorik ve uygulama arasında ilişki kurarak öğrenenlerin analitik ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini sağlayan, pek çok eğitimci tarafından eğitim-öğretim sürecinde “en iyi uygulama” olarak adlandırılan etki temelli bir öğretim yöntemidir (McFarlane, 2015). Yöntem, yaşamda karşılaşılmış ya da karşılaşımla olasılığı bulunan sorun niteliğindeki olaylara, öğrencilerin katılımı ile çözüm yolları bulma temeline dayanmaktadır (Gözütok, 2006, s.267). Yöntemin en büyük yararı, öğrencilere bildiklerini, kavradıklarını gerçek durumlara uygulama fırsatı sağlamasıdır (Sönmez, 2003, s.283).

Örnek olay inceleme yöntemi problem çözme etkinliği olarak kullanıldığında öğrenenlerin problem çözme becerilerinin gelişimine katkı sağlar (Şahin, Atasoy ve Somyürek, 2010). Öğrenenlerin problem durumları üzerine düşünebilmeleri, tartışabilmeleri, çıkarım yapabilmeleri, çözüm yolları önerebilmeleri ve karara varabilmeleri için öncelikle kendi düşüncelerinin farkında olmaları yani üstbilişsel farkındalığa sahip olmaları gereklidir. Üstbiliş kavramını eğitim literatürüne kazandıran Ann Brown ve John Flavell, üstbiliş bireyin kendi düşüncelerini anlama ve düzenleme yeteneği olarak tanımlamaktadırlar (Lin, 2001). Aurah (2013) üstbiliş ile ilgili yapılan çalışmaların çoğunda, üstbiliş ile problem çözme becerisi arasında güçlü bir ilişki tespit edildiğini belirtmekte, ayrıca problem çözme sürecinin; problem hakkında toplanan bilgilerin analizi, bilgiyi organize etme, bir eylem planı hazırlama ve ortaya çıkan tüm süreci değerlendirmeyi gerektirdiğini ve bu tüm sürecin de üstbilişin karakterlerini oluşturduğunu vurgulamaktadır. Örnek olay inceleme yönteminde öğrenciler gerçek yaşam problemlerine çözümler üretme sürecinde; probleme yönelik bilgileri toplayacak, analiz edecek, bir eylem planı hazırlayacak, gerekli durumlar için alternatif çözüm yolları üretecek, çözüm yollarını işe koşarak problemi çözecek ve sonuç olarak yaşanan tüm bu süreci yeniden değerlendireceklerdir. Dolayısıyla örnek olay inceleme yöntemi, problem çözme etkinliği olarak kullanıldığında öğrenenlerin üstbilişsel farkındalıklarını geliştirebilir.

Hemen her öğretim yönteminin avantajları olduğu kadar sınırlılıkları da bulunmaktadır. Örnek olay inceleme yönteminin en önemli sınırlılıklarından biri, örnek olayın öğrencilerin ilgilerini çekecek nitelikte olmaması bu nedenle öğrencilerin olayı ciddiye almamaları ve sınıf çalışmalarına yeterli düzeyde katılmamalarıdır (Cameron vd., 2012). Bu durum öğrencilerin teori ve uygulamayı birlikte yürütmelerine engel

teşkil edebileceği için üstbilişsel farkındalıklarının üst düzeyde gelişmemesine neden olabilir. Çünkü Brown (1987) üstbilişsel farkındalığı geliştiren en etkili stratejilerin teori ve uygulamanın birlikte yürütüldüğü stratejiler olduğunu belirtmektedir. Ayrıca öğrencilerin sınıf çalışmalarına yeteri düzeyde katılmamaları, derste aktif olmamalarına yol açarak derse yönelik olumsuz tutum geliştirmelerine sebebiyet verebilir. Nitekim İbrahimoglu ve Öztürk (2013) çalışmalarında öğrencilerin; öğrenme sürecinde etkin oldukları, anlamlı ve zevkli buldukları derslere yönelik daha olumlu bir tutum içerisinde olduklarını belirlemiştir.

Öğretmenlerin mesleki yaşantılarında özel gereksinimli öğrencilere yönelik olumlu tutum geliştirebilmelerini sağlamanın yollarından biri, öğrenim süreçleri içerisinde özel eğitim dersine yönelik olumlu tutumlara sahip olmalarını sağlamaktır. Çünkü pek çok araştırma, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik olumsuz tutumlara sahip olduklarını (Sadioğlu, Batu, Bilgin ve Oksal, 2013; Snyder, 1999; Sodik, Podell ve Lehman, 1998; Vaughn vd, 1996) ve bu tutumların öğretmenlerin özel eğitimle ilgili yeterli bilgi birikimine sahip olmamalarından kaynaklandığını (Malak, 2013; Özdemir ve Ahmetoğlu, 2012; Bigham, 2010; Özdemir, 2008; Avramidis, Bayliss ve Burden, 2000) belirtmektedir. Özel eğitim dersi öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik bilgi edinmelerine olanak sağlayan bir derstir. Dolayısıyla bu derse yönelik adayların olumlu tutumlara sahip olmaları son derece önemlidir. Öğretmen adaylarında ilgi uyandıracak, onların sınıf çalışmalarına etkin katılımlarını sağlayacak örnek olaylar, adayların derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlayabilir.

Bu açıklamalar doğrultusunda, bu çalışmada özel eğitim dersinde örnek olay yöntemine göre düzenlenen öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıklarını ve derse yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştireceği hipotezinin test edilmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca uygulama sürecinin etkililiği hakkında daha iyi çıkarımlarda bulunmak, hipotez testi sonuçlarını daha iyi açıklayabilmek adına öğretmen adaylarının derse yönelik görüşlerini almak da araştırmanın amacı kapsamındadır. Belirlenen bu amaçlara ulaşmak adına aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmaktadır:

1. Örnek olay inceleme yöntemine göre düzenlenen öğretim uygulamaları öncesi ve sonrasında öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Örnek olay inceleme yöntemine göre düzenlenen öğretim uygulamaları öncesi ve sonrasında öğretmen adaylarının derse yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Özel eğitim dersinde örnek olay inceleme yönteminin uygulanması hakkında öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?

2. Yöntem

2.1 Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anabilim Dalı 2. sınıfında öğrenim gören 28 bayan (n=28) ve 30 erkek (n=30) olmak üzere toplam 58 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada 2.sınıfların seçilme nedeni, Özel Eğitim dersinin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Lisans Öğretim Programı'na göre 2. sınıflarda okutulan bir ders olmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunun seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

2.2 Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntem araştırmadır. Araştırmada karma yöntemlerden gömülü (içeyerleşik) desen kullanılmıştır. Bu desende nitel veya nicel yöntemlerden biri diğerine göre daha fazla ön plana çıkmakta ancak elde edilen verilerin desteklenmesi, genellenmesi ya da açıklanması için alternatif yöntemlerle elde edilen verilere de ihtiyaç duyulmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.356). Bu araştırmanın nicel verileri tek grup öntest-son-test modeli ile nitel verileri ise odak grup görüşmesi yöntemiyle toplanmıştır.

2.3 Araştırmanın Veri Toplama Araçları

Araştırmada adayların üstbilişsel farkındalık düzeyleri araştırmacı tarafından geliştirilen “Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği” kullanılarak belirlenmiştir. Ölçeğin geçerliğini belirlemek amacıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi teknikleri kullanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda, ölçeğin açıklanan varyansının %45.05 olduğu, ölçeğin tamamı olumlu toplam 18 maddeden oluşan üç faktörlü bir yapıya sahip 5’li likert tipi bir ölçek olduğu tespit edilmiştir. Ölçek alt faktörlerinde sırasıyla; “kişisel farkındalık” faktöründe 8, “organizasyonel farkındalık” faktöründe 6 ve “yargısal farkındalık” faktöründe 4 madde bulunmaktadır. Açımlayıcı faktör analizinden elde edilen üç faktörlü yapıyı test etmek için doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda test edilen modelin; χ^2/sd (ki-kare/serbestlik derecesi oranı) ve RMSEA (tahmini hataların ortalama karelerinin karekökü) uyuma istatistiklerinin “mükemmel uyum” değerine sahip oldukları, GFI (uyuşma indeksi), AGFI (düzeltilmiş uyuşma indeksi), CFI (karşılaştırmalı uyuşma indeksi), NNFI (Normlaşmamış uyuşma indeksi), RMR (hataların ortalama karelerinin karekökü), SRMR (standardize edilmiş hataların ortalama karelerinin karekökü) uyuşma istatistiklerinin ise “kabul edilebilir uyum” değerine sahip oldukları belirlenmiştir. Böylelikle modelin üç faktörlü yapısı doğrulanmıştır. Ölçeğin Cronbach-alpha güvenilirlik katsayısı değerleri; ölçeğin bütünü için .75, alt boyutları için ise sırasıyla.79, .72, .62 olarak tespit edilmiştir (Fırat-Durdukoca, 2013).

Adayların özel eğitim dersine yönelik tutumları da araştırmacı tarafından geliştirilen “Özel Eğitim Dersi Tutum Ölçeği” kullanılarak tespit edilmiştir. Ölçeğin geçerliği açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi teknikleri kullanılarak belirlenmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda, ölçeğin açıklanan varyansının %54.87 olduğu, ölçeğin üç faktör altında toplam 17 maddeden oluşan 5’li likert tipi bir tutum ölçeği olduğu belirlenmiştir. Belirlenen bu 3 faktörlü yapıyı tespit etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. DFA sonucunda test edilen modelin; χ^2/sd , RMSEA, CFI, GFI, AGFI uyuma istatistiklerinin “mükemmel uyum” ölçüsünde, SRMR ve NNFI değerlerinin ise “kabul edilebilir uyum” ölçüsünde oldukları belirlenmiş ve böylelikle ölçeğin 3 faktörlü yapısı doğrulanmıştır. Ölçeğin 8 maddeyi kapsayan birinci faktörü “derse yönelik bakış açısı”, 6 maddeyi kapsayan ikinci faktörü “derse yönelik olumsuz tutum” ve 3 maddeyi kapsayan üçüncü faktörü “derse duyulan haz” olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin birinci ve üçüncü alt boyutlarında yer alan maddelerin tamamı olumlu iken ikinci alt boyuttaki maddelerin tamamı olumsuzdur. Ölçeğin Cronbach-alpha güvenilirlik katsayısı değerleri; ölçeğin bütünü için 0.88, alt boyutları için ise sırasıyla 0.84, 0.84, 0.68 olarak tespit edilmiştir (Fırat- Durdukoca, 2015).

Öğretmen adaylarının özel eğitim dersinde örnek olay inceleme yönteminin uygulanmasına yönelik görüşleri ise odak grup görüşmesi yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmada görüşme türlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tercih edilmiştir. Bu görüşme türü; araştırmacı tarafından önceden belirlenmiş ya da görüşme sırasında ortaya çıkan konulara göre yeni soruların da sorulabildiği bir veri toplama yöntemidir (Güler, Halıcioğlu ve Taşgın, 2013, s.113). Görüşmecilere yöneltilecek sorular araştırmacı tarafından literatürdeki benzer araştırmalar da (Kabapınar ve Özkan, 2012; Alacapınar, 2009) incelenerek hazırlanmış, program geliştirme alan uzmanlarının görüşlerine sunulmuş, gerekli düzeltme çalışmaları yapılarak son şekline kavuşturulmuştur. Ardından görüşme sürecine gönüllü olarak katılan 8 öğretmen adayının, hazırlanan sorulara yönelik görüşleri alınmıştır. Araştırmacının moderatörlüğünde görüşmeler toplam 45 dakikalık bir süre içerisinde yüz yüze gerçekleştirilmiş ve ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Adaylara yöneltilen sorular aşağıda sıralanmıştır:

1. Örnek olay inceleme yönteminin derslerde kullanılmasının amacı nedir?
2. Örnek olay inceleme yöntemiyle özel eğitim dersini işleme sürecine yönelik duygu ve düşünceleriniz nelerdir?
3. Özel eğitim dersinde örnek olayların öğrenme düzeyinize etkisi olduğunu düşünüyor musunuz? Niçin?

2.4 Uygulama süreci

Araştırmada özel eğitim dersi bir yarıyıl süresince örnek olay inceleme yöntemi ve bu yönteme uygun olarak kullanılan soru-cevap, drama, beyin fırtınası, konuşma halkası teknikleri kullanılarak yürütülmüştür. İlk aşamada Rehberlik ve Psikolojik Da-

nışmanlık Lisans Öğretim Programı'nda yer alan özel eğitim ders içeriği incelenerek yaklaşık 12 hafta sürecek olan eğitim-öğretim süreci için üniteler belirlenmiş ve her üniteye uygun içerisinde bir problem barındıran örnek olaylar hazırlanmıştır. Örnek olaylardan bazıları araştırmacı tarafından, bazıları da kaynak kitaplardan alınarak öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde gerekli düzenlemeler yapılarak hazırlanmıştır. Hazırlanan örnek olaylar, bu yönetime yönelik çalışması olan öğretmen üyelerinin görüşlerine sunulmuştur ve görüşler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Uygulamaya başlamadan önce, bir haftalık ders süreci içinde (üç saat) öğretmen adaylarına örnek olay inceleme yöntemi hakkında bilgiler verilerek adayların yöntemi tanımları sağlanmış, ardından her hafta, öncelikle ünite konuları hakkında öğrenenlerin aktif öğretim yöntemleriyle, sahip olmaları gereken bilgilere ulaşmaları sağlanmış, böylelikle bilgi eksiklikleri tamamlanmış daha sonra öğrendikleri bilgileri uygulayabilecekleri örnek olaylar PowerPoint sunusu şeklinde sınıfa sunulmuştur. Örnek olay sınıfa sunulduktan sonra tartışma sorularıyla olayların daha iyi anlaşılıp analiz edilmesi sağlanmış, bu noktada soru-cevap ve konuşma halkası teknikleri kullanılarak adayların olaydaki kahramanlarla empati kurmaları sağlanmış, drama çalışmaları yapılarak örnek olay sınıf ortamında canlandırılmış ve beyin fırtınası tekniği kullanılarak olaydaki probleme seçeneekli çözümler üretilmiştir.

2.5 Verilerin Analizi

Araştırmada öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri ve derse yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla toplanan verilerin analizinde SPSS 15.0 paket programı kullanılmış, veriler 0.05 anlamlılık düzeyinde karşılaştırılmıştır. Araştırmanın öntestlerinden elde edilen veri setleri incelendiğinde, Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği öntest sonuçlarının normallik sayıtlısını sağlarken Özel Eğitim Dersi Tutum Ölçeği öntest sonuçlarının normallik sayıtlısını sağlamadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle verilerin analizinde parametrik testlerden ilişkili gruplar t testi ve parametrik olmayan testlerden Wilcoxon işaretli sıra testleri kullanılmıştır.

Öğretmen adaylarının özel eğitim dersinde örnek olay inceleme yönteminin uygulanmasına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla, içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu amaçla öncelikle kayıt cihazına alınan görüşmeler yazıya dökülmüş, ardından görüşmecilere yöneltilen görüşme soruları temele alınarak görüşme kodlama anahtarı hazırlanmıştır. Görüşme kodlama anahtarının güvenilirliğini belirlemek için yansız atama yolu ile seçilen beş katılımcının görüşme dökümü araştırmacı dışında iki farklı uzman tarafından, görüşme kodlama anahtarı eşliğinde incelenmiştir. İnceleme sürecinde uzmanlar katılımcıların görüşme dökümlerindeki her soruya verdikleri yanıtlar için görüşme kodlama anahtarındaki ilgili sorulara yönelik hazırlanan seçeneği işaretlemişlerdir. Uzmanlar tarafından işaretlenen seçenekler her bir soru için tek tek karşılaştırılmış ve görüşme kodlama anahtarına son şekli verilmiştir. Araştırmacı ve uzmanlar, birbirlerinden bağımsız olarak her bir görüşmeciye ait verileri soru bazında değerlendirip kodlama anahtarındaki her soru için hazırlanan uygun seçeneğe göre işaretlemişlerdir. Bu sürecin sonunda uzmanların her bir soruya

ait işaretledikleri seçenekler “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” şeklinde de yeniden değerlendirilmiş ve içerik analizinin güvenilirliğini belirlemek için Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen Güvenirlilik= Görüş Birliği/Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı formülü kullanılmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın güvenilirliği tüm sorular için %94 olarak belirlenmiştir. İçerik analizi sonucunda elde edilen bulgular sayısallaştırılmadan katılımcıların söylemlerinden, konuşma dilinin kullanıldığı gibi kalmasına özen gösterilerek, doğrudan alıntılarla sunulmuştur.

3. BULGULAR

3.1 Nicel Verilere İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda toplanan nicel verilerin analizinden elde edilen sonuçlar ilgili alt problemlere göre sunulmuştur.

Tablo 1’de araştırmanın ilk alt problemi olan “Örnek olay inceleme yöntemine göre düzenlenen öğretim uygulamaları öncesi ve sonrasında öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna yönelik elde edilen bulgular yer almaktadır.

Tablo 1. Adayların Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği Öntest-Sontest Sonuçları

	Ölçek alt boyutları	Testler	N	\bar{X}	S	d	t	p
Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği	Kişisel Farkındalık	Öntest	58	30.10	4.68	57	5,08	.00
		Sontest	58	34.68	5.8			
	Organizasyonel Farkındalık	Öntest	58	22.68	4.71	57	3.89	.00
		Sontest	8	25.86	3.68			
	Yargısal Farkındalık	Öntest	58	14.20	3.81	57	7.88	.00
		Sontest	58	18.48	2.20			

Tablo 1’e göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının uygulama öncesi ve sonrası üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın tüm ölçek alt boyutlarında uygulama sonrası yani sontest lehine olduğu görülmektedir ($p<.05$). Ayrıca adayların ölçek alt boyutları sontest puan ortalamaları incelendiğinde, tüm alt boyutlarda üstbilişsel farkındalığın çok yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 2’de “Örnek olay inceleme yöntemine göre düzenlenen öğretim uygulamaları öncesi ve sonrasında öğretmen adaylarının derse yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemine yönelik elde edilen bulgular yer almaktadır.

Tablo 2. Adayların Özel Eğitim Dersi Tutum Ölçeği Sontest-Öntest Sonuçları

Ölçek alt boyutları	sontest-öntest	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p	
Özel Eğitim Dersi Tutum Ölçeği	Derse yönelik bakış açısı	Negatif sıra	22	27.50	605.0	1.38*	.16
		Pozitif sıra	33	28.33	935.0		
		Eşit	3				
	Derse yönelik olumsuz tutum	Negatif sıra	4	8.38	33.50	6.04	.00
		Pozitif sıra	49	28.52	1397.50		
		Eşit	5				
	Derse duyulan haz	Negatif sıra	10	12.40	124.0	5.51	.00
		Pozitif sıra	46	32.06	1472.0		
		Eşit	2				

*Negatif sıra temeline dayalı

Tablo 2’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmen adayların Özel Eğitim Dersi Tutum Ölçeği “derse yönelik olumsuz tutum” ve “derse duyulan haz” alt boyutları sontest-öntest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani sontest lehine olduğu gözlenmektedir. Ayrıca Tablo 2’ye göre öğretmen adaylarının ölçeğin “derse yönelik bakış açısı” alt boyutunda öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı da belirlenmiştir. Araştırmanın bu alt boyutundan elde edilen sonuca göre, örnek olay yöntemine göre düzenlenen öğretim uygulamalarının, öğretmen adaylarının derse yönelik bakış açılarında anlamlı bir farklılık yaratmadığı, derse yönelik olumsuz tutumlarını azalttığı ve derse duydukları hazzı arttırdığı söylenebilir.

3.2 Nitel Verilerin Analizi

Bu bölümde odak grup görüşmesi ile toplanan nitel verilerin analizinden elde edilen sonuçlar sunulmuştur. Adayların görüşleri, gizlilik ilkesi gereği “aday” yı karşılaması açısından A1, A2, A3... olarak numaralandırılarak sunulmuştur.

Öğretmen adaylarının “Örnek olay inceleme yönteminin derslerde kullanılmasının amacı nedir?” sorusuna yönelik görüşleri incelendiğinde, adayların görüşlerinin; öğrenilenlerin kalıcılığını attırmak, öğrenenlerin dikkatini derse ve konuya çekmek, problem çözme becerilerini, bilişsel farkındalığı arttırmak ve empati becerisini geliştirmek üzere beş alt temada toplandığı görülmüştür.

Adaylardan biri örnek olay inceleme yönteminin derslerde kullanım amacını, derste öğrenilen teorik bilgilerin sınıf içi uygulamalı çalışmalarla pratiğe dönüşmesini sağlayarak öğrenilenlerin kalıcılığını arttırmak olarak yorumlamış ve görüşünü şöyle açıklamıştır. “Bu yöntem ezbere dayalı derslerde kullanılarak, konuların sınıf içinde yaşanmış hayat hikâyeleri üzerinden uygulanmasını sağlar. Uygulamalar konuyu öğrencilerin zihinlerinde kalıcı hale getirir. Böylece öğrenci hem bilgi edinmiş olur hem de aynı anda edindiği bilgiyi kullanarak deneyim sahibi olur... (A1)”

Örnek olay inceleme yönteminin derslerde öğrenenlerin; problem çözmeye becerilerini geliştirmek ve bilişsel farkındalıklarını arttırmak amacıyla kullanıldığı yönünde görüş bildiren adaylardan biri, düşüncesini şöyle dile getirmişlerdir. *“Yöntem öğrenenlerin problem çözebilme becerisini geliştirmek ve bilişsel gelişimi hakkında da dönüt sağlamak amacıyla derslerde kullanılır. Bir örnek olayla karşı karşıya kaldığımızda öncelikle bu konu hakkında ne bildiğimizi kendimize sorarız, ne tür bilgiye ihtiyaç duyduğumuzu belirleriz bu sayede mevcut bilişsel düzeyimizi de sorgulamış oluruz. Sonra çözüm planlar uygular ve sonucu grupça tartışırız. Bu sayede de zihnimizi geliştirmiş oluruz. (A4)”*

Öğretmen adaylarının “Özel eğitim dersinde örnek olay inceleme yöntemiyle ders işleme sürecine yönelik görüşleriniz nelerdir?” soruna verdikleri yanıtların; derse aktif katılımı sağlama, derse yönelik tutum geliştirme, duygusal farkındalık kazandırma olmak üzere üç alt temada toplandığı görülmektedir.

Adayların çoğunluğu, özel eğitim dersinde örnek olay inceleme yöntemiyle ders işleme sürecinin öğrenenlerin derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağladığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu doğrultuda görüş belirten adaylardan birinin görüşü şöyledir. *“Yöntem dersi monotonluktan kurtardı, dersi daha dinlenir hale getirdi. Yöntem sayesinde özel eğitimin ne kadar önemli ve gerekli olduğunu anladık. Artık derse gelme, dersi dinleme amacımız dersi geçmek veya devamsızlık sıkıntısı yaşamamak değil örnek olaydaki özel gereksinimli öğrencinin engel durumuna göre hem bilgiler edinmek, yasal hakları neler öğrenmek hem de onlar için nasıl bir eğitim süreci planlayabileceğime yönelik bilgiler edinmek oldu. (A8)”* Adaylardan biri ise ders sürecinin sonunda akademik başarıların çoktan seçmeli testlerle test edileceğinin ve örnek olayların bu süreçte sınav sorusu olarak karşısına çıkmayacağına bilinciyle ders sürecinde bulunmasının, örnek olayların etkisini azalttığını ifade ederek görüşünü şöyle açıklamıştır. *“Bu yöntem bence de çok güzel bir yöntem. Fakat bu örnek olayların sınavda karşımıza çıkmayacak olması, direk bilgiye yönelik bir sınav yapılması örnek olayın üzerindeki etkisini sıfıra indirdi. Örnek olayları sınavda sorsanız keşke (A7).”*

Ayrıca öğretmen adayları görüşlerinde, özel eğitim dersinde örnek olay inceleme yöntemi ile ders işleme sürecinin duygusal farkındalık kazandırdığını ifade etmişlerdir. Adaylar, ders sürecinde kendi duygularını ve özel gereksinimli bireylerin duygularını örnek olaylar sayesinde daha iyi tanıdıklarını, özel gereksinimli bireylerin duygusal yaşantıları üzerinde daha derin düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda görüş belirten adayların birinin ifadesi şöyledir. *“Örnek olaylarla işlenen dersler insanların duygularını uyarıyor. Olaydaki karakterin başarılı ya da başarısız oluşları bizi de etkiliyor. Onların her başarısı bizde de bir başarı hırsı uyandırıyor. Bu bence iyi bir şey. Çünkü o zaman onların duygularını daha iyi anlayabiliyorum. Ben nasıl başarılı olmak istiyorsam aynı şekilde onlar da başarılı olmak istiyor. O zaman işte düşünmeye başlıyorum. Ben başarılı olmak için kütüphaneye gidiyorum, internet kaynaklarından yararlanıyorum, arkadaşlarıma soruyorum, hocalarımla kapılarını*

kaçıyorum peki o ne yapabiliyor? Başarısız olacağı duygusuna kapılınca ne hissediyor, düşünüyorum. (A2)”

Öğretmen adaylarının “Özel eğitim dersinde örnek olayların öğrenme düzeyine etkisi olduğunu düşünüyor musunuz? Niçin?” sorusuna verdikleri yanıtların olumlu olduğu ve olumlu görüşlerin de; kalıcılığı sağlamaya etkisi ve ezbercilikten uzaklaştırılmaya etkisi olmak üzere iki alt temada toplandığı görülmektedir.

Örnek olayların özel eğitim dersinde öğrenme düzeyine olumlu yönde etkisi olduğu yönünde görüş beyan eden adaylardan biri, örnek olayların öğrenmede kalıcılığı sağladığını şu sözlerle dile getirmiştir. “*İnanıyorum ki ileride bu örnek olaylardaki konulara benzer, özel gereksinimli öğrencilerle alakalı bir problemin ortaya çıkması halinde öğrenen kişi aradan yıllar geçse bile problem hakkında genel bir fikre sahip olacak ve problemi daha rahat çözecek. (A1)”*

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, örnek olay inceleme yöntemi öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıklarını ve derse yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirmektedir.

Örnek olay inceleme yöntemi, öğrenenlerin problem çözme becerilerini geliştirmek amacıyla kullanılan etkili yöntemlerden biridir. Bireylerin problem çözme becerileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile yakından ilişkilidir. Literatürdeki pek çok çalışmada da üstbilgi ile problem çözme becerileri arasında pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir (Bakioğlu vd. 2015; Tüysüz, 2013; Howard, McGee, Shia ve Namsoo, 2000). Araştırmada örnek olaylar, özel gereksinimli öğrencilerin sınıf ortamında karşılaşılabilecekleri problemler göz önüne alınarak hazırlanmış ve öğrencilerin gereksinim türlerini dikkate alarak öğretmen adaylarının bu problemlere çözümler üretmeleri istenmiştir. Problemlerin çözümü sürecinde, adaylara örnek olayı daha iyi anlamaları ve çözümü nasıl gerçekleştirdiklerinin farkında olmaları için; olaya nasıl yaklaştıklarına, probleme nasıl çözüm yolları ürettiklerine, çözüm sürecinde bilgileri nasıl organize ettiklerine, çözüm sürecini nasıl planladıklarına yönelik çeşitli sorular yöneltilmiştir. Bu sorular aracılığıyla öğretmen adaylarının ürettikleri çözüm önerilerini değerlendirmeleri ve neyi nasıl yaptıklarının farkına varmaları sağlanmıştır. Bu öğrenme sürecinin de öğrenenlerin üstbilişsel farkındalıklarını olumlu yönde geliştirmede etkili olduğu söylenebilir. Nitekim Pehlivan ve Şahin (2007) tarafından yürütülen örnek olayın üstbilgi etkisinin incelendiği araştırmada, uygulama sürecinde öğretmen adaylarına sunulan örnek olaylardan sonra, adayların neyi nasıl yaptıklarının farkında olmaları için örnek olayları nasıl ve ne kadar sürede yaptıkları ile ilgili sorular yöneltildiği, bu sorunların da üstbilişsel farkındalığın gelişimine katkıda bulunduğu belirtilmiştir. Ayrıca araştırmanın nitel verilerinin analizinden elde edilen sonuçlar incelendiğinde, adayların örnek olayların bilişsel farkındalığı arttırmak amacıyla derslerde kullanıldığı yönünde görüş beyan ettikleri görülmektedir. Adaylar,

örnek olaylardaki problemlere çözümler üretirken, konu hakkında bilgi düzeylerini sorguladıklarını, çözüm yollarını planlayıp uyguladıkları ve sonucu tartışarak bilişsel yapılarını geliştirdiklerini açıkça ifade ettikleri görülmüştür. Bu sonuç, araştırmanın nicel verilerini destekler niteliktedir.

Araştırmanın sonucunda örnek olay inceleme yönteminin öğretmen adaylarının derse yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirdiği belirlenmiştir. Yaklaşık 12 haftalık uygulama sürecinde öğrenciler kendilerinde merak uyandıran, dikkatlerini derse çekmelerini kolaylaştıran, uygulamalar yoluyla edindikleri bilgilerin kalıcılığını attırmaya yardımcı olan örnek olaylarla karşı karşıya kalmışlar ve derse isteyerek katılmışlardır. Nitekim araştırmanın nitel verilerinden elde edilen sonuçlar da nicel verilerin sonuçlarını destekler niteliktedir. Adayların çoğu örnek olay inceleme yöntemiyle ders işleme sürecinin, dersi monotonluktan kurtardığını ve derse yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Literatürde çeşitli derslerin işleniş sürecinde kullanılan örnek olay inceleme yönteminin öğrenenlerin derse yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirdiği tespit edilmiştir (İbrahimioğlu ve Öztürk, 2013; Ayyıldız ve Tarhan, 2012; Özkan ve Azar, 2005; Gabel, 1999; Greenfield, 1996).

Araştırmanın nitel verilerin analizinden elde edilen sonuçlarda, öğretmen adaylarının örnek olay inceleme yönteminin; öğrenilenlerin kalıcılığını attırmak, öğrenenlerin dikkatini derse ve konuya çekmek, problem çözme becerilerini geliştirmek, bilişsel farkındalığı arttırmak ve empati kurmak amacıyla derslerde kullanıldığı yönünde görüş beyan ettikleri belirlenmiştir. Şimşek ve Yaşar (2006) çalışmalarında, örnek olay yönteminin öğrenenlerin, bir problemi çözmeyi ve analiz edip sonuca ulaşmayı öğrenmelerini sağladığını ve öğrenmede kalıcılığı attırdığını belirtmişlerdir. Kabapınar ve Özkan (2012) tarafından yürütülen çalışmada öğretmenler örnek olay yönteminin; dersin çocukların akıllarında daha kalıcı olmasını sağlamak, çocukların derse katılımını sağlamak, derse motive etmek, öğrencileri sorunlarla birebir karşı karşıya getirip onların sorunları çözmeye çalışmasını sağlamak, çocuğun kendisini olayın içinde hissetmesini sağlamak amacıyla sınıfta kullanıldığını belirterek bu araştırmanın sonucuna benzer bulgular elde etmişlerdir.

Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının özel eğitim ders sürecinde kullanılan örnek olayların; derse aktif katılımı sağlamaya, derse yönelik tutum geliştirmeye ve duygusal farkındalık sağlamaya etkisi olduğu yönünde görüş belirttikleri belirlenmiştir. Araştırmanın bu alt boyutunda dikkatleri çeken nokta, adaylardan birinin (A8), yaklaşık 12 haftalık ders süreci sonunda özel eğitim dersindeki akademik başarısının çoktan seçmeli testlerle test edileceğinin ve testlerde örnek olaylara yer verilmeyeceğinin bilincinde olmasının, örnek olayların etkisini azalttığını ve bu durum derse yönelik olumsuz tutum geliştirmesine neden olduğunu belirtmesidir. Bu durum bizlere öğrenme sürecinde akademik başarıların çoktan seçmeli testlerde test edilmesinin artık kalıplaşmış bir uygulama haline geldiğini ve derslerde kullanılan ölçme araçlarının öğrenenlerin derse yönelik tutumlarını etkileyebileceğini göster-

mektedir. Nitekim literatürde çeşitli eğitim kademelerine görev yapan öğretmenlerin kullandıkları ölçme değerlendirme araçları incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunlukla başarının ölçülmesinde çoktan seçmeli testleri tercih ettikleri görülmektedir (Yazıcı ve Sözbilir 2014; Cansız-Aktaş ve Baki, 2013; Özbaş ve Sağır, 2013; Taşkaya ve Meydan, 2012). Çoktan seçmeli testler eğitimde çok sık kullanılmasına rağmen Güneş (2012), bu testlerin öğrencileri ezbere yönettiğini, öğrenenlerin zihinsel işlem ve süreçlerini sınırlandırdığını ve dünyasını basitleştirdiğini belirtmektedir. Öğrencilerin kazanımlara ulaşma dereceleri ölçülecek ise elbette ki geleneksel değerlendirme yaklaşımlarının bir çeşidi olan çoktan seçmeli testlerin kullanılmasını uygundur. Ancak hemen her derste öğrencilerin süreçteki gelişimlerini göz ardı edip sadece ürüne yani kazanımlara ulaşma derecelerine bakılarak değerlendirme yaptığımızda, çağdaş yaklaşımların amaçladığı öğrenciyi bir bütün (bilişsel, duyuşsa, devinişsel, sosyal, ahlaki vb) olarak görme ve değerlendirme hedefinin aksine öğrenciyi bilgiyi öğrenmesi gereken adeta bir robot olarak görme hedefine doğru yönelmiş oluruz. Dolayısıyla öğrenme sürecinde, öğrenenlerin bir bütün olarak gelişimini görebilmemiz için çoktan seçmeli testlerin yanı sıra alternatif değerlendirme araçlarının da kullanılması gerekmektedir. İzci, Göktaş ve Şad (2014) çalışmalarında öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirmelerin öğrenenleri derse karşı güdülediği yönünde olumlu tutumlara sahip oldukları belirlenmiştir. Bu noktada önemli olan öğretmenlerin ve öğretim üyelerinin alternatif değerlendirme yaklaşımlarını kullanmaya yönelik olumlu bir tutum içinde olmaları ile birlikte öğrenme sürecinde bu yaklaşımları doğrudan kullanmalarındır. Çünkü salt olumlu tutuma sahip olmak bu yaklaşımları kullanmakla eş değer değildir.

Araştırmada öğretmen adaylarının “Özel eğitim dersinde örnek olayların öğrenme düzeyine etkisi olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusuna yönelik görüşlerinin olumlu olduğu ve bu duruma gerekçe olarak da örnek olayların öğrenmede kalıcılığı sağladığını ve öğrenenleri ezberden uzaklaştığını belirttikleri tespit edilmiştir. Bu araştırmanın sonucuna yönelik beklenen bir durumdur. Araştırmanın uygulama sürecinde, öğretmen adayları örnek olaylardaki problem durumlarına çözümler üretmeye çalışırken, ders kitabı dışındaki diğer kaynaklara (internet araştırmaları, diğer öğretim üyeleriyle görüşme, gazete, kitap, dergi tarama vb) yönelmiş, arkadaşları ile fikir alışverişinde bulunmuş, topladıkları bilgileri bir araya getirip analiz etmişlerdir. Bu süreçte öğrenenler kitaplarda yer alan özel gereksinimli bireyler ve özelliklerine yönelik açıklayıcı bilgileri ezberlemek zorunda kalmamış ve öğrenme sürecine bizzat katılıp öğrenme sorumluluğunu üstlendikleri için kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmişlerdir.

Bu araştırmanın sonucunda elde edilen veriler ışığında aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1. Örnek olay yöntemi yüksek öğretimde özel eğitim dersi gibi teorik ağırlıklı olan sınıf yönetimi, eğitim psikolojisi, öğretim ilke ve yöntemleri vb. derslerde kullanılarak öğretmen adaylarının teorik olarak edindikleri bilgileri uygulamaları sağlanabilir ve böylelikle adayların edindikleri bilgilerin kalıcılığını

arttırmalarına imkan tanınabilir.

2. Gelecekte farklı derslerde, örnek olay yönteminin üstbilişsel farkındalığa etkisini araştıran çalışmalar yürütülebilir.
3. Gelecekte örnek olay yöntemiyle uygulanan ders sürecinde öğrenenlerin başarılarının alternatif ölçme değerlendirme araçları kullanılarak test edilmesinin öğrenenlerin derse yönelik tutumlarına etkisini inceleyen çalışmalar yapılabilir.

5. Kaynakça

- Alacapınar, G. F. (2009). İstasyon tekniği ile ders işlemeye yönelik öğrenci görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (1), 137-147.
- Atıcı, R. (2014). Kaynaştırma öğrencilerinin okul hayatında yaşadığı zorluklar. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*, 9 (5), 279-291.
- Aurah, M. C. (2013). The effects of self-efficacy beliefs and metacognition on academic performance: A mixed method study. *American Journal of Educational Research*, 1 (8), 334-343.
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20 (2), 191-211.
- Ayyıldız, Y. ve Tarhan, L. (2012). Effect of case studies on primary school teaching students' attitudes toward chemistry lesson. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 62-70.
- Bakioğlu, B., Alkış-Küçükaydın, M., Karamustafaoğlu, O., Uluçmar-Sağır, Ş., Akman, E., Ersanlı, E. ve Çakır, R. (2015). Öğretmen adaylarının biliş ötesi farkındalık düzeyi, problem çözme becerileri ve teknoloji tutumlarının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 22-33.
- Bigham, T. (2010). *Do teachers have a negative attitude towards the inclusion of students with special needs?*. (Unpublished Master Thesis), Ohio University.
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, motivation, and understanding In F. E. Weinert, R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms*. (p.65, 116). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cavkaytar, A. (2014). Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim. İçinde H. İ. Diken, (Ed.), *Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar ve özel eğitim*. (s. 1-28) Ankara: Pegem Akademi.
- Cameron, A. F., Trudel, M. C., Titah, R. & Léger, P. M. (2012). The live teaching case: A new is method and its application. *Journal of Information Technology Education: Research*, 11, 27-41.
- Cansız -Aktaş, M. ve Baki, A. (2013). Yeni ortaöğretim matematik dersi öğretim programının ölçme değerlendirme boyutu ile ilgili öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21 (1), 203-222.
- Fırat-Durdukoca, Ş. (2015). Özel eğitim dersine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Turkish Studies*, 10(11), 651-666. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8451>
- Fırat-Durdukoca, Ş. (2013). Dizgeli eğitim ve düz anlatım yöntemleriyle işlenen öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının epistemolojik inanç, öğrenme yaklaşımları, üstbilişsel farkındalık ve akademik başarılarına etkisi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

- Gabel, C. (1999, March). *Using case studies to teach science*. National Association For Research in Science Teaching National Conference. Boston, Massachusetts,
- Gözütok, F. D. (2006). Öğretim ilke ve yöntemleri, Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Greenfield, T. A. (1996). Gender, ethnicity, science achievement, and attitudes. *Journal of Research in Science Teaching*, 33 (8), 901–933.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B. ve Taşşım, S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Güneş, F. (2012). Testlerden etkinliklere Türkçe öğretimi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 31-42.
- Howard, B. C., McGee, S., Shia, R. & Namsoo, H. (2000). *Metacognitive self-regulation and problem-solving: expanding the theory base through factor analysis*, <http://www.cet.edu/pdf/instrdev.pdf>American (2015, Aralık)
- İbrahimoğlu, Z. ve Öztürk, C. (2013). Sosyal bilgiler dersinde örnek olay yöntemi kullanımının öğrencilerin akademik başarıya karşı tutum ve eleştirel düşünme becerileri üzerine etkileri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26 (2), 523-547.
- İzci, E., Göktaş, Ö. ve Şad, S. N. (2014). Öğretmen adaylarının alternatif ölçme değerlendirmeyle ilişkin görüşleri ve yeterlilik algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 15(2), 37-57.
- Kabapınar, Y. ve Özkan, Ö. (2012). Hayatın bilgisine ilişkin deneyimler sunma boyutunda hayat bilgisi ders kitaplarındaki örnek olaylar ve işlevleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 35, 137-156.
- Kumral, O. ve Saracaloğlu, S. (2011). Eğitsel eleştiri modeli ile sınıf öğretmenliği meslek bilgisi dersleri programının değerlendirilmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6 (1), 106- 118.
- Lin, X. (2001). Designing metacognitive activities. *Educational Technology Research and Development*, 49(2), 23-40.
- Malak, S. (2013). Inclusive education reform in Bangladesh: Pre-service teachers' responses to include students with special educational needs in regular classrooms. *International Journal of Instruction*, 6(1), 195-214.
- McFarlane, A. D. (2015). Guidelines for using case studies in the teaching learning process. *College Quarterly*, 18(1). <http://collegequarterly.ca/2015-vol18-num01-winter/mcfarlane.html> (2016, Mart)
- MEB (2015). Milli eğitim istatistikleri örgün eğitim 2014-2015. http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_organ_egitim_2014_2015.pdf (2015, Aralık)
- MEB (2007). Milli eğitim istatistikleri örgün eğitim 2006-2007 http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_12/06020711_meb_istatistikleri_organ_egitim_2006_2007.pdf (2015, Aralık)
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. California: Sage Publications.
- Özbaş, N. ve Sağır, Ş. U. (2013). Sınıf öğretmenlerinin düşünme stilleri ve kullandıkları ölçme-değerlendirme yöntemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 305-321.
- Özdemir, N. (2008). *Sınıfta kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan ilköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

- Özdemir, H. ve Ahmetoğlu, E. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin yaşları ve mesleki deneyimleri açısından kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 2(1), 68-74.
- Özkan, M. ve Azar, A. (2005). Örnek olaya dayalı öğretim yönteminin dokuzuncu sınıf öğrencilerinin ders başarıları ve derse karşı tutumlarına olan etkisinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 168. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/168/index3-ozkan.htm (2016, Ocak)
- Pehlivan, E. ve Şahin, F. (2007). Fen bilgisi dersi “Canlının İç Yapısına Yolculuk” ünitesinde örnek olay yönteminin başarıya, hatırlamaya ve bilişüstü becerilerin gelişimine etkisi. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 25(25), 171- 184.
- Sadioğlu, Ö., Batu, S., Bilgin, A. ve Oksal, A. (2013). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1743-1765.
- Sönmez, V. (2003). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Snyder, R. F. (1999). Inclusion: A qualitative study of inservice general education teachers’ attitudes and concern. *Education*, 120(1), 173-180.
- Soodak, L C., Podell, D. M. & Lehman, L. R. (1998). Teacher, students and school attributes as predictors of teachers’ responses to inclusion. *The Journal of Special Education*, 31, 480-497.
- Şahin, S., Atasoy, B. ve Somyürek, S. (2010). Öğretmen eğitiminde örnek olay yöntemi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 253 -277.
- Şimşek, S. ve Yaşar, Ş. (2006). Örnek olaya dayalı öğretimin ilköğretim hayat bilgisi dersinde akademik başarıya ve öğrenmede kalıcılığa etkisi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 24, 171-179.
- Taşkaya, S. M. ve Meydan, A. (2012). Sınıf öğretmenliği anabilim dalında kullanılan ölçme araçları üzerine bir inceleme. http://birimler.dpu.edu.tr/app/views/panel/ckfinder/userfiles/17/files/DERG_/32/1.cilt/23-34.pdf (2016, Ocak)
- Tüysüz , C. (2013). Üstün yetenekli öğrencilerin problem çözme becerisine yönelik üstbilgi düzeylerinin belirlenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 10 (21), 157-166.
- Vaughn, S., Schumm, S. J., Jallad, B. , Slusher, J. & Saumell, L. (1996). Teachers’ views of inclusion. learning disabilities. *Research and Practice*, 11, 96-106.
- Vuran, S. (Ed.). (2013). Özel eğitim. Ankara: Maya Akademi.
- Yazıcı, F. ve Sözbilir, M. (2014). İlköğretim 6-8. sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme yöntemlerine ilişkin kullanım sıklıkları ve yeterli düzeyleri: Erzurum örnekleme. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 8(2), 164-196.
- Yıldırım-Doğru, S. S. (2013). Erken çocuklukta özel eğitim. İçinde Yıldırım-Doğru, S. S. (Ed.), *Erken çocukluk döneminde özel eğitim*. Ankara: Maya Akademi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111011_ozel_egitim_kanun_hukmunda_kararname.pdf (2015, Aralık)

Extended Abstract

Purpose of the study: *The purpose of the study is to determine the effect of training applications arranged for the case study method in the special education course on*

prospective teachers' metacognitive awareness and attitudes towards the course. To make better inferences about the effectiveness of application process and to explain results of the study better, the prospective teachers' opinions about the course were also obtained within the study.

Method: The study sample consisted of twenty-eight female (n=28) and thirty male (n=30) second year prospective teachers studying in the Psychological Counseling and Guidance Department of Educational Faculty at Kafkas University. This is a mixed method study using rounded (embedded) theory. Its quantitative data were gathered using one group pretest-posttest model, while the qualitative data were gathered using focus group interviews.

This study determined the prospective teachers' metacognitive awareness levels using the "Metacognitive Awareness Scale" developed by the researcher. The scale is a 5-point Likert type scale consisted of total eighteen positive items and three factors. The Cronbach's alpha reliability coefficient value of the entire scale was determined to be .75. The attitudes of prospective teachers towards special education course were also determined using the "Special Education Course Attitude Scale" developed by the researcher. The scale is a 5-point Likert type scale consisted of total seventeen positive items and three factors. The Cronbach's alpha reliability coefficient value of the entire scale was determined to be 0.88. The prospective teachers' opinions on the implementation of case study method in the special education course were elicited in semi-structured interviews. These face-to-face interviews with the voluntary participation of eight prospective teachers from the study sample were conducted recording with audio recording device. The researcher moderated the interviews.

The correlated groups T test and the Wilcoxon signed rank test were used to analyze quantitative data. Content analysis was used for the qualitative data. Miles and Huberman's (1994) formula ($\text{Reliability} = \frac{\text{Agreement}}{\text{Agreement} + \text{Disagreement}}$) was used to determine the reliability of the content analysis and it was found to be 94%.

In this study, a one semester (12 week) special education course was held using the case study method—specifically, the question and answer method, drama, brainstorming and talking circles.

Findings: It was determined that there is a significant difference between the prospective teachers' pretest and posttest metacognitive awareness levels and attitudes towards the course, and this difference in all the scale's sub-dimensions favored the posttest. This study also determined that the prospective teachers participated in the study have positive opinions about teaching special education using the case study method.

Conclusion and Discussion: This study determined that training applications arranged for case study method improved the prospective teachers' metacognitive

awareness and attitudes towards the course. In application process of the study, case studies were prepared with consideration for the problems that students with special needs face in the classroom. The prospective teachers were asked to find solutions for these problems. In the problem-solving process, questions were addressed to the prospective teachers to help them understand the case study better, be aware of how they found solutions, and ensure that they evaluated their solutions. It can be said that this learning process also effectively improves the metacognitive awareness of learners. During the semester, the students worked on case studies to increase the permanency of the knowledge they acquired, to arouse their interest, to focus their attention on the lessons and they attended the lessons willingly. This leads prospective teachers to improve their attitudes towards the course. The results of the study's qualitative and quantitative data confirm one another. The prospective teachers stated that the case study improved their attitudes towards course, ensured active participation in lessons, increased their cognitive awareness, affective awareness and empathy and made rote learning less appealing.

Lise Öğrencilerinin Siber Zorbalık ve Mağduriyet Durumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Examination of High School Students' Cyberbullying and Victimization Cases in Terms of Different Variables

Ali SEMERCİ

İçişleri Bakanlığı-ANKARA

Makale Geliş Tarihi:09.02.2016

Yayına Kabul Tarihi: 06.04.2017

Özet

Bu araştırmanın amacı, lise öğrencilerinin siber zorbalık davranışı sergileme ve siber zorbalık mağduru olma durumları ile sınıf düzeyi, internet kullanım süresi, internet kullanım amacı ve internete bağlanma kaynağı arasındaki ilişkiyi incelemektir. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı bu araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilinde öğrenime devam eden 266 öğrenci oluşturmuştur. Verilerin toplanması amacıyla Ayas ve Horzum (2010) tarafından geliştirilen Siber Zorba/Mağdur Ölçeği kullanılmıştır. Veriler frekans, yüzde, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Scheffé testi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada, 12. sınıf öğrencilerinin en fazla siber zorbalık davranışı sergileyen ve en fazla siber zorbalık davranışına maruz kalan sınıf düzeyi olduğu, dokuzuncu sınıf öğrencilerinin ise en az siber zorbalık davranışına maruz kalan ve en az siber zorbalık davranışı sergileyen sınıf düzeyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin siber zorbalık davranışı sergileme ve siber zorbalık mağduru olma durumları ile günlük internet kullanma süreleri, internet kullanma amaçları ve internete bağlanma kaynağı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Anahtar Kelimeler: siber zorbalık, siber zorbalık mağduru, akran zorbalığı.

Abstract

The purpose of this study was to examine cases of high school students' involvement in cyberbullying and cyber victimization in terms of the students' grade level, frequency of internet use, purpose of internet use and sources of internet access. 266 high school students, who were selected from high schools in Ankara, constituted the working group of the study. The data was collected via the Cyber Bully/Victim Survey developed by Ayas and Horzum (2010). Frequencies, percentage, one-way analysis of variance (ANOVA) and Scheffe test were used to analyze data. A significant difference was found between students' cyberbullying and cyber victimization cases and their grade levels. However, no significant difference was found between students' bullying and victimization cases and frequency of internet use, purpose of internet use and sources of internet access.

Keywords: cyberbullying, cyber victimization, peer bullying.

1. Giriş

1.1. Siber Zorbalık

Bilgi ve iletişim teknolojisi alanındaki hızlı gelişmeler, cep telefonu ve internet gibi araçları her yaş, cinsiyet, eğitim ve gelir grubundan insan için günlük yaşamın vazgeçilmez bir parçası durumuna getirmiştir. Özellikle günümüzün “dijital yerlileri” Prensky (2001) konumundaki çocuklar ve gençler için bu tür teknolojiler yeni arkadaşlar edinme, toplumsal ve sosyal ilişkileri sürdürme açısından başlıca araçlar haline gelmiştir (Yaman, Eroğlu ve Peker, 2011).

Zamanının büyük bir bölümünü siber ortamlarda geçiren çocuklar ve gençler bazen çok farklı tehdit ve tehlikelerle karşı karşıya kalabilmektedir. Çocukların ve gençlerin yanlış arkadaşlar edinmesine, internet bağımlılığı, kumar, uyuşturucu, pornografi ve terör gibi yüksek risk unsuru taşıyan suçlara sürüklenmelerine neden olabilen siber ortamlardaki bir diğer önemli tehlike de siber zorbalıktır. Sristava, Gamble ve Boey (2013) siber zorbalığı okulda ve okul çevresinde önemli bir sorun olarak uzun yıllardır bilinen zorbalığın siber ortama taşınmış yeni bir şekli olarak ifade etmiştir. Çelik, Atak ve Erguzen (2012) siber zorbalığı siber ortamlardaki ilişkiler neticesinde ortaya çıkan yeni nesil zorbalık durumu olarak tanımlarken, Kowalski ve Limber (2007) bu durumun hayatımızın birçok alanını önemli ölçüde kolaylaştıran teknolojinin karanlık ve tehlikeli tarafı olduğuna dikkat çekmiştir.

Siber zorbalıkla ilgili araştırmalar incelendiğinde zorbalık davranışının dijital teknolojiler kullanılarak gerçekleştirilmesi, tekrarlı olması ve mağdurun sağlığını ve psikolojisini farklı boyutlarda etkileyebilecek sonuçlar doğurması gibi ortak özellikler taşıdığı görülmektedir. Willard (2005) siber zorbalığı dijital teknolojiler kullanılarak gönderilen tehdit içerikli mesajların mağdurda psikolojik ve sosyolojik problemlere neden olması durumuna vurgu yaparken, Shariff ve Gouin (2005), cep telefonu, web siteleri ve sohbet odaları gibi sanal ortamlardaki zorbalığın psikolojik zorbalık boyutuna işaret etmektedir. Bilgisayar ve cep telefonu üzerinden farklı şekillerde ve istem dışı gönderilen aşağılayıcı, alay edici, tehditkâr nitelikte, cinsel taciz ve şiddet içeren ya da alıcısını zor durumda bırakabilecek her türlü paylaşım siber zorbalık davranışları arasında yer almaktadır (Patchin ve Hinduja, 2006). Koç (2006) bu tür zorbalık davranışlarının derecesini ‘yıkıcı olmayandan (sözel sataşma), ‘yıkıcı olana, (fiziksel şiddet) ve sosyal olarak dışlamaya (duygusal zorbalık) kadar uzanan geniş bir alanı içerdiğini belirtmektedir. Bunun yanında Solberg ve Olweus (2003) ise öğrencilerin zorba ya da mağdur olup olmadıklarının belirlenmesinde ayda en az iki defa tekrarlanması ölçütüne vurgu yapmıştır.

1.2. Siber Zorbalık Nedenleri ve Sonuçları

Yapılan alanyazın incelemesi, siber zorbalığın okullarda (Ayas ve Horzum 2010) ve gençler arasında (Fitzpatrick, Dulin ve Piko, 2007; Pamuk ve Bavlı 2013; Wang, Iannotti ve Nansel, 2009) son derece yaygın olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmalar, bireyleri zorbalık yapmaya iten farklı nedenlerin bulunduğunu göstermektedir. Teknolojiyi daha etkin biçimde kullanan bireyler için güç gösterisi sergileme (Patchin ve Hinduja, 2006), kendilerini zorbalık mağdurları üzerinde güçlü görme (Ekşi 2012),

arkadaş ortamı, can sıkıntısı ve intikam alma isteği (Yaman ve Peker 2012) öğrencileri siber zorbalık davranışı sergilemeye götüren nedenlerden bazılarıdır.

Psikotizm ve nevrozizm gibi psikolojik bozukluklar (Gleason, Jensen-Campbell ve Richardson, 2004), depresyon, kaygı, yalnızlık, sağlıklı sosyal ilişki ve iletişim kuramama (Kim, LaRose ve Peng, 2009; Kowalski ve Limber, 2013) gibi davranışsal ve psikolojik problemler de bireylerin siber zorbalık davranışı sergileme nedenleri arasında gösterilmektedir. Ayrıca, öğrencilerin kendilerini iyi hissetme, arkadaşlık ilişkilerini geliştirme ve zamanı keyifli geçirme isteği gibi nedenlerle bu olumsuz davranışı devam ettirdikleri anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin siber zorbalığa maruz kaldıklarında ise öfke, üzüntü ve intikam duyguları yaşadıkları tespit edilmiştir (Kowalski ve Witte, 2006; Patchin ve Hinduja, 2006). Ayrıca bu araştırmalarda, siber zorbalığa maruz kalan bireylerin maruz kaldıkları zorbalık davranışı sonrası kendilerini kızgın, üzgün, depresyona girmiş, incitilmiş, aciz, yalnız, korku, yardıma muhtaç hissetme ve utanma gibi karmaşık duygular içerisinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Siber zorbalık davranışına maruz kalarak olumsuz duygular yaşayan bireylerde akademik performans düşüklüğünün yanı sıra depresyon, yalnızlık, sosyal ilişkilerin zayıflığı, düşük özsaygı, üzüntü, kızgınlık, korku, anksiyete ve paranoya gibi daha ağır psikolojik etkiler de görülebilmektedir (Beran ve Li, 2005; Nishina, Juvonen ve Witkow, 2005). Siber zorbalık mağdurlarının yüksek düzeyde depresyon, anksiyete bozukluğu ve diğer psikosomatik belirtiler yanında intihar düşüncesi, intihar girişimi gibi daha ciddi sonuçlarla karşı karşıya kaldıkları anlaşılmaktadır (Kaltiala-Heino, Rimpela, Rantanen ve Rimpela, 2000; Kim, Koh ve Leventhal, 2005; Klomek, Kleinman, Altschuler, Marrocco, Amakawa ve Gould, 2011; Messias, Kindrick ve Castro, 2014; Roland, 2002).

1.3. Siber Zorbalıkla İlgili Araştırmalar

Yapılan alanyazın taraması, siber zorbalık ve siber mağduriyet durumlarının yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, internet kullanım sıklığı, internet kullanım amacı, sosyo-ekonomik durum, siber zorbalık farkındalığı, internet bağımlılığı, özgüven gibi farklı değişkenler açısından incelendiği güncel bir araştırma alanı olduğunu ortaya koymuştur. Cinsiyet siber zorbalıkla ilişkisi çok sayıda araştırmaya konu olan önemli bir faktördür. Siber zorbalık ve cinsiyet arasındaki ilişkinin incelendiği bazı araştırmalarda erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla daha fazla zorbalık yaptığı sonucuna ulaşılmıştır (Calvete, Orue, Estévez, Villardón ve Padilla, 2010; Cicioğlu, 2014; Çifçi, 2010; Dilmaç, 2009; Li, 2006; Serin, 2012). Bu durumun aksine, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha fazla siber zorbalık yaptıkları sonucuna ulaşılan araştırmalar da bulunmaktadır (Keith ve Martin, 2005, Semerci, 2015; Wolak ve diğerleri, 2007). Bazı araştırmalarda ise erkek öğrencilerle kız öğrenciler arasında zorbalık davranışı sergileme açısından anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Burnukara, 2009; Juvonen ve Gross, 2008; Özdemir ve Akar, 2011; Patchin ve Hinduja, 2006; Peker, Eroğlu ve Çitemel, 2012; Slonje ve Smith, 2008; Topçu, Erdur-Baker ve Çapa-Aydın, 2008; Yaman, Karaküllah ve Dilmaç, 2013).

Siber zorbalık davranışı sergileme durumu ile ilişkisinin araştırıldığı bir başka değişken de sınıf düzeyidir. Siber zorbalığın sınıf düzeyi ile ilişkisinin incelendiği çalışmalarda farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Ayas ve Horzum (2012), ilköğretim 6, 7 ve 8.sınıf öğrencileriyle yaptıkları çalışmada, öğrencilerin siber zorbalık durumlarının sınıf düzeyine göre farklılaştığını ve bu farklılığın sınıf seviyesi yükseldikçe arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Williams ve Guerra'nın (2007) çalışmasında öğrencilerin siber zorbalık durumları ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu sonucuna varılmıştır. Benzer şekilde, Kowalski ve Limber (2007) sınıf düzeyinin artmasıyla siber zorbalık davranışı sergileme oranının arttığını ortaya koymuşlardır. Özdemir ve Akar (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise zorbalık ve sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Siber zorbalıkla ilişkisi araştırma konusu yapılan bir diğer konu internette geçirilen süre ve internet kullanım sıklığıdır. Yapılan çalışmaların çoğunda, siber zorbalıkla internet kullanım süresi arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. (Burnukara, 2009; Cicioğlu, 2014; Çalışgan, 2013; Çiftçi, 2010; Erdur-Baker ve Kavrut, 2007; Gamez-Guadix, Orue, Smith ve Calvete 2013; Jung ve arkadaşları, 2014; Özdemir ve Akar, 2011; Serin, 2012; Türkoglu, 2013). Bu çalışmalarda dikkat çeken en önemli noktalardan biri internet kullanım süresinin siber zorbalık ve mağduriyetin önemli bir yordayıcısı olması durumudur. Araştırma çerçevesinde gerçekleştirilen alanyazın taramasında, siber zorbalık ve mağduriyetle sosyo-ekonomik durum, internete bağlanılan yer, internet kullanım amacı, empatik eğilim, negatif duygu ve siber zorbalık farkındalığı ilişkilerin farklı boyutlarıyla araştırma konusu yapıldığı görülmüştür (Peker, 2015; Peker, Eroğlu ve Ada, 2012; Serin, 2012).

Günümüzde cep telefonu kullanma yaşının giderek düşmesi ve akıllı cep telefonları sayesinde internete erişimin her zamankinden daha kolay hale gelmesi özellikle çocuk ve gençlerin internette çok daha fazla zaman geçirmelerine neden olmaktadır. Aynı doğrultuda siber zorbalık okullarda yaygın bir problem olarak karımıza çıkmaktadır (Aksaray, 2011; Arıca 2009; Ayas 2011; Horzum ve Ayas 2014; Li 2007; Raskauskas ve Stoltz 2007; Ybarra, Diener-West ve Leaf 2007). Öğrencilerin telafisi mümkün olmayan sosyal, psikolojik ve sağlık sorunlarına maruz kalmalarına neden olabilecek bu karmaşık durumun farklı boyutlarıyla ele alındığı araştırmalara ihtiyaç duyulmasına rağmen, Pamuk ve Bavlı (2013) tarafından da belirtildiği gibi bu alanda yapılan çalışmaların yetersiz olduğu görülmektedir. Sadece mağdurlarını değil, zorbalı, öğretmenleri ve aileleri içine alan geniş bir yelpazede bireylerin yaşam konforlarını, eğitimsel başarılarını ve sağlıklarını etkileyen siber zorbalık ve mağduriyet durumlarının farklı boyutlarıyla araştırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu amaçla çalışmada; lise öğrencilerinin siber zorbalık davranışı sergileme ve siber zorbalık mağduru olma durumları sınıf düzeyi, internet kullanım süresi, internet kullanım amacı ve internete bağlanma kaynağı değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır? sorusuna cevap aranmıştır.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Lise öğrencilerinin siber zorbalık davranışı sergileme ve siber zorbalık mağduru olma durumlarını belirlemek ve zorbalık durumlarının sınıf düzeyi, internet kullanım süresi, internet kullanım amacı ve internete bağlanılan kaynağa göre farklılaşım farklılaşmadığını belirlemeye yönelik bu çalışma, ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı

betimsel bir çalışmadır. Genel tarama modeli içinde yer alan ilişkisel tarama modeli iki ve daha çok değişken arasında birlikte değişimin varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 2011). Bu çerçevede, siber zorbalık öncelikle alanyazına dayalı olarak betimlenmiş, daha sonra farklı değişkelerle siber zorbalık durumları arasındaki ilişki belirlenmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2014-2015 eğitim ve öğretim döneminde Ankara ilinde 9, 10, 11 ve 12. sınıflarda öğrenim gören, araştırmaya katılmaya istekli 296 lise öğrencisinden oluşmuştur. Öğrencilere basılı olarak dağıtılan anketlerin gönüllülük esasına göre doldurulması sağlanmıştır. Araştırmacı tarafından yapılan ön inceleme neticesinde 30 anket eksik veri nedeniyle değerlendirme dışı tutulmuş, 240 (%90.20) erkek ve 26 (%9.80) kız olmak üzere toplam 266 öğrencinin anket sonuçları üzerinden istatistiksel analizler yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %13.50'si (n=36) 9. sınıf, %26.70'i (n=71) 10. sınıf, %37.60'ı 11. sınıf (n=100) ve %22.2'si (n=59) 12. sınıf öğrencisidir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada, katılımcıların demografik verileri araştırmacı tarafından hazırlanan anketle toplanırken, öğrencilerin siber zorbalık davranışı sergileme ve zorbalık mağduru olma durumlarını belirlemek amacıyla Ayas ve Horzum (2010) tarafından geliştirilen 19 maddelik siber zorba ve kurban ölçeği kullanılmıştır. Ölçekte 5'li Likert tipi dereceleme kullanılmış, maddelerle ilgili katılma düzeyleri "Her zaman (5), Sık sık (4), Ara sıra (3), Nadiren (2) ve Hiçbir zaman (1)" şeklinde ifade edilmiştir. Ölçeğin sanal kurban ve zorba alt boyutlarının iç tutarlık katsayısı .81 olarak bulunmuştur. Araştırmacılar tarafından hesaplanan bu değerlerin ölçeklerin psikometrik niteliklerinin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğunu belirtilmiştir. Bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .97 olarak bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirlik değerlerine ilişkin veriler Tablo.1'de verilmiştir.

Tablo 1. Ölçeğin Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayıları

Siber zorbalık durumları	n	α
Siber zorba	19	.96
Siber mağdur	19	.95
Toplam	38	.97

2.4. Verilerin Analizi

Katılımcılara dağıtılan ve gönüllülük esasına göre doldurulan 296 anketin araştırmacı tarafından yapılan ön inceleme neticesinde, 30 anket eksik veri nedeniyle değerlendirme dışı tutulmuştur. 266 anket verisi SPSS 21.0 istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öğrencilerin siber zorbalık ve mağduriyet durumlarının öğrencilerin sınıf düzeyi, internet kullanım süresi, internet kullanım amacı ve internet

te bağlanma kaynaklarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla toplanan veriler betimsel istatistik yöntemlerinden frekans, yüzde ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak analiz edilmiştir. ANOVA testi sonrası farkın kaynağını belirlemeye yönelik çözümler için Scheffe testi kullanılmıştır. Karşılaştırmalarda anlamlılık testleri $\alpha=.05$ düzeyinde yapılmıştır.

3. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, elde edilen verilerin araştırma amacı doğrultusunda yapılan istatistiksel analizlerine ilişkin bulgular sunulmuştur. Öğrencilerin siber zorbalık davranışı sergileme ve siber zorbalık mağduru olma durumları ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Siber Zorbalık ve Siber Mağduriyet Durumlarının Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Zorbalık durumu	Sınıf	N	\bar{X}	ss	F testi			Anlamlı Fark
					sd	F	p	
Siber zorba	9	36	1.23	.34709	3	2.97	.03	12-9
	10	71	1.38	.60798				
	11	100	1.42	.72011				
	12	59	1.66	.97289				
	Toplam	266	1.44	.73463				
Siber mağdur	9	36	1.20	.25276	3	6.05	.00	12-11, 12-9, 11-9
	10	71	1.52	.64764				
	11	100	1.46	.58778				
	12	59	1.79	.98285				
	Toplam	266	1.52	.70377				

Tablo 2 incelendiğinde, öğrencilerin siber zorba ($F(3-262)=2.97$; $p<.05$) ve siber zorbalık mağduru olma ($F(3-262)=6.05$; $p<.05$) durumlarının sınıf düzeylerine göre değerlendirildiği tek yönlü varyans analizi sonuçları, her iki grup arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunduğunu göstermektedir. Bu bulgulara dayanarak lise öğrencilerinin siber zorba ve siber zorbalık mağduru olma durumlarının sınıf düzeyine göre farklılaştığı söylenebilir. Bu farklılaşmanın hangi sınıf düzeyinden kaynaklandığını belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma yöntemlerinden Scheffi testi uygulanmıştır.

Scheffi testi sonuçları 12. sınıfın en fazla zorbalık davranışı sergileyen sınıf düzeyi olduğunu, bunu sırasıyla 11 ve 10. sınıfların izlediğini göstermiştir. Analiz sonuçları en az zorbalık davranışı sergileyen sınıf düzeyinin ise 9. sınıf olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin siber zorbalık mağduru olma durumlarının sınıf düzeyine göre farklılaşma durumları incelendiğinde; sırasıyla 12 ve 10. sınıfların en fazla mağduriyet yaşayan, 9. sınıfların ise en az mağduriyet yaşayan sınıf düzeyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin siber zorbalık davranışı sergileme ve zorbalık mağduru olma durumları ile günlük internet kullanım süreleri arasındaki ilişki tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Siber Zorbalık ve Siber Mağduriyet Durumlarının Günlük İnternet Kullanım Sürelerine Göre İncelendiği ANOVA Testi Sonuçları

Zorbalık durumu	İnternet kullanım süresi	N	\bar{X}	ss	F testi		
					sd	F	p
Siber zorba	1 saat <	47	1.19	.28809	3	2.260	.08
	2-4 saat	104	1.47	.79639			
	5-7 saat	54	1.52	.81327			
	8 saat >	61	1.52	.76543			
	Toplam	266	1.44	.73448			
Siber mağdur	1 saat <	47	1.42	.58148	3	.378	.77
	2-4 saat	104	1.53	.72480			
	5-7 saat	54	1.52	.68881			
	8 saat >	61	1.55	.76123			
	Toplam	266	1.51	.70078			

Tablo 3 incelendiğinde, uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçlarının öğrencilerin siber zorba ($F(3-262) = 2.260$; $p > .05$) ve siber zorbalık mağduru olma ($F(3-262) = .378$; $p > .05$) durumları ile günlük internet kullanma süreleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin siber zorbalık ve mağduriyet durumlarının interneti öncelikli olarak kullanma amaçlarına göre farklılaşma durumları tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Siber Zorbalık ve Siber Mağduriyet Durumlarının İnternet Kullanım Amacına Göre İncelenmesine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Zorbalık durumu	İnterneti öncelikli kullanım amacı	N	\bar{X}	ss	F testi		
					sd	F	p
Siber zorba	Ders, sınav, ödev	48	1.55	.95131	4	1.315	.27
	Sosyal ağlar	93	1.47	.72882			
	İletişim/haberleşme	62	1.27	.47195			
	Oyun ve eğlence	48	1.48	.75904			
	Diğer	15	1.53	.75903			
	Toplam	266	1.44	.73448			
Siber mağdur	Ders, sınav, ödev	48	1.69	.88119	4	1.661	.16
	Sosyal ağlar	93	1.50	.67587			
	İletişim/haberleşme	62	1.38	.43340			
	Oyun ve eğlence	48	1.48	.73380			
	Diğer	15	1.71	.91114			
	Toplam	266	1.51	.70078			

Tablo 4’de görüleceği üzere, uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları öğrencilerin siber zorba ($F(4-261)=1.315$; $p>.05$) ve siber zorbalık mağduru olma ($F(4-261)=1.661$; $p>.05$) durumları ile interneti öncelikli olarak kullanma amaçları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermiştir.

Öğrencilerin siber zorbalık davranışı sergileme ve siber zorbalık mağduru olma durumlarının internete bağlanma kaynağına göre farklılaşma durumları tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Öğrencilerin internete bağlanma kaynaklarına ilişkin verilerin analiz sonuçları Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Siber Zorbalık ve Siber Mağduriyet Durumlarının İnternete Bağlanma Tercihlerine Göre İncelenmesine İlişkin ANOVA Sonuçları

Zorbalık durumu	İnternete bağlanma tercihi	N	\bar{X}	ss	F testi		
					sd	F	p
Siber zorba	Ev	109	1.43	.71780	3	.811	.49
	Okul	27	1.47	.74474			
	İnternet kafe	35	1.61	.90022			
	Cep telefonu	95	1.38	.68435			
	Toplam	266	1.44	.73448			
Siber mağdur	Ev	109	1.50	.67415	3	.165	.92
	Okul	27	1.47	.68195			
	İnternet kafe	35	1.58	.79660			
	Cep telefonu	95	1.52	.70818			
	Toplam	266	1.51	.70078			

Tablo 5 incelendiğinde, uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçlarının öğrencilerin siber zorba ($F(3-262)=.811$; $p>.05$) ve siber zorbalık mağduru olma ($F(3-262)=.165$; $p>.05$) durumları ile internete bağlanma kaynakları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmadığı anlaşılmıştır. Bu bulgular ışığında öğrencilerin siber zorbalık ve mağduriyet durumlarının internete bağlandıkları kaynağa göre farklılaşmadığı söylenebilir.

4. Tartışma

Araştırmada, lise öğrencilerinin siber zorbalık davranışı sergileme ve siber zorbalık mağduru olma durumları ile sınıf düzeyi, internet kullanım süresi, internet kullanım amacı ve internete bağlanma kaynakları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma bulguları, öğrencilerin siber zorbalık ve siber mağduriyet durumları ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu göstermiştir. Bu farkın hangi sınıf düzeyinden kaynaklandığını tespit etmek amacıyla uygulanan Scheffé testi sonuçları 12. sınıf öğrencilerinin en fazla zorbalık davranışı sergileyen sınıf düzeyi olduğu ve bunu sırasıyla 11 ve 10. sınıfların izlediğini, en az zorbalık davranışı sergileyen sınıf düzeyinin ise dokuzuncu sınıflar olduğunu göstermiştir. Bu sonuç, alanyazındaki bazı araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir (Ayas ve Horzum, 2012; Kowalski ve Limber, 2007; Serin, 2012; Williams ve Guerra, 2007). Öğrencilerin sınıf düzeyleriyle doğru orantılı olarak artan biçimde zorbalık davranışı sergilemelerinde; zaman geçtikçe okul

ortamına alışmalarının, okul içerisindeki arkadaşlık ilişkilerinin daha belirgin biçimde şekillenmesinin ve son sınıf öğrencisi olmanın verdiği aşırı özgüven gibi unsurların etkili olabileceği değerlendirilmektedir. Ancak, öğrencileri sınıf düzeyleriyle doğru orantılı olarak artan biçimde zorbalık davranışı sergilemeye iten nedenlerin sosyal ve kültürel boyutlarını da kapsayacak şekilde farklı değişkenler açısından derinlemesine araştırıldığı nitel ve nicel çalışmalar yapılması gerektiği düşünülmektedir.

Alanyazında siber zorbalık davranışı sergileme ile sınıf düzeyi arasında anlamlı ilişki bulunmadığını gösteren araştırmalar da mevcuttur (Bayar, 2010; Burnukara, 2009; Özdemir ve Akar, 2011; Slonje ve Smith, 2008). Öğrencilerin siber zorbalık mağduru olma durumlarının sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde; sırasıyla 12 ve 10. sınıfların en fazla mağduriyet yaşadığı, en az mağduriyeti ise dokuzuncu sınıf öğrencilerinin yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, Serin (2012) tarafından ilköğretim öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen araştırma bulgusundaki daha düşük sınıftaki öğrencilerin daha üst sınıftaki öğrencilere oranla daha fazla siber zorbalık mağduru oldukları yönündeki araştırma bulgusu ile çelişmektedir. Aynı şekilde siber zorbalığa maruz kalma oranının düşük sınıflardaki öğrencilerin daha üst sınıflardaki öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu araştırma bulgularıyla da farklılık göstermektedir (Bayar, 2010; Williams ve Guerra, 2007).

Araştırma çerçevesinde dokuzuncu sınıfların en az zorbalık davranışına maruz kalan ve en az zorbalık davranışı sergileyen sınıf düzeyi olması durumu öğrencilerin büyük oranda yenilenen sosyal çevre ve arkadaşlık ilişkilerinden kaynaklanabileceği şeklinde yorumlanabilir. Bu durum Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan (2010) tarafından okul kültürünün zorbalık davranışlarına etkisi olarak araştırma konusu yapılmıştır. Sözkonusu araştırmada akademik gelişmeye ve öğrenmeye önem verilen, üyelerin birbirine saygı duyduğu, adil ve tutarlı bir disiplin politikası izlenen, aile desteği ve katılımının ön planda tutulduğu okul kültüründe öğrencilerin kendilerini okula daha bağlı hissettikleri, bu durumun siber zorbalık davranışı sergilenmesini önlediği belirtilmiştir.

Mevcut çalışmada, en fazla zorbalık davranışı sergileyen sınıf düzeyindeki öğrencilerin en fazla zorbalık davranışına maruz kalan sınıf düzeyi olması, en az zorbalık davranışı sergileyen sınıf düzeyindeki öğrencilerin de en az zorbalık davranışına maruz kalan öğrenciler olması son derece dikkate değer bulunmuştur. Zorbalık davranışı sergilemede “bumerang etkisi” olarak isimlendirebileceğimiz bu durumun konuya ilişkin eğitimlerde ve rehberlik uygulamalarında dikkate alınması gerektiği düşünülmektedir.

Araştırma sonuçları öğrencilerin siber zorbalık davranışı sergileme ve siber zorbalık mağduru olma durumları ile günlük internet kullanma süreleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmadığını göstermiştir. Bu sonuç; Burnukara (2009), Cicioğlu (2014), Çalışgan (2013), Çiftçi (2010), Erdur-Baker ve Kavut (2007), Jung ve arkadaşları (2014), Serin (2012) ve Türkoglu (2013) tarafından gerçekleştirilen ve siber zorbalıkla internet kullanma süreleri arasında anlamlı ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılan araştırma bulgularıyla farklılık göstermektedir.

Araştırmanın siber zorbalık ve mağduriyet durumu ile günlük internet kullanım

sürelerine ilişkin bulguları, Peker ve Eroğlu (2010) tarafından gerçekleştirilen ve günlük internete erişim süresi üç saatten fazla olan erkek öğrencilerin siber zorbalık davranışı sergileme ve siber zorbalık mağduru olma olasılıklarının daha fazla olduğuna ilişkin araştırma sonucuyla farklılık göstermektedir. Aynı şekilde mevcut araştırma bulguları, Tekinarslan ve Güler'in (2009) günde beş saatten fazla internet kullanan öğrencilerin daha az zaman internet kullanan öğrencilere oranla daha çok problemliliği internet kullanma eğiliminde olduklarına ilişkin bulgularla farklılık göstermektedir.

Araştırmada, öğrencilerin siber zorbalık ve mağduriyet durumları ile internet kullanma amaçları ve internete bağlanma kaynaklarına göre anlamlı bir ilişki bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. TÜİK (2016) Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması verilerine göre Ülkemizde hanelerin %96.90'unda cep telefonu veya akıllı telefon bulunduğu, düzenli İnternet kullanan öğrenci oranının %93.00 gibi oldukça yüksek düzeylerde olduğu, günlük ortalama İnternete bağlı kalma süresinin ise 4 saatin üzerinde olduğu anlaşılmaktadır. Bu oranların her geçen gün arttığı düşünüldüğünde öğrencilerin siber zorbalık ve mağduriyet durumlarının günlük internet kullanım süre ve sıklığı değişkenleri yanında, kişilik özellikleri, sorunlu internet kullanım durumları, internet bağımlılığı gibi diğer faktörlerle birlikte etkilerinin araştırma konusu yapılması gerektiği düşünülmektedir.

Günümüzde her kesimden insan için yaygın kullanım alanı bulan akıllı telefonlar özellikle çocuklar ve gençler için önemli bir statü göstergesi, iletişim, haberleşme, oyun, eğlence ve sosyalleşme aracı haline gelmiştir. Cep telefonlarının en akıllısını, en yeni modelini ve en yüksek kapasiteli internet paketini çocuklarına almanın mutluluğunu yaşayan aileler çoğu zaman çocuklarını sanal ortamlarda bekleyen tehdit ve tehlikelerin farkına varamamaktadır. Bu nedenle, her geçen gün hızla artan siber zorbalığın telafisi mümkün olmayan sonuçlar doğurmadan önlenmesi için aile, okul yönetimi, öğretmenler ve öğrenciler başta olmak üzere ilgili tüm taraflara önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir.

Eğitim kurumlarımızın en temel amaçlarından biri de gerekli bilgi, beceri ve davranışlar kazandırılmış nitelikli bireyler yetiştirmek ve topluma kazandırmaktır. Öğrencilerin kişisel gelişimini, psikolojisini, okul başarısını, arkadaş, öğretmen ve aile ilişkileri ile sosyal ve toplumsal beklentilerini önemli ölçüde etkileyen siber zorbalık davranışının en aza indirilmesinde, Milli Eğitim Bakanlığına program geliştirme sürecinde, okul yöneticilerine ve öğretmenlere ise eğitim ve rehberlik sürecinde önemli görevler düşmektedir.

Öğrencilere bilişim teknolojilerini etik kurallar dâhilinde, amacına uygun olarak kullanmanın önemi, siber zorbalığın yasal ve ahlaki sonuçları, bu sonuçların kendilerine, ailelerine ve topluma verebileceği olumsuz etkileri de içeren özdenetim ve farkındalık kazandırma yönelik farklı faaliyetler düzenlenmesi önerilmektedir. Öğrencilerin daha bilinçli bireyler olmalarına katkı sağlayacağına inanılan sağlıklı sosyal ilişkiler, empatik iletişim ve farkındalık kazandırılmasına yönelik davranış eğitimleri düzenlenmesinin bu süreçte önemli olduğu düşünülmektedir.

Öğrencilerin toplumsal kaygı düzeyinin zorbalık davranışı sergileme üzerindeki etkisi (Ateş ve Güler, 2016) gözönünde bulundurularak ailelerin ve eğitim kurum-

larının öğrencilere toplumsal kaygıdan uzak, psikolojik açıdan sağlıklı bir yaşam sürdürebilmeleri için gerekli desteği sağlamaları gerekmektedir. Ayrıca ailelerin ve eğitim kurumlarının başta cep telefonu ve internet kullanımı olmak üzere bilişim teknolojilerini amaca uygun kullanım konusunda bilgilendirme, gerekli kuralları koyma, konulan kurallara uymamanın yaptırımını belirleme ve takibini yapma sorumlulukları bulunmaktadır.

5. Kaynakça

- Aksaray, S. (2011). Siber zorbalık. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20 (2), 405-432.
- Ancak, O. T. (2009). Psychiatric symptomatology as a predictor of cyberbullying among university students. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 34, 167-184.
- Ateş, B. & Güler, M. (2016). Ergenlerde siber zorbalığın yordayıcısı olarak algılanan sosyal yetkinlik ve toplumsal kaygı. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18-1.
- Ayas, T. (2011). Lise öğrencilerinin sanal zorba ve kurban olma yaygınlığı. 11. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresinde sunulan bildiri, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İzmir, Türkiye.
- Ayas, T. & Horzum, M. B. (2012). İlköğretim öğrencilerinin sanal zorba ve mağdur olma durumu. *İlköğretim Online*, 11(2), 369-380.
- Ayas, T. & Horzum, M. B. (2010). Cyber bully/victim scale development study. *Akademik Bakış*, 19. Celalabat, Kırgızistan.
- Bayar, Y. (2010). Okul sosyal iklimi ile geleneksel ve sanal zorbalık arasındaki ilişkiler: Genelnenmiş akran algısının aracı rolü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Beran, T. & Li, Q. (2005). Cyber-harassment: A study of a new method for an old behavior. *Journal of Educational Computing Research*, 32 (3), 265-277.
- Burnukara, P. (2009). İlk ve orta ergenlikte geleneksel ve sanal akran zorbalığına ilişkin betimsel bir inceleme. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Calvete, E., Orue I., Estévez, A., Villardón, L., & Padilla, P. (2010). Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors' profile. *Computers in Human Behavior*, 26, 1128-1135.
- Cicioğlu, M. (2014). Öğrencilerin problemleri internet kullanımı ve siber zorbalık davranışlarına ilişkin görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Çalışgan, H. (2013). İlköğretim öğrencilerinde internet bağımlılığı ve siber zorbalık. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çelik, S., Atak, H., & Erguzen, A. (2012). The effect of personality on cyberbullying among university students in Turkey. *Eğitim Araştırmaları Dergisi-Eurasian Journal of Educational Research*, 49, 129-150.
- Çifçi, S. (2010). Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin sanal zorbalık düzeyleri ile empatik eğilim düzeyleri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Dilmaç, B. (2009). Psychological needs as a predictor of cyberbullying: A preliminary report on college students. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9 (3), 1307-1325.
- Ekşi, F. (2012). Narsistik kişilik özelliklerinin internet bağımlılığı ve siber zorbalığı yordama düzeyinin yol analizi ile incelenmesi [Examination of narcissistic personality traits' predicting level of internet addiction and cyber bullying through path analysis]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. [Educational Sciences: Theory & Practice]*, 12 (3), 1683-1706.

- Erdur-Baker, Ö. & Kavşut, F. (2007). Cyber bullying: A new face of peer bullying. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 27, 31-42.
- Fitzpatrick, K. M., Dulin, A. J., & Piko, B. F. (2007). Not just pushing and showing: School bullying among African American adolescence. *Journal of School Health*, 77(1), 16-22.
- Gamez-Guadix, M., Orue, I., Smith, P. K., & Calvete, E. (2013). Longitudinal and reciprocal relations of cyberbullying with depression, substance use and problematic internet use among adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 53(4), 446-452.
- Gleason, K. A., Jensen-Campbell, L. A., & Richardson, D. (2004). Agreeableness as a predictor of aggression in adolescence. *Aggressive Behavior*, 30, 43-61.
- Horzum, M.B. & Ayaş, T. (2014). Orta öğretim öğrencilerin psikolojik belirtilere göre sanal zorba ve sanal mağdur düzeylerinin yordanması. *Online Journal of Technology Addiction & Cyberbullying*, 1 (2), 21-36.
- Jung, Y. E., Leventhal, B., Kim, Y. S., Park, T. W., Lee, S. H., Lee, M., et. al. (2014). Cyberbullying, problematic internet use, and psychopathologic symptoms among Korean youth. *Yonsei Medical Journal*. 55(3), 826-830.
- Juvonen, J. & Gross, E.F. (2008). Extending the school grounds? Bullying experiences in cyberspace. *Journal of School Health*, 78(9), 496-505.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Rantanen, P., & Rimpelä, A. (2000). Bullying at school--an indicator of adolescents at risk for mental disorders. *J Adolesc*. 23(6), 661-74.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Keith, S. & Martin, M.E. (2005). Cyberbullying: Creating a new culture of respect in a cyber-world. *Reclaiming Children and Youth*, 13 (4), 224-228.
- Kim, J., LaRose, R., & Peng, W. (2009). Loneliness as the cause and the effect of problematic internet use: the relationship between internet use and psychological well-being. *CyberPsychology & Behavior*, 12 (4), 451-455.
- Kim, Y.S., Koh, Y.J., & Leventhal, B. (2005). School bullying and suicidal risk in Korean middle school students. *Pediatrics*, 115, 357-363.
- Klomek, A.B., Kleinman, M., Altschuler, E., Marrocco, F., Amakawa, L., & Gould, M.S. (2011). High school bullying as a risk for later depression and suicidality. *Suicide Life Threat Behavior*; 41(5), 501-516.
- Koç, Z. (2006). Lise öğrencilerinin zorbalık düzeylerinin yordanması, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kowalski, R.M. & Limber, S.P. (2013). Psychological, physical, and academic correlates of cyberbullying and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 53, 13-20.
- Kowalski, R. M. & Witte, J. (2006). Youth internet survey. <http://www.camss.clemson.edu/KowalskiSurvey/servelet/Page1> Erişim tarihi: 12.07.2009.
- Kowalski, R. M. & Limber, S. (2007). Electronic bullying among middle school students. *Journal of Adolescent Health*, 41, 22-30.
- Li, Q. (2007). Bullying in the new playground: Research into cyberbullying and cyber victimization. *Australasian Journal of Educational Technology*, 23 (4), 435-454.
- Li, Q. (2006). Cyberbullying in schools: A research of gender differences. *School Psychology International*, 27 (2), 157-170.

- Messias, E., Kindrick, K., & Castro, J. (2014). School Bullying, Cyberbullying, or both: Correlates of teen suicidality in the 2011 CDC youth risk behavior survey. *Compr Psychiatry*, 55(5), 1063–1068.
- Nishina, N., Juvonen, J., & Witkow, M. R. (2005). Sticks and stones may break my bones, but names will make me sick: The psychosocial, somatic, and scholastic consequences of peer harassment. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34, 37-48.
- Özdemir, M. & Akar, F. (2011). Lise öğrencilerinin siber-zorbalığa ilişkin görüşlerinin bazı değişkenler bakımından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(4), 605-626.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E., & Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 213-224.
- Pamuk, M. & Bavlı, B. (2013). Ergenlerin sanal zorbalıklarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Öndokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32 (1), 321-338.
- Patchin, J.W. & Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the schoolyard: A preliminary look at cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4(2), 148-169.
- Peker, A. (2015). Negatif duygunun siber zorbalık ve mağduriyete ilişkin yordayıcı rolünün incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (4), 1633-1646.
- Peker, A. & Eroğlu, Y. (2010). Erkek öğrencilerde siber zorba ve kurban olmanın yordayıcısı olarak internet bağımlılığı. Sünbül, AM ve Sahin, İ. (Eds.), 4, 862-867.
- Peker, A., Eroğlu, Y. & Ada, Ş. (2012). Ergenlerde siber zorbalığın ve mağduriyetin yordayıcılarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 185-206.
- Peker, A., Eroğlu, Y., & Çitemel, N. (2012). Boyun eğici davranışlar ile siber zorbalık ve siber mağduriyet arasındaki ilişkide cinsiyetin aracılığının incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(1).
- Prenkys, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Raskauskas, J. & Stoltz, A. D. (2007). Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents. *Developmental Psychology*, 43, 564-575.
- Roland, E. (2002). Bullying, depressive symptoms and suicidal thoughts. *Educational Research*, 44, 55–67.
- Semerci, A. (2015). Examining middle school students' views on text bullying. *Education and Information Technologies*, 21(6), 1807-1819.
- Serin, H. (2012). Ergenlerde siber zorbalık/siber mağduriyet yaşantıları ve bu davranışlara ilişkin öğretmen ve eğitim yöneticilerinin görüşleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Shariff, S. & Gouin, R. (2005). Cyber-dilemmas: Gendered hierarchies, free expression and cyber-safety in schools. Paper presented at Oxford Internet Institute, Oxford University, U.K. International Conference on Cyber-Safety. <www.oii.ox.ac.uk/cybersafety>. Erişim tarihi: 21 Ağustos 2015.
- Slonje, R. & Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49(2), 147-154.
- Solberg, M. E. & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus bully/victim questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29, 239– 268.
- Srivastava, A., Gambel, R., & Boey J. (2013). Cyberbullying in Australia: Clarifying the problem, considering the solutions. *International Journal of Children's Rights*, 21, 25–45.
- Tekinarslan, E. & Gürer, M. D. (2009). Problemlı internet kullanımı: Eğitim fakültesi öğrencileri üzerinde çok yönlü bir inceleme. In proceedings of 9th international educational technology conference.

- Topçu, Ç., Erdur-Baker, Ö., & Çapa-Aydın, Y. (2008). Examination of cyberbullying experiences among Turkish students from different school types. *Cyberpsychology and Behavior*, 11(6), 643-648.
- TÜİK (2016). Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması. <http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1028>. Erişim tarihi: 05 Nisan 2017.
- Türkoglu, S. (2013). Ergenlerin problemleri internet kullanımları ile siber zorbalık eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Wang, J., Iannotti, R.J., & Nansel, T. (2009). School bullying among adolescents in the United States: Physical, verbal, relational, and cyber. *Journal of Adolescent Health*, 45, 368-375.
- Willard, N. (2005). Cyberbullying and cyberthreats. OSD/FS National Conference. <<http://bcloud.marineschools.org/SafeSchools/Documents/BP-CyberBandT.pdf>> Erişim tarihi: 29 July 2015.
- Williams, K. & Guerra, N. G. (2007). Prevalence and predictors of internet bullying. *Journal of Adolescent Health*, 41, 14-21.
- Wolak, J., Mitchell, K., & Finkelhor, D. (2007). Does online harassment constitute bullying? An exploration of online harassment by known peers and online-only contacts. *Journal of Adolescent Health*, 41, 51-58.
- Yaman, E., Eroğlu, Y., & Peker, A. (2011). *Başta çıkma stratejileriyle okul zorbalığı ve siber zorbalık*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Yaman, E., & Peker, A., (2012). Ergenlerin siber zorbalık ve siber mağduriyete ilişkin algıları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), 819-833.
- Yaman, E., Karaküllah, D., & Dilmaç, B. (2013). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin değerlerini yordayan iki önemli değişken: Siber zorbalık eğilimleri ve okul kültürü arasındaki ilişki. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(26), 323-337.
- Ybarra, M. L., Diener-West, M., & Leaf, P. J. (2007). Examining the overlapping internet harassment and school bullying: Implications for school intervention. *Journal of Adolescent Health*, 41, 42-50.

Extended Abstract

Introduction and Purpose: Concurrent with the rapid growth in information and communication technologies, mobile phones and the internet has become irreplaceable tools especially among youngsters. As emphasized by Yaman, Eroğlu and Peker (2011), these tools are perceived as a major socialization, communication and entertainment media. However, excessive and uncontrolled use of mobile phones and the internet leads children and youngsters to encounter some undesirable results such as internet addiction, gambling, drug addiction, pornography and even terror-related issues. Thus, children and youngsters can easily find themselves struggling with crime in cyberspace. In addition to treacherous behaviors in cyber environments, a new risk factor has emerged as cyberbullying. There are different definitions of cyberbullying in the literature. According to a widely agreed upon definition, cyberbullying is an aggressive behavior performed repeatedly and deliberately by individuals or group of people against a person who cannot easily defend himself/herself. Bullying may involve both physical and non-physical actions (Slonje and Smith, 2008). Literature reviews reveal that cyberbullying is spreading among students (Aksaray, 2011; Arıcak 2009; Ayas 2011; Horzum and Ayas 2014; Li 2007; Raskauskas and Stoltz 2007; Ybarra, Diener-West and Leaf 2007), and youngsters

(Fitzpatrick, Dulin and Piko, 2007; Pamuk and Bavlı 2013; Wang, Iannotti and Nansel, 2009). Several research studies indicated that cyberbullying victims felt such feelings as anger, depression, helplessness, social anxiety, social isolation, shame and some other kind of mixed feelings (Kowalski and Witte, 2006). Moreover, cyberbullying can cause more serious problems such as nightmares, mental health problems, and the idea of committing suicide (Horzum and Ayas, 2014; Willard, 2005). Several research studies point out that not only cyber-victims but also cyberbullies themselves may display significant symptoms of depression, anger, anxiety and other forms of psychological effects. Therefore, more studies need to focus on investigating the causes of cyberbullying, relations and solutions as well as on cyber victimization cases to minimize the side effects for all concerned individuals. In this line, the purpose of this study was to examine cases of high school students' involvement in cyberbullying and cyber victimization in terms of the students' grade level, frequency of internet use, purpose of internet use and sources of internet access.

Method: The current study employed a cross-sectional design. 266 high school students, who were selected from high schools in Ankara, constituted the working group of the study. Data was collected via Cyber Bully/Victim Survey developed by Ayas and Horzum (2010). Data analyses were carried out with SPSS 21.0 (Statistical Packet for Social Sciences), with a cut-off point of .05. Frequency, percentage, one-way variance analysis, and Scheffe test were administered for data analyses.

Findings: The findings obtained from the data collection instruments revealed that there is a significant difference between students' grade levels and their cyberbullying ($F(3-262)=2.97$; $p<.05$) and cyber victimization ($F(3-262)=6.05$; $p<.05$) cases. The post-hoc test results illustrated that twelfth grade students exhibited the highest level bullying behavior and they were exposed to the highest level bullying. On the other hand, current study illustrated that there is no significant difference between students' cyberbullying and cyber victimization cases and their purpose of internet use ($F(4-261)=1.315$; $p>.05$). Similarly, there is no significant difference between students' cyberbullying ($F(3-262)=.811$; $p>.05$) and cyber victimization ($F(3-262)=.165$; $p>.05$) cases and sources of internet access.

Conclusion and Discussion: The purpose of this study was to explore cases of high school students' involvement in cyberbullying and cyber victimization in terms of students' grade level, frequency of internet use, purpose of internet use and sources of internet access. Research findings revealed that there is a significant difference between students' grade levels and their cyberbullying and cyber victimization cases. Accordingly, the results illustrated that twelfth grade students exhibited and were exposed to the highest level bullying behavior. The results also revealed that ninth grade students displayed the least bullying behavior and they encountered the least cyber victimization. The result coherent with many other research results in which significant difference has been found between grade level, cyberbullying and cyber victimization (Ayas and Horzum, 2012; Kowalski and Limber, 2007; Serin, 2012; Williams and Guerra, 2007). This finding can be interpreted in many ways; firstly, children may display more cyberbullying behavior together with their ability to use technology. Secondly, renewed school and social environment at the first year of the school can affect the exposure to cyberbullying and to display cyberbullying behaviors. However, there are many research findings in which no significant difference has been found between grade level and cyberbullying/cyber victimization cases (Bayar, 2010; Burnukara, 2009; Özdemir and Akar, 2011; Slonje and Smith, 2008). The results also illustrated that there is no significant difference between students' cyberbullying

and cyber victimization cases and their frequency of internet use, purpose of internet use and sources of internet access.

In line with the decline of the possession age of phones and internet access, cyberbullying gradually continues to increase and many students get involved in bullying cases either as bully or as victim. Mostly, it is difficult to understand and solve these serious and complex problems until it reaches a very critical stage. Thus, recommendations were made for students, families, school managers and teachers in order to minimize cyberbullying cases and maintain awareness.

Liderlik Stilleri, Örgüt Kültürü ve Bilgi Yönetimi İlişkisi¹

Leadership Styles, Organizational Culture and Knowledge Management Relationships

Serdal ÖZGÖZGÜ

Karabağlar Rehberlik ve Araştırma Merkezi, İzmir

Hakan ATILGAN

Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı

Makale Geliş Tarihi: 22.02.2016

Yayına Kabul Tarihi: 12.07.2016

Özet

Eğitim yönetimi yazınında, okul yöneticilerinin liderlik stillerinin örgüt kültürü, örgüt içi iletişim, okul başarısı, bilgi yönetimi vb. konularda etkisi olduğu belirtilmektedir. Bu araştırmanın amacı; ortaöğretim okullarında liderlik, örgüt kültürü ve bilgi yönetimi arasındaki ilişkiyi öğretmen algılarına göre ortaya koymaktır. Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Çalışmanın bağımsız değişkenleri liderlik stilleri ve örgüt kültürü; bağımlı değişkeni ise bilgi yönetimidir. Araştırma kapsamında, basit tesadüfî örnekleme yöntemi ile İzmir 'in Balçova, Buca, Karabağlar ve Konak ilçelerindeki ortaöğretim okullarında görev yapan 630 öğretmenden veri toplanmıştır. Araştırmada bilgi yönetimine organik kültürde en yüksek katkıyı yönlendirici liderlik; mekanik kültürde ise katılımcı liderlik yapmıştır. Araştırmada kısmi korelasyonlara ve açıklanan varyans değerlerine göre, okullarda organik kültürün mekanik kültüre göre bilgi yönetiminde etkisinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Bilgi Yönetimi, Liderlik Stilleri, Örgüt Kültürü

Abstract

Leadership behaviors of school principals in educational institutions would undoubtedly have an important role in a successful knowledge management. The purpose of the present study is to present the relationships among leadership, organizational culture and knowledge management in secondary schools based on teachers' perceptions. The study was designed in the correlational survey design. The independent variables of the study are leadership styles and organizational culture; and the dependent variable is knowledge management. Simple random sampling method was used in the research. Data were collected from a total of 630 teachers working at secondary schools in the central districts of Balçova, Buca, Karabağlar and Konak in İzmir. The study found that the highest contribution to knowledge management was made by instrumental leadership in the organic culture while it was by participative leadership in the mechanistic culture. According to the partial correlations and the values of variance explained in the study; organic culture was observed to have a greater effect on knowledge management than mechanistic culture at schools.

Keywords: Knowledge Management, Leadership Styles, Organizational Culture

1. Bu makale birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırlanmış olduğu "Eğitim Örgütlerinde Yöneticilerin Liderlik Davranışları, Bilgi Yönetimi ve Örgüt Kültürü İlişkisi" başlıklı doktora tezinden türetilmiştir.

1. Giriş

Bilgi iletişim teknolojilerinin hızlı gelişimi ile sanayi çağı yerini bilginin değerinin hızla arttığı bir çağa bırakmaktadır. Bu yeni durum; bireyleri, toplumları ve örgütleri derinden etkileyen önemli düzenlemeler yapmalarına neden olacak bir potansiyeli taşıırken, bilgi artık günümüzde dolaşımı en hızlı kaynak olarak değerlendirilmektedir. Örgütlerin bilginin değerinin farkında olmaları ve üretim süreçlerinde bilgiyi etkin kullanmaları bir zorunluluk haline dönüşebilmektedir. Bu noktada örgüt süreçlerinde bilginin yönetilmesi konusu ön plana çıkmaktadır.

Bilgi yönetiminin en temel ögesi olan bilginin, günümüz örgütleri ve toplumları için önemli bir üretim kaynağı haline geldiği söylenebilir. Okullar bireyi sosyalleştirirken diğer örgütler gibi temelde bilgiyi kullanır. Nonaka (1994) bilgiyi, geleneksel epistemolojinin bilgi tanımı olan “doğruluğu kabul edilmiş inançlar” olarak tanımlamaktadır. Gerek öğretmen-öğrenci, gerek öğretmen-yönetici ve gerekse veli-okul arasındaki etkileşim yoğun olarak bilgi kaynaklıdır. Bu etkileşim sırasında kullanılan bilgi, kimi zaman veri, kimi zaman enformasyon kimi zaman da bilgi düzeyindedir. Bu etkileşimlerde bilginin kaynağı söz konusu olduğunda, okul ortamında bilgi alınabilecek birçok kaynak olduğu görülebilir. Bilgi, başkalarını dinleyerek, gözlemleyerek, önemli kaynakları okuyarak, kendi duygularının, yaşam deneyimlerinin ve tüm öğrenme süreçlerinin farkında olarak duyuşal uyarım yoluyla aktif ve dinamik bir şekilde kazanılır. Bu hareket ve eylem içindeki bilginin dinamik doğası yönetilebilir (McInerney, 2002).

Bilgi yoğun örgütler olarak, okulların amacı ve aracı bilgi temellidir. Bilginin toplanması, iletilmesi, işlenmesi, saklanması, üretilmesi süreçlerini içeren bilginin etkili yönetimi, öğrenen örgütlere önemli katkıda bulunmaktadır (Özmen ve Denктаş, 2011). Öğrenen örgüt ve bilgi yönetimi birbirlerine bağımlıdır ve bilgi yönetimi öğrenen örgütün bir alt sistemi olarak kabul edilebilir. Aralarında güçlü bir ilişki olduğu açıktır ve öğrenen örgüt haline gelme süreci bilgi yönetimini içermelidir (Aggestam, 2006). Öğrenen okul bilgiyi yaratma, edinme ve aktarma, yeni bilgi ve kavrayışlara erişmek için davranışını değiştirme becerisine sahip olan okuldur (Toprakçı, 2008: 211). Okul yöneticilerinin bilgi yönetim becerileri ile okulun öğrenen örgüt olması birbiriyle ilişkilidir (Şahin, 2010).

Okulun bir öğrenen örgüt haline gelmesini sağlayan, okul ve çevresiyle birlikte bir okul topluluğu oluşturan, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini ve öğrencilerin bilgi ve becerilerini en üst düzeye çıkaracak ortamları oluşturan kişi liderlik nitelikleri taşıyan okul yöneticileridir. Bununla beraber okul yöneticileri okullarda öğretmen, öğrenci ve diğer çalışanlarla olduğu kadar okul çevresiyle de etkili iletişim ve işbirliği oluşturarak, okulun gelişmesi ve etkili eğitim için bilginin etkili yönetimini sağlamalıdır (Muratoğlu ve Özmen, 2006: 4). Örgütte sürekli öğrenme ve yeni bilgi ve fikirleri araştırmak için liderler, örgütlerinde bilgilerini özgürce sunma ve paylaşma konusunda istekli olmalıdır (Goel ve Rana, 2013).

Okullarda bilginin yönetilmesini anlamak için bilgi yönetiminin örgütler için ne anlama geldiğine bakmak gerekir. Rastogi'ye (2000) göre bilgi yönetimi, başlıca örgütsel hedeflere ulaşmak için bireyler ve gruplar tarafından bilginin elde edilmesi, üretilmesi, depolanması, paylaşılması, yayılması, geliştirilmesi ve dağıtılması için yapılan örgüt

çapındaki faaliyetlerinin sistematik ve bütünsel bir eşgüdümlemesi sürecidir. Bilgi yönetimi kişisel deneyimler ve bilinmeyen uzmanlıklar da dâhil olmak üzere bir örgütün bilgi kaynaklarının tümünün tanımlanması, kullanılması ve paylaşılmasını inceleyen bir disiplindir (Kim, 2000). Bilgi yönetimi, bir örgütte hemen tüm çalışanların katıldığı bir örgütsel aktivitedir. Bu nedenle, bilgi yönetimi, öğrenmeyi, bilgi paylaşımını ve bilgi teknolojilerini kullanmayı cesaretlendiren bir kurumsal kültüre gereksinim duyar (Gümüştekin, 2004). Etkili bilgi yönetiminin belki de en önemli unsuru örgütsel kültürdür (Gold, Malhotra ve Segars, 2001; Chase, 1997). Bazı araştırmalarda örgütün sahip olduğu entelektüel varlıktan yararlanmada örgüt kültürü, önemli bir sorun kaynağı olarak görülmüştür (De Long ve Fahey, 2000; Chase, 1997; İpçioğlu ve Erdoğan, 2005). Bunun yanı sıra örgütsel kültür başarılı bir bilgi yönetiminde anahtar görevi de üstlenir. Örgüt kültürünün anahtarı ise açıklıktır (Barutçugil, 2002; Çınar, 2004). Çakar, Yıldız ve Dur'a (2010) göre açık iletişim sistemine sahip bir örgüt kültürüne ve hiyerarşik kademelerin azaltıldığı yalın örgüt yapısına sahip örgütler, bilgi yönetimi süreçlerinde daha etkindir. Özellikle işbirlikçi kültür, örgütsel öğrenme yoluyla bilgiyi artırmak için bir araçtır (Lopez, Peon ve Ordas, 2004). Çalışan katılımı üzerinde duran ve etkin iletişim kanalları oluşturan kültürler, bilgi yönetim sistemlerinin etkinliği için de uygun bir ortam oluşturur (Çakar ve diğerleri, 2010). Bununla birlikte örgütteki kaynakların etkili kullanılması liderliğin konusudur. Dolayısıyla örgüt kültürü yanında liderlik de bilgi yönetiminin temel unsurlarındandır (Zaim, 2010). Başarılı bir bilgi yönetimi uygulaması için liderlik önemlidir (Demirel ve Seçkin, 2008). Gupta ve Govindarajan (2000) ve Holowetzki (2002) liderliği, örgüt kültürü içindeki faktörlerden biri olarak görmüş ve deneyimli liderlerin bilgi yönetimi uygulamalarında bu kültürel faktörleri dikkate alması gerektiğini vurgulamıştır. Wang ve Noe (2010) ise bilgi paylaşımına etki eden faktörler içinde örgüt kültürü ve liderliği ön plana çıkarmıştır. Dolayısıyla bilgi yönetimi sürecinde örgüt kültürünün ve liderliğin etkisi büyüktür.

Liderler bilgi yönetiminde istenen davranışlar konusunda önemli rol modellerdir. Örgütte sürekli öğrenme ve yeni bilgi ve fikirleri araştırmak için, liderlerin örgütlerinde bilgilerini özgürce sunma ve paylaşma konusundaki isteği örgüt üyelerinin de bu konuda istekli olmasını etkilemektedir (Goel ve Rana, 2013). Bilgiyi üretme ve paylaşma gibi beceriler, etkili liderliğin merkezindedir (Fullan, 2002).

Örgütün bilgi yönetimindeki etkililiğini artırmak için liderin örgütün kültürünü anlaması gerekir (Cameron ve Quinn, 1999). Örgüt liderinin örgütün kültürünü bilmesi bilgi yönetiminde başarılı olmasına, dolayısıyla örgütün etkililiğini artırmasına yardımcı olacaktır. Eğer bir örgüt bilgiyi etkili bir şekilde yönetmek ve bunda başarılı olmak istiyorsa ilk olarak örgütün kültürünü buna uygun hale getirmek zorundadır. Bu da örgüt kültürü türlerini anlayacak bir lidere gereksinim olduğunu gösterir (Kangas, 2009).

Alan yazında bilgi yönetimi üzerinde liderlik ve örgüt kültürünün etkisini inceleyen araştırmalar sınırlıdır. Bununla birlikte yapılan çalışmalar liderliğin ve örgüt kültürünün bilgi yönetimine etkisi olduğunu göstermektedir. Gan, Ryan ve Gururajan (2006), liderliğin de içinde bulunduğu tüm örgüt kültürü faktörlerinin bilgi yönetimi uygulamalarına önemli bir şekilde etki ettiğini bulmuştur. Nguyen (2009) ile Nguyen ve Mohamed (2011) ise bilgi yönetimi uygulamalarının başarısında liderlik davranışlarının etkililiğinin örgüt kültürü tipine bağlı olduğunu, liderlik davranışlarının örgütsel kültüre

önemli katkı sağladığını, liderlerin doğrudan veya dolaylı örgütsel kültür vasıtasıyla bilgi yönetimi uygulamalarına etki edebildiği rapor etmişlerdir. Xue, Bradley ve Liang (2011) başlıca ABD üniversitelerinde takım projelerinde çalışan öğrenciler üzerinde yaptıkları araştırmada takım iklimi ve güçlendirilmiş liderliğin bireysel bilgi paylaşım davranışı üzerinde önemli derecede etkisi olduğunu saptamışlardır. Zhu ve Sun (2010) ise liderlik stiline kurum kültürünün oluşumu ve bileşenleri vasıtasıyla bilgi yönetimi üzerinde doğrudan ve dolaylı etkiye sahip olduğunu söylemektedir. İpçioğlu'nun (2004) araştırmasında liderliğin bilgi yönetimini kısmen ve olumlu etkilediği, yine aynı şekilde örgüt kültürünün de bilgi yönetimini kısmen ve olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Celep ve Çetin (2005), ilköğretim okullarındaki öğretmen algılarına göre bilgi yönetimi ile liderlik davranışları arasındaki ilişki incelenmiş ve ilişki değerine göre ilk iki sırayı liderlik ve kültürel yapı aldığı görülmüştür. Yine Zaim'in (2010) araştırmasında ise bilgi yönetimi performansını en çok etkileyen faktörlerin değerlerine göre ilk sıradaki liderlik, dördüncü sıradaki faktör de kurum kültürüdür.

Eğitim kurumlarındaki okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik davranışlarının, bilgi yönetiminin başarısında önemli rol oynayacağı kuşkusuzdur. Liderin, örgütün kültürel yapısına göre davranışlarını şekillendirmesi liderlik davranışlarının etkililiğini kısa vadede artırmaktadır. Bu araştırmayla, okullarda bilgiyi etkili yönetmek için okulun örgütsel kültür özellikleri dikkate alınarak liderlik stillerinden hangisinin daha başarılı sonuçlar vereceği ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte, okullarda bilgi yönetimi okulun bilgi kaynaklarının eğitim sürecinde etkili kullanılmasını sağlamaktadır. Bu nedenle bilgi yoğun bir örgüt olan okullarda bilgi yönetimi için okulun örgüt kültürüne göre liderlerin sergileyeceği davranışlar önem taşımaktadır. Bu bağlamda, Türkiye'de okullarda bilgi çağında liderlik, kültür ve bilgi yönetimi ilişkisini inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu araştırma sonucunda elde edilen verilerin, alandaki önemli bir eksikliği tamamlamada katkı sağlaması beklenmektedir. Alan yazında liderlik ve bilgi yönetimi arasındaki ilişki üzerinde örgütsel kültürün etkisine verilen önem sınırlıdır (Nguyen ve Mohamed, 2011). Liderlik ve örgüt kültürü türlerinin okullardaki bilgi yönetimi ile olan ilişki düzeyini bilmenin, okulların etkililiğini arttıracığı düşünülmektedir. Bu araştırma, okullardaki bilgi yönetimine, liderlik ve örgüt kültürü değişkenlerini de dâhil ederek bilgi yönetimi konusuna daha geniş bir perspektiften bakmayı mümkün kılmaktadır. Ayrıca bu konuda okullarda yapılmış kapsamlı bir araştırma olmamasından dolayı bu araştırmanın bundan sonra yapılacak araştırmalara önemli bir kaynak oluşturacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın problemi "Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ortaöğretim okullarında öğretmen görüşlerine göre liderlik stilleri ve örgüt kültürü türleri bilgi yönetimini anlamlı olarak yordamakta mıdır?" şeklindedir. Bu kapsamda araştırmanın amacı; İzmir ili merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ortaöğretim okullarında liderlik ve örgüt kültürü ile bilgi yönetimi arasındaki ilişkiyi öğretmen algılarına göre ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda resmi ortaöğretim okullarında hangi örgüt kültüründe nasıl bir liderlik stiline bilgi yönetiminde daha uygun olduğu betimlenmeye çalışılmıştır.

2. Yöntem

Model

Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel tarama modelleri, değişkenler arasındaki var olan ilişkileri belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. İlişkisel bir çalışma iki ya da daha fazla nicel değişken arasındaki ilişkinin derecesini korelasyon katsayısı kullanarak betimler (Wallen ve Fraenkel, 2013). Araştırmanın bağımsız değişkenleri liderlik stilleri ve örgüt kültürü; bağımlı değişkeni ise bilgi yönetimidir. Araştırmada örgüt kültürü türüne göre liderlik stillerinin bilgi yönetimini hangi düzeyde yordadığı incelenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İzmir ili merkez ilçelerindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma için basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit tesadüfi örnekleme yönteminde, evrendeki her birimin örnekleme seçiminde eşit ve bağımsız olma olasılığı göz önüne alınarak yansız olarak seçim yapılır (Balci, 2007). Örneklem için merkez ilçelerden dört ilçe (Balçova, Buca, Karabağlar ve Konak) yansız olarak seçilmiştir (76 okul, 4322 öğretmen). Örneklem için belirlenen bu ilçelerdeki okul ve öğretmen sayısı İzmir ili merkez ilçelerdeki toplam okul ve öğretmen sayısının %52'sini oluşturmaktadır. Ön uygulama için 13 okuldan 347 veri toplanmıştır. Ön uygulama sonucunda ölçeklerin uygulama için uygun olduğu görülmüş ve esas uygulamaya geçilmiştir. Esas uygulamada ön uygulamadaki okullar dâhil edilmemiştir. Araştırmada esas uygulama için 30 okuldan 630 veri toplanmıştır. Esas uygulamada katılımcıların %60.6'sı kadın, %41.9'u 41-50 yaş arası, %83.3'ü lisans mezunu, %37.6'sının öğretmenlikteki kıdemi 21 yıl ve üzeri, %53.3'ünün ise okulundaki görev süresi 5 ve daha az yıldan oluştuğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, liderlik tiplerini belirlemek amacıyla Ogbonna ve Harris'in (2000) Liderlik Stilleri Ölçeği, örgüt kültürünü ölçmek amacıyla Cameron ve Quinn'in (1999) Örgüt Kültürü Değerlendirme Ölçeği (Organizational Culture Assessment Instrument-OCAI) kullanılmıştır. Okullarda bilgi yönetimini ölçmek amacıyla Ayrıl (2007), Çetinkaya (2012), Çınar (2004) ve Zaim'in (2010) ölçeklerinden faydalanılarak araştırmacı tarafından geliştirilen Bilgi Yönetimi Ölçeği kullanılmıştır. Ön uygulamada elde edilen verilerin analizi ile ölçeklerin yapı geçerliği, güvenilirliği ve Bilgi Yönetimi Ölçeği için ayrıca kapsam geçerliği test edilmiştir.

Liderlik Stilleri Ölçeği. Ölçekte katılımcıların görev yaptıkları okullardaki okul müdürlerinin liderlik davranışlarını ölçmeye yönelik 13 madde yer almaktadır. Ölçekte katılımcılardan okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin ifadelerin karşısında yer alan hiç, az, orta, çok, tam katılma derecelerinden birini işaretlemeleri istenmektedir. Ölçek, katılımcı, destekleyici ve yönlendirici liderlik davranışlarından oluşan üç liderlik stilini barındırmaktadır.

Liderlik Stilleri Ölçeği için dilsel eşdeğerlik çalışması yapılmıştır. Korelasyon analizi sonuçlarına göre ölçeğin alt faktörleri arasında olumlu ve anlamlı ilişki vardır. Ölçeğin

doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Liderlik Stilleri Ölçeğinin standardize edilmiş çözümlene değerleri (λ) .73 ile .92 arasında, t değerleri 15.17 ve 22.23 ve açıklanan varyans değerleri (R^2) ise .53 ile .85 arasında değişmektedir. Liderlik Stilleri Ölçeğinin DFA sonucunda katılımcı liderlik (KL), destekleyici liderlik (DL) ve yönlendirici liderlik (YL) boyutları ile kurulan üç faktörlü yapısının ölçüm modelinin, kabul edilebilir bir model olduğu söylenebilir ($\chi^2/df= 3.06$; RMSEA= .07; SRMR= .03; PNFI= .78; NNFI= .98; CFI= .99). Liderlik Stilleri Ölçeği'nin güvenilirlik katsayıları incelendiğinde katılımcı liderlik boyutunun Cronbach Alfa katsayısı .96, destekleyici liderlik boyutunun .91, yönlendirici liderlik boyutunun .89 ve Liderlik Stilleri Ölçeğinin bütünü için hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı .95'tir. Bu sonuçlara göre Liderlik Stilleri Ölçeği'nin güvenilirlik değerleri yeterli bulunmuştur.

Örgüt Kültürü Değerlendirme Ölçeği. Örgüt kültürünü ölçmek için kullanılan ölçeklerden Örgüt Kültürü Değerlendirme Aracı- OCAI (Organizational Culture Assessment Instrument), Rekabetçi Değerler Modeli (Competing Values Framework) olarak bilinen bir kuramsal modele dayanır (Cameron ve Quinn, 1999; Yu ve Wu, 2009). OCAI, örgüt kültürünü klan, adhokrasi, hiyerarşi ve pazar olarak dört türde inceler.

Örgüt Kültürü Değerlendirme Ölçeği için dilsel eşdeğerlik ve uyarlama çalışmaları yapılmıştır. Ön uygulama sonucunda uygun değerlere sahip olmadığından pazar kültürü analizden çıkarılmıştır. Jones (2009) ve Jones ve diğerlerinin (2011), Tseng'in (2010), Yeşil ve Kaya'nın da (2012) çalışmalarında pazar kültürü alt boyutu analizden çıkarılmıştır. Ön uygulama sonucunda örgüt kültürü tiplerinden klan ve adhokrasi kültürleri arasında yüksek korelasyon tespit edilmiştir. Klan ve Adhokrasi kültürü alt boyutları arasında yüksek korelasyonun olması Türkiye'deki okullarda öğretmenler tarafından bu iki kültürün ortak tek bir kültür gibi algılandığının bir göstergesi olabilir. Nitekim Rekabetçi Değerler Modelinde örgütlerdeki klan ve adhokrasi kültürünün organik süreçleri barındırdığı belirtilir (Cameron ve Quinn, 1999). Bundan dolayı klan ve adhokrasi kültür tipinin Türkiye kültürü için Rekabetçi Değerler Modeline de uygun olarak Organik Kültür (OK) adı altında birleştirilebileceği düşünülmüştür. Bu çerçevede organik kültür; klan ve adhokrasi kültürü özelliklerini birlikte barındıran, sadakati, bağlılığı, yenilikçiliği ve girişimciliği benimseyen, esnek örgüt içi yapıya sahip bir örgüt kültürüdür. Buradan hareketle hiyerarşi kültürünün de organik kültürün aksine mekanik özellikler gösterdiği, bu ölçeğin kuramsal alt yapısını oluşturan Rekabetçi Değerler Modelinde de görülmektedir. Bundan dolayı hiyerarşi kültürünün Mekanik Kültür (MK) olarak adlandırılmasının uygun olacağı düşünülmüştür. Bu çerçevede mekanik kültür; kuralların, görev ve sorumlulukların katı bir iç odaklı örgüt yapısı ile desteklendiği örgüt kültürüdür.

Örgüt Kültürü Değerlendirme Ölçeği korelasyon analizinde ölçeğin alt faktörleri arasında olumlu ve anlamlı ilişkinin olduğu görülmüştür. Örgüt Kültürü Değerlendirme Ölçeği standardize edilmiş çözümlene değerleri (λ) .49 ile .86; t değerleri 9.48 ile 19.75; açıklanan varyans değerleri (R^2) ise .24 ile .74 arasında değişmektedir. Örgüt Kültürü Değerlendirme Ölçeği'nin uyum iyiliği değerlerine bakıldığında Örgüt Kültürü Değerlendirme Ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda organik kültür (klan kültürü ve adhokrasi kültürü) ve mekanik kültür boyutları ile kurulan iki faktörlü yapısının ölçüm modelinin kabul edilebilir bir model olduğu görülmektedir ($\chi^2/df= 3.38$; RMSEA=

.08; SRMR= .04; PNFI= .82; NNFI= .98; CFI= .98). Örgüt Kültürü Değerlendirme Ölçeği'nin güvenirlik analizinde organik kültür boyutunun Cronbach Alfa katsayısı .95, mekanik kültür boyutunun .86 ve Örgüt Kültürü Değerlendirme Ölçeği'nin bütünü için hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı .96'dır. Bu sonuçlara göre Örgüt Kültürü Değerlendirme Ölçeği'nin güvenirliğinin yeterli olduğu söylenebilir.

Bilgi Yönetimi Ölçeği. Bilgi yönetimi konusunda Türkiye'de Çınar (2004), Ayrıl (2007), Çetinkaya (2012) ve Zaim'in (2010) ölçeklerinden faydalanılarak araştırmacının geliştirdiği Bilgi Yönetimi Ölçeği'nin kapsam ve yapı geçerliğine ilişkin uzman görüşü almak amacıyla ölçek maddeleri bilgi yönetimi alanında çalışmış kişilerin görüşlerine sunulmuştur. Kapsam geçerliği için Lawshe (1975) tekniği uygulanmıştır. Buna göre Bilgi Yönetimi Ölçeği dört boyuttan (bilginin elde edilmesi, bilginin kullanılması, bilginin paylaşılması, bilginin depolanması) ve 25 maddeden meydana gelmiştir.

Ön uygulama analiz sonuçlarına göre ölçeğin alt faktörlerinin birbirleri ile olumlu ve anlamlı ilişki içinde olduğu görülmüştür. Bilgi Yönetimi Ölçeği'nin standardize edilmiş çözümlenme değerleri (λ) .66 ile .88; t değerleri 12.26 ile 18.90; açıklanan varyans değerleri (R^2) ise .44 ile .78 arasında değişmektedir. Bilgi Yönetimi Ölçeği'nin uyum iyiliği değerlerine bakıldığında, doğrulayıcı faktör analizi sonucunda bilginin elde edilmesi, bilginin kullanılması, bilginin paylaşılması ve bilginin depolanması boyutları ile kurulan dört faktörlü yapısının ölçüm modelinin istatistiksel olarak doğrulandığı görülmektedir ($\chi^2/df= 3.07$; RMSEA= .07; SRMR= .04; PNFI= .87; NNFI= .98; CFI= .98). Bilgi Yönetimi Ölçeği'nin güvenirlik analizi sonuçlarına göre, bilginin elde edilmesi boyutunun Cronbach Alfa katsayısı .90, bilginin kullanılması boyutunun .93, bilginin paylaşılması boyutunun .91, bilginin depolanması boyutunun .90 ve Bilgi Yönetimi Ölçeği'nin bütünü için hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı .97'tir.

İşlem

Ölçeklerin uyarlama ve geliştirme çalışmaları için ön uygulama analizleri yapıldıktan sonra esas uygulamaya geçilmiştir. Bunun için ön uygulama yapılan okullar esas uygulamaya dâhil edilmemiştir.

Araştırmanın veri toplama araçları ile toplanan veriler LISREL (Linear Structural Relations) ve SPSS 18.0 (Statistical Package for the Social Sciences) paket programı kullanılarak istatistiksel çözümlenmeler yapılmıştır. Örgüt kültürü tipleri ve liderlik stilleri ile bilgi yönetimi arasındaki ilişkiyi belirlemek için Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi kullanılmıştır. Verilerin basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmış ve normallik varsayımının karşılandığı görülmüştür.

Değişkenler arasında anlamlı ilişkiler bulunduğundan sonra regresyon analizine geçilmiştir. Bunun için Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi yapılmıştır. Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizinde çok sayıda değişken kuramsal yapıya uygun biçimde birden çok model oluşturularak regresyon analizine sokulmuştur.

Yapılan Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi sonuçları tek bir tabloda birleştirilmiştir. Adım 1'de liderlik stillerinin (bağımsız değişken) bilgi yönetimini (bağımlı değişken) yordamasına ilişkin sonuçlar gösterilmiştir. Adım 2.1'de liderlik stillerinin yanına organik kültür eklenerek oluşturulan modelin bilgi yönetimini ne düzeyde yordadığı

incelenmiştir. Adım 2.2’de ise modelden organik kültür çıkarılıp mekanik kültür dâhil edilmiştir. Adım 2.2’de mekanik kültür tipinde liderlik stillerinin bilgi yönetimini yordamasına ilişkin analiz sonuçları sunulmuştur. Burada amaç, hangi örgüt kültürü tipinde hangi liderlik stiline bilgi yönetimine daha yüksek katkı sağladığını bulmaktır.

3. Bulgular ve Yorumlar

Örgüt kültürü tiplerine göre liderlik stillerinin bilgi yönetimini yordamasına ilişkin yapılan hiyerarşik çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Bilgi yönetiminin yordanmasında liderlik stilleri ve örgüt kültürüne ilişkin hiyerarşik çoklu regresyon analizi

Değişkenler	B	SE	β	t	TV	VIF	ΔR^2	F	F Değişimi	Kısmi Korelasyon
Adım 1							.51	221.38**	221.38**	
Sabit	22.42	2.35		9.55**						
KL	.94	.18	.24	5.18**	.37	2.70				
DL	1.09	.26	.23	4.24**	.26	3.85				
YL	1.81	.24	.32	7.44**	.41	2.45				
Adım 2.1							.73	430.91**	514.60**	
Sabit	15.29	1.77		8.65**						
KL	.32	.14	.08	2.30*	.36	2.81				
DL	-.05	.20	-.11	-2.48*	.23	4.37				
YL	1.24	.18	.22	6.78**	.40	2.50				
OK	1.34	.06	.73	22.69**	.42	2.41				.67**
Adım 2.2							.70	366.12**	388.85**	
Sabit	10.37	1.94		5.33**						
KL	.61	.14	.15	4.23**	.37	2.74				
DL	.55	.20	.12	2.71**	.26	3.92				
YL	.27	.21	.05	1.31	.35	2.86				
MK	2.52	.13	.61	19.72**	.50	2.02				.62**

* $p < .05$ ** $p < .01$

Tablo 1’e göre, liderlik stilleri bilgi yönetimi sürecini anlamlı derecede yordamaktadır ($F_{(3,626)}=221.38$; $p < .01$). Liderlik stilleri bilgi yönetimi varyansının %51’ini açıklamaktadır. Adım 1 sonuçlarına göre liderlik stillerinin bilgi yönetimi sürecini yordamasına ilişkin regresyon eşitliği şu şekildedir:

$$\text{Bilgi Yönetimi} = 22.42 + 0.94\text{KL} + 1.09\text{DL} + 1.81\text{YL}$$

Liderlik stilleri bilgi yönetimi sürecini yordamasına bakıldığında en yüksek katkıyı

yönlendirici liderlik yapmıştır. Yönlendirici liderliği sırasıyla destekleyici liderlik ve katılımcı liderlik izlemektedir.

Adım 2.1’de liderlik stillerine organik kültür eklenerek hiyerarşik regresyon analizi yapıldığında; model, varyansın %73’ünü açıklamaktadır. Organik kültürün dâhil olması ile düzeltilmiş R² değeri Adım 1’e göre 22 puan artmıştır. Organik kültür ve liderlik stillerinin oluşturduğu model, bilgi yönetimini anlamlı derecede yordamaktadır (F_(4,625)=430.91; p< .01). F değerindeki değişim ise 514.60 olmuştur. Kısmi korelasyona bakıldığında ise organik kültür ile bilgi yönetimi arasında pozitif, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki (r_p = .67) vardır. Adım 2.1 sonuçlarına göre modelin bilgi yönetimi sürecini yordamasına ilişkin regresyon eşitliği şu şekildedir:

$$\text{Bilgi Yönetimi}=15.29+0.32\text{KL}-0.05\text{DL}+1.24\text{YL}+1.34\text{OK}$$

Bilgi yönetimi süreci için organik kültürün dâhil edildiği regresyon eşitliğine göre, en yüksek katkıyı yönlendirici liderlik yapmıştır.

Adım 2.2’de organik kültür yerine mekanik kültür dâhil edilerek hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Adım 2.2 modeli, bilgi yönetimi süreci varyansının %70’ini açıklamıştır. Mekanik kültür ile yapılan regresyon analizinde düzeltilmiş R² değeri Adım 1’e göre 14 puan artmıştır. Mekanik kültür ve liderlik stillerinin oluşturduğu model, bilgi yönetimi sürecini anlamlı derecede yordamaktadır (F_(4,625)=366.12; p< .01). F değerindeki değişim ise 388.85 olmuştur. Modelde liderlik stillerinin etkisi sabit tutulduğunda mekanik kültür ile bilgi yönetimi arasında pozitif, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki (r_p = .62) olduğu görülmektedir. Adım 2.2 sonuçlarına göre modelin bilgi yönetimi sürecini yordamasına ilişkin regresyon eşitliği şu şekildedir:

$$\text{Bilgi Yönetimi}=10.37+0.61\text{KL}+0.55\text{DL}+0.27\text{YL}+2.52\text{MK}$$

Mekanik kültürün dâhil olduğu regresyon eşitliğine göre, bilgi yönetimi süreci için liderlik stilleri içinde en yüksek katkıyı katılımcı liderlik stili yapmaktadır. Katılımcı liderliği sırasıyla destekleyici ve yönlendirici liderlik izlemektedir.

Örgüt kültürü tiplerine göre, liderlik stillerinin bilgi yönetimi sürecini yordaması ile ilgili sonuçlara bakıldığında; liderlik stilleri, bilgi yönetimi sürecinin %51’ini açıklarken, liderlik stilleri ile organik kültür %73, mekanik kültür ile ise %70’ini açıklamaktadır. Kısmi korelasyon bulgularına göre, bilgi yönetimi ile organik kültürün ilişki değeri mekanik kültüre göre daha yüksektir.

Araştırma sonucunda, liderliğin örgüt kültürüne göre bilgi yönetimini etkilediği bulgusu alan yazındaki diğer araştırmalarda (Celep ve Çetin, 2005; Gan ve diğerleri, 2006; Islam, Ahmed, Hasan ve Ahmed, 2011; Lin ve McDonough III, 2011; Nguyen, 2009; Nguyen ve Mohamed, 2011; Shao, Feng ve Liu, 2012; Xue ve diğerleri, 2011; Zaim, 2010; Zhu ve Sun, 2010) elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Toplumda bilginin önemli bir değer haline gelmesinde okulların etkisi yadsınamaz bir gerçektir. Okullar toplumu oluşturan bireylerin yeni durumlara uyumunu kolaylaş-

tıran ve bireyleri sosyalleştiren örgütlerdir. Dolayısıyla okulun da yeni durumların gerektirdiği ihtiyaçlara cevap verecek yapılanmalara gitmesi beklenir. Bu amaçla insan kaynağının bilgiyi okulun amaçlarına uygun şekilde etkili kullanması okullar için vazgeçilmezdir. Bilginin okullarda yönetimi, okulun örgütsel kültürü ve liderlik davranışından bağımsız düşünülemez. Okullardaki örgüt kültürü özelliklerine uygun liderlik davranışları sergilemek bilgi yönetimi için bir gerekliliktir. Okulun dinamik sosyolojik yapısını iyi analiz ettiğinde, ilişkiler ve değerler bağlamında örgütsel yapıyı görüp buna göre davranışlarını şekillendirdiğinde okul yöneticisinin daha başarılı olacağı söylenebilir. Okullar için bilgi yönetiminde örgüt kültürü ve liderlik bu bakımdan etkililiği arttıracak unsurlar olarak görülmektedir.

Bilgi yönetimi ile ilgili özellikle eğitim kurumlarında yapılan çalışmalar sınırlıdır. Eğitim örgütlerinde örgüt kültürüne göre liderliğin bilgi yönetimine etkisini doğrudan inceleyen çalışmalara rastlanmamaktadır. Bununla beraber liderlik ve örgüt kültürünün bilgi yönetimi ile ikili ilişkileri üzerinde duran mevcut çalışmalar da yeterli değildir. Bu bakımdan bu çalışmada gerek kuramsal yapıya ve gerekse bulgulara yönelik alan yazında kaynak yetersizliği göze çarpmaktadır. Bu alanda yapılan çalışmaların da uygulamaya dönük kullanılabilir sonuçlardan ziyade kavramsal ilişkiyi açıklayan kuramsal yapıya yönelik bulgulara odaklandığı görülmektedir.

Araştırmada kısmi korelasyonlara ve açıklanan varyans değerlerine göre, okullarda organik kültürün mekanik kültüre göre bilgi yönetiminde etkisinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Çakar ve diğerlerine (2010) göre açık iletişim sistemine sahip bir örgüt kültürüne ve hiyerarşik kademelerin azaltıldığı yalın örgüt yapısına sahip örgütler bilgi yönetimi süreçlerinde daha etkindir. Özellikle işbirlikçi kültür, örgütsel öğrenme yoluyla bilgiyi artırmak için bir araçtır (Lopez ve diğerleri, 2004). Ast-üst ilişkisinin derinleştiği örgütlerde, çalışanlar arasındaki duygu, düşünce, genel anlamda bilgi paylaşımı, biçimsel gerekliliklerin ötesinde sınırlı bir nitelik taşımaktadır. Ortak bir kurum kimliğinin, güven duygusunun inşa edildiği bir ortam, kurumsal hedeflere katkı sağlayacak yeni fikirlerin doğuşuna zemin hazırlamaktadır (Yıldırım, 2010). Organik kültür, özellikleri itibarıyla örgüt üyeleri arasında bağlılığın, sadakatın, takımdaşlığın, girişimciliğin, ön planda olduğu, liderin babacan, risk almaya hazır özellikler gösterdiği, dinamik ve yenilikçi bir örgüt ortamıdır. Bu kültürel ortam, bilginin örgüt içinde elde edilmesi, üretilmesi, kullanılması, paylaşılması ve depolanmasını destekleyen ve etkililiğini arttıran şartlar sunar.

Örgüt kültürü tiplerine göre liderlik stillerinin bilgi yönetimi sürecini yordaması bulgularına bakıldığında bilgi yönetimine organik kültürde en yüksek katkıyı yönlendirici liderlik; mekanik kültürde ise katılımcı liderlik yapmıştır. Buna göre organik kültürün olduğu okullarda, bilgi yönetiminde yöneticinin yönlendirici liderlik davranışlarını göstermesi daha uygun olabilir. Organik kültürün olduğu ortamlarda çalışanlar arasındaki bağ güçlüdür, takımdaşlık ve sadakat ön plandadır ve girişimci bir ruh vardır. Yönlendirici liderlik davranışı ise astların rollerini netleştirme ve onlara kılavuzluk yapmayı gerektirir (Knight, Shteynberg ve Hanges, 2011; Mathieu, 1990; Schriesheim ve Von Glinow, 1977; Sökmen ve Boylu, 2009; Yukl, Gordon ve Taber, 2002; Yüksek, 2005). Malik'e (2012) göre yönlendirici liderlik başarı gereksinimi yüksek olan astlarla ilişkide daha etkilidir. Dixon ve Hart'a (2010) göre ise çalışma grubunun etkililiğini en fazla

arttıran liderlik stili yönlendirici liderliktir. Araştırmadaki bulgulardan öğretmenlerin, organik bir örgüt kültüründe bilgi yönetimi için rollerin, sorumlulukların ve hedeflerin net olması gerektiğini belirttikleri sonucu çıkarılabilir. Mekanik kültürün analize girdiği durumda katılımcı liderlik en yüksek katkıyı yapmıştır. Katılımcı liderlik davranışında grup kararı, işgörenlerin düşüncelerinin alınması ve işbirliği vardır. Destekleyici liderlik ise izleyenlerin kişisel ihtiyaçları ve ilişki odaklılık önemlidir. Lang'a (2001) göre katı bürokratik kültürün olduğu örgütlerde; bilgi alışverişi, bilgiye erişim ve bilgi üretimine katılım sınırlıdır. Dolayısıyla mekanik kültür ile bilgi yönetimi ilişkisinin organik kültüre oranla daha düşük çıkması mekanik kültürün hiyerarşiye ve kontrole önem vermesinden kaynaklanıyor olabilir. Öğretmenlerin algılarına göre mekanik kültürde bilgi yönetiminde katılımcı olmanın yararlı olacağı görülmektedir. Katılımcı liderlik, çalışanların görev anlayışlarının ve ilişki ihtiyaçlarının yüksek olduğu, çalışanların görevleri ile ilgili donanımlarının yeterli olduğu durumlarda etkilidir. Mekanik kültürde roller ve sorumluluklar bellidir ve örgüt içi süreçler açık ve nettir. Conger ve Kanungo'ya (1988) göre örgütteki bürokratik iklim çalışanların öz-yeterlik inançlarını düşüren potansiyel faktörlerden biridir. Conger ve Kanungo, buna karşın örgütte katılımcı yönetim anlayışının benimsenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Thomas ve Velthouse (1990) da geliştirdikleri güçlendirme modelinde, çalışanların güçlendirilmesi için özerk kararlar verebilmelerinin sağlanması gerektiğini, bunu da katılımcı bir yönetim anlayışının sunacağını belirtmişlerdir.

Bu sonuçlardan hareketle, okullarda bilgi yönetiminin etkisini arttıran etkenler örgüt kültürü ve yöneticilerin liderlik davranışlarıdır. Okul yöneticisi kendi vizyonu çerçevesinde örgütü ulaştırmak istediği hedefe doğru durumun gerektirdiği liderlik davranışlarını göstermeye yetkin olmalıdır. Sözü edilen liderlik davranışları, bu araştırmada ele alınan örgüt kültürü ve bilgi yönetimi değişkenleri bağlamında değerlendirilmelidir. Bir liderlik stiline gerektirdiği davranışlar, içinde bulunulan örgüt kültürüne ve bilgi yönetiminin özelliğine göre yorumlanmalıdır. Elbette bir okul yöneticisi tüm liderlik stillerini kullanmalıdır. Burada bir liderlik stiline ön plana çıkmış olması o okulun kültürel bağlamında ve bilgi yönetimi faktörüne bağlı olarak değişmektedir. Buluç'a (1998) göre başarılı bir yönetici, örgütün ihtiyaçlarına göre değişik liderlik stillerini uygulayabilen kişidir. Lider, duruma ve şartlara göre örgütsel ve bireysel başarıyı yükseltmek, yönetsel etkinliği artırmak için uygun zamanda ve uygun yerde ihtiyaç duyulan liderlik özelliklerini sergileyebilmelidir. Okul yöneticileri çalıştıkları okulun durumsal etkenlerini ve birlikte çalıştıkları öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin bireysel özelliklerini çok iyi analiz ederek buna göre farklı liderlik biçimleri sergilemelidirler (Yalçınkaya Akyüz, 2002).

Öneriler

Bilgi yönetimi süreci için liderlik stilleri ve örgüt kültürü türleri dikkate alınmalıdır. Araştırmada ortaya çıkan organik örgüt kültürünün bilgi yönetiminde mekanik örgüt kültüründen daha etkili olduğu sonucundan yola çıkarak, okullarda bilgi yönetimi başarısı için organik bir örgüt kültürünün (takım ruhu, sadakat, birliktelik, aidiyet, girişimci, yenilikçi, esnek yapılı) oluşturulmasına önem verilmesi gerektiği söylenebilir. Ayrıca araştırmada organik kültürde yönlendirici liderlik davranışlarının katkısının daha yüksek olduğuna yönelik bulgu nedeniyle, organik örgüt kültürü özellikleri gösteren okul-

larda çalışanların rol ve sorumluluklarının belirginleşmesi, liderin çalışanlara kılavuzluk yapması, işlerin nasıl yapılacağını açıklaması, neyin nasıl yapılacağı ile ilgili karar vermesi, yapılacak işleri programlaması ve belirli performans standartlarının devamlılığını sağlaması, özetle onları yönlendirmesi bilgi yönetiminde başarının artmasına katkı sağlayabilmektedir.

Araştırmaya göre okullardaki organik kültür ortamı, bilginin elde edilmesi, kullanılması, paylaşılması ve depolanmasını kolaylaştırmaktadır. Bilgi yönetimi sürecinde okullarda yapılması gerekenler, araştırma ölçeğindeki maddelerden yola çıkılarak önerilebilir. Okullarda bilgi yönetimi sürecinde çalışanların bilgiye ulaşmaları ve bilgi üretmeleri için; yenilikçi düşünce teşvik edilerek yeni fikirlerin ortaya çıkarılması, bilgi üretmeye ve geliştirmeye yönelik sistemli bir biçimde çaba harcanması, yeni ortaya çıkan durumlarla ilgili olarak bilgilendirme toplantılarının yapılması, birisinin bir bilgiye gereksinimi olduğunda bunu kimden ya da nereden ve nasıl alacağını bilmesi, okulun çalışanlarının düzenli olarak eğitim ve yetiştirme programlarına (toplantı, seminer, kurs) katılması ve çeşitli kaynaklardan (öğretmen, öğrenci, veli, diğer okullar, mevzuat, çevre, yayınlar vb.) daha çok bilgi edinilmesi için organik kültür ortamı desteklenmelidir. Bilginin etkin kullanılması için; okullarda güncel bilgi ve kavramların kullanılması, çalışanların bilişim teknolojilerini kullanmada yeterli olması, her çalışanın bilgisini en iyi biçimde kullanmasına olanak sağlayan bir çalışma ortamının olması, sahip olunan bilgi potansiyelinin etkili biçimde kullanılması, okulun sürekli öğrenen ve öğrendiklerini hayata geçiren bir kurum haline gelmesi, okulda toplanan bilgilerden sonuç çıkararak işinde kullanan çalışanların desteklenmesi, sorunların çözümünde bilginin etkin bir biçimde kullanılması için organik bir örgüt kültürü oluşturulmalıdır. Okulda bilgi paylaşım kültürü yaratmak için; çalışanların kendi aralarında bilgi ve tecrübelerini paylaşarak iş ve süreçlerini geliştirmelerine olanak verilmeli, bilişim teknolojisinin bilgi paylaşımında etkin bir biçimde kullanılması sağlanmalı, etkili bir bilgi paylaşım sistemi olmalıdır. Aynı zamanda bireysel bilginin örgüte kazandırılması ve örgütsel bilginin bireylere transfer edilmesi için çeşitli yapılandırılmış buluşmalar düzenlenmelidir. Buna okuldaki en iyi uygulamaların paylaşılması da yardımcı olabilir. Okullarda bilginin depolanması için; gerekli bilgilerin sistematik olarak depolanması sağlanmalıdır. Çalışanların aradığı bilgiye kolayca ve hızlı ulaşabilmelerinin sağlanması için doğru bilgiye kolayca ulaşılabilecek bir veri depolama sisteminin (arşiv, etkili kayıt sistemi) olması gereklidir. Bunun için yeterli düzeyde bilişim teknolojisi aracının olması ve öğrenciler, veliler, çalışanlar ve eğitim işleri ile ilgili bilgilerin sürekli olarak güncellenmesine özen gösterilmelidir.

Bilgi yönetimi sürecinde daha verimli olmak için, okul yöneticileri okulların örgüt kültürüne göre liderlik stili sergilemelidir. Bilgi yönetimi sürecinde organik kültürün baskın olduğu okullarda daha çok yönlendirici liderlik; mekanik kültürün baskın olduğu okullarda ise katılımcı liderlik davranışları sergilenmelidir. Buna göre organik kültür özellikleri gösteren okullarda çalışanların rol ve sorumluluklarının belirginleşmesi, liderin çalışanlara kılavuzluk yapması, işlerin nasıl yapılacağını açıklaması, neyin nasıl yapılacağı ile ilgili karar vermesi, yapılacak işleri programlaması ve belirli performans standartlarının devamlılığını sağlaması, özetle onları yönlendirmesi bilgi yönetiminde başarının artmasına katkı sağlayacaktır. Bununla birlikte öğretmenlerin algılarına göre mekanik kültürde bilgi yönetiminde katılımcı olmanın yararlı olacağı görülmektedir. Katılımcı liderlik, çalışanların görev anlayışlarının ve ilişki ihtiyaçlarının yüksek ol-

duğu, çalışanların görevleri ile ilgili donanımlarının yeterli olduğu durumlarda etkilidir. Buna göre öğretmenlerin yeterli oldukları alanlarda katılımları sağlanmalıdır. Okul yöneticisi mekanik bir kültürde, karar vermeden önce yönetici yardımcılarının, öğretmenlerin, hatta öğrenci ve velilerin söylediklerini dikkate almalı, bir iş ile ilgili eyleme geçmeden önce bu kişilere danışmalı, bir sorunla karşılaştığında fikir alış verişini yapmalı, önerilerini sormalı, onlardan tavsiye almalı ve bunları değerlendiren bir liderlik yaklaşımı sergilemelidir.

Araştırma İzmir ili merkezindeki Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ortaöğretim okullarında görev yapan eğitimcilerin algıları ile sınırlıdır. Ayrıca araştırma; liderlik stilleri olarak katılımcı, destekleyici ve yönlendirici liderlik stilleri, örgüt kültürü tipleri olarak organik ve mekanik kültür ile sınırlıdır.

Bundan sonra yapılacak araştırmalarda araştırmacılar, liderlik stilleri, örgüt kültürü ve bilgi yönetimi ilişkisi ile ilgili eğitimin başka aktörlerini (öğrenci, veli, üst yönetim, denetmen vb.) hesaba katarak çalışmalarını zenginleştirilebilirler. Ayrıca yapılacak çalışmalarda Örgüt Kültürü Değerlendirme Ölçeği (Organizational Culture Assessment Instrument-OCAI) ve Liderlik Stilleri Ölçeği dışında başka tipolojik ölçekler kullanılabilir. Bununla birlikte farklı eğitim kademelerinde yapılarak sonuçları karşılaştırılabilir. Yine yöneticilerin de görüşleri alınarak öğretmen ve yöneticilerin algıları arasında fark olup olmadığına bakılabilir. Bunlara ek olarak yapılacak çalışmalar, demografik değişkenler katılarak genişletilebilir. Son olarak bu araştırma bulguları araştırma kapsamında toplanacak nitel verilerle desteklenebilir.

5. Kaynakça

- Aggestam, L. (2006). Learning organization or knowledge management - Which came first, the chicken or the egg? *Information Technology And Control*, 35 (3A), 295-302.
- Ayral, M. (2007). Okulda bilgi yönetimi model önerisi kapsamında yönetici ve öğretmen görüşlerine göre Ankara ili okullarının değerlendirilmesi [Evaluation of the schools of Ankara province according to the views of manager and teacher in the extent of a model suggestion of knowledge management at school]. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Balcı, A. (2007). Sosyal Bilimlerde Araştırma. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Barutçugil İ. (2002). Bilgi Yönetimi. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Buluç, B. (1998). Bilgi çağı ve örgütsel liderlik. *Yeni Türkiye Dergisi* 21. yy.Özel Sayısı, 20, 1205-1213.
- Cameron, K. S. ve Quinn, R. E. (1999). Diagnosing and changing organizational culture. based on the competing values framework. New York: Addison-Wesley, NY. <http://books.google.com.tr/books?id=b1RwWniTsUAC&pg=PA25&hl=tr&source=gbs_toc_r&cad=4#v=onepage&q&f=false> (2013, Şubat 10)
- Celep, C. ve Çetin, B. (2005). Teachers' perception about the behaviours of school leaders with regard to knowledge management. *International Journal of Educational Management*, 19(2), 102-117.
- Chase, R. L. (1997). The knowledge based organization: An international survey. *Journal of Knowledge Management*, 1(1), 38-49.
- Conger, J. A. ve Kanungo, R. N. (1988). The empowerment process: Integrating theory and practice. *Academy of Management Review*, 13(3), 471-482.
- Çakar, N. D., Yıldız, S. ve Dur, S. (2010). Bilgi yönetimi ve örgütsel etkinlik ilişkisi: Örgüt kültürü ve örgüt yapısının temel etkileri [The relationship between knowledge management and organizational

- effectiveness: The effects of organizational culture and structure]. *Ege Akademik Bakış*, 10(1), 71-93.
- Çetinkaya, A. (2012). Örgütsel bilgi yönetim sürecinde bilgi yönetim performansı boyutları: Ölçek geliştirme ve geçerliliği üzerine bir araştırma [Dimensions of information management performance in organizational information management processes: A research of scale development]. *Öneri- Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(38), 157-162.
- Çınar, İ. (2004, Temmuz). Bilgi yönetiminde eğitim yöneticilerinin yeterlikleri: Malatya örneği [Competence of educational administrators in knowledge management]. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- De Long, D. W. ve Fahey, L. (2000). Diagnosing cultural barriers to knowledge management. *Academy of Management Executive*, 14(4), 114-127.
- Demirel, Y. ve Seçkin, Z. (2008). Bilgi yönetimi uygulamasında etkili olan faktörler üzerine mobilyacılık sektöründe bir araştırma [A research in furniture industry concerning the factors having an impact on implementation of knowledge management]. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(8), 107-122.
- Dixon, M. L. ve Hart, L. K. (2010). The impact of path-goal leadership styles on workgroup effectiveness and turnover intention. *Journal of Managerial Issues*, 22(1), 52-69.
- Fullan, M. (2002, Mart). The role of leadership in the promotion of knowledge management in schools. OECD Conference. <<http://www.oecd.org/edu/school/2074954.pdf>> (2013, Ocak 13)
- Gan, G. G. G., Ryan, C. ve Gururajan, R. (2006). The effects of culture on knowledge management practice: A qualitative case study of msc status companies. *Kajian Malaysia*, 24(1&2), 97-128.
- Goel, A. ve Rana, M. S. (2013). The relationship between knowledge management and organizational leadership. <<http://www.iimahd.ernet.in/library/PDFs/conf/026%20KMAlok.pdf>> (2013, Şubat 10)
- Gold, H.A., Malhotra, A. ve Segars, A. H. (2001). Knowledge management: An organizational capabilities perspective. *Journal of Management Information Systems*, 18(1), 185-214.
- Gupta, A. K. ve Govindarajan, V. (2000). Knowledge management's social dimension: Lessons from nucor steel. *Sloan Management Review*, 42(1), 71-81.
- Gümüştekin, G. E. (2004). Bilgi yönetiminin stratejik önemi [The strategic importance of knowledge management]. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 18(3-4), 201-212.
- Holowetzki, A. (2002). The relationship between knowledge management and organizational culture: An examination of cultural factors that support the flow and management of knowledge within an organization. Master of science. University of Oregon, Beaverton.
- Islam, M. Z., Ahmed, S. M., Hasan, I. ve Ahmed, S. U. (2011). Organizational culture and knowledge sharing: Empirical evidence from service organizations. *African Journal of Business Management*, 5(14), 5900-5909.
- İpçioğlu İ. (2004). İşletmelerde liderlik ve örgüt kültürünün bilgi yönetimi etkilerinin incelenmesine yönelik bir araştırma. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- İpçioğlu İ. ve Erdoğan Z. (2005). İşletme stratejisinin belirlenmesinde bilgi yönetimi altyapısının analizi [The analysis of the knowledge management infrastructure in business strategy formulation]. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2005/2, 89-112.
- Jones, M. B. (2009). Organizational culture and knowledge management: An empirical investigation of U.S. manufacturing firms. (Yayımlanmamış doktora tezi). Nova Southeastern University, USA.
- Jones, M. B., Mujtaba, B. G., Williams, A. ve Greenwood, R. A. (2011). Organizational culture types and knowledge management in U.S. manufacturing firms. *Journal of Knowledge Management Practice*, 12(4), <<http://www.tlinc.com/articl284.htm>> (2013, Mart 29)
- Kangas, L. M. (2009). Assessing the value of the relationship between organizational culture types and knowledge management initiatives. *Journal of Leadership Studies*, 3(1), 29-38.

- Kim, S. (2000). The roles of knowledge professionals for knowledge management. *INSPEL-International Journal of Special Libraries*, 34(1), 1-8. <<http://forge.fh-potsdam.de/~IFLA/INSPEL/00-1kise.pdf>> (2013, Ocak 10)
- Knight, A. P., Shteynberg, G. ve Hanges, P. (2011). Path-Goal analysis. In G. Goethals, G. Sorenson, ve J. Burns (Ed.), *Encyclopedia of leadership*. (1165-1170). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc. doi: <http://dx.doi.org/10.4135/9781412952392.n268>
- Lang, J. C. (2001). Managerial concerns in knowledge management. *Journal of Knowledge Management*, 5(1), 43-57.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28, 563-575.
- Lin, H. E. ve McDonough III, E. F. (2011). Investigating the role of leadership and organizational culture in fostering innovation ambidexterity. *IEEE Transactions on Engineering Management*, 58(3), 497-509.
- Lopez, S. P., Peon, J. M. M. ve Ordas, C. J. V. (2004). Managing knowledge: The link between culture and organizational learning. *Journal of Knowledge Management*, 8(6), 93-104.
- Malik, S. H. (2012). A study of relationship between leader behaviors and subordinate job expectancies: A path-goal approach. *Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences*, 6(2), 357-371.
- Mathieu, J. E. (1990). A test of subordinates' achievement and affiliation needs as moderators of leader path-goal relationships. *Basic and Applied Social Psychology*, 11(2), 179-189.
- McInerney, C. (2002). Knowledge management and the dynamic nature of knowledge. *Journal of The American Society for Information Science and Technology*, 53(12), 1009-1018.
- Muratoğlu, V. ve Özmen, F. (2006). Eğitim Örgütlerinde Bilgi Yönetimi Stratejileri – Yaş ve Okul Türü Değişkenlerine Göre Eğitimci Görüşleri (Tunceli İli Örneği). *Bilgi Teknolojileri Kongresi IV- Akademik Bilişim 2006*, 58-63, Denizli, Pamukkale Üniversitesi.
- Nguyen, H. N. (2009). The impact of leadership behaviours and organisational culture on knowledge management practices in small and medium enterprises. (Doktora tezi). Griffith School of Engineering Science, Environment, Engineering and Technology, Griffith University, Avustralya.
- Nguyen, H. N. ve Mohamed, S. (2011). Leadership behaviors, organizational culture and knowledge management practices: An empirical investigation. *Journal of Management Development*, 30(2), 206-221.
- Nonaka, I. (1994). A dynamic theory of organizational knowledge creation. *Organization Science*, 5(1), 14-37.
- Ogbonna, E. ve Harris, L. C. (2000). Leadership style, organizational culture and performance: Empirical evidence from UK companies. *The International Journal of Human Resource Management*, 11(4), 766-788.
- Özmen, F. ve Denктаş, Y. (2011). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin okulların örgütsel öğrenmesindeki rolü. 5 th International Computer & Instructional Technologies Symposium, 22-24 September 2011, Fırat University, Elazığ- Turkey.
- Rastogi, P. N. (2000). Knowledge management and intellectual capital – The new virtuous reality of competitiveness. *Human Systems Management*, 19(1), 39-48.
- Schriesheim, C. ve Von Glinow, M. A. (1977). The path-goal theory of leadership: A theoretical and empirical analysis. *The Academy of Management Journal*, 20(3), 398-405.
- Shao, Z., Feng, Y. ve Liu L. (2012). The mediating effect of organizational culture and knowledge sharing on transformational leadership and enterprise resource planning systems success: An empirical study in China. *Computers in Human Behavior*, 28, 2400-2413.
- Sökmen, A. ve Boylu, Y. (2009). Yol amaç modeli kapsamında önderlik davranışlarının incelenmesine yönelik bir araştırma. *Journal of Yasar University*, 4(15), 2381-2402.

- Şahin, C. (2010). İlköğretim okul müdürlerinin bilgi yönetimi becerilerini gerçekleştirme düzeyleri ile okulların öğrenen örgüt olma düzeyleri arasındaki ilişki (Ankara ili örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Thomas, K. W. ve Velthouse, B. A. (1990). Cognitive elements of empowerment: An "interpretive" model of intrinsic task motivation. *Academy of Management Review*, 15(4), 666-681.
- Toprakçı, E. (2008). Sınıfa Dayalı Yönetim. Ankara: Pegem Akademi.
- Tseng, S. M. (2010). The correlation between organizational culture and knowledge conversion on corporate performance. *Journal of Knowledge Management*, 14(2), 269-284.
- Wallen, N. E. ve Fraenkel, J. R. (2013). Educational research: A guide to the process (2. Baskı). New Jersey: Routledge. <https://books.google.com.tr/books?id=8_8xcdqOclAC&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false> (2015, Temmuz 16)
- Wang, S. ve Noe, R. A. (2010). Knowledge sharing: A review and directions for future research. *Human Resource Management Review*, 20, 115-131. doi:10.1016/j.hrmr.2009.10.001
- Xue, Y., Bradley, J., ve Liang, H. (2011). Team climate, empowering leadership, and knowledge sharing. *Journal of Knowledge Management*, 15(2), 299-312.
- Yalçınkaya Akyüz, M. (2002). Çağdaş okulda etkili liderlik [Leadership at effective schools]. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2), 109-119.
- Yeşil, S. ve Kaya, A. (2012). The role of organisational culture on innovation capability: An empirical study. *International Journal of Information Technology and Business Management*, 6(1), 11-25.
- Yıldırım, M. (2010). Kamu yönetiminde bilgi yönetiminin gerekliliği üzerine bir inceleme [A study on the need of knowledge management in public administration]. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 1311-1334.
- Yu, T. ve Wu, N. (2009). A review of study on the competing values framework. *International Journal of Business and Management*, 4(7), 37-42.
- Yukl, G., Gordon, A. ve Taber, T. (2002). A hierarchical taxonomy of leadership behavior: Integrating a half century of behavior research. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 9(1), 15-32.
- Yüksek, A. E. (2005). Türk kamu yönetiminde önderlik davranışı [The leadership behaviour in Turkish public administration]. (Yayınlanmamış doktora tezi). A. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Zaim H. (2010). Bilgi yönetiminin alt yapısı ve bilgi yönetimi performansı: Türkiye’de bir saha çalışması [Knowledge management infrastructure and knowledge management performance: A field study in Turkey]. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, 59(2010/2), 51-67.
- Zhu, V. (C. Y.) ve Sun, L. (2010). The interactive relationship between corporate cultures, leadership style and knowledge management. *International Journal of Asian Business and Information Management*, 1(3), 54-68.

Extended Abstract

Knowledge management is the systematic and holistic coordination process of the activities throughout the organization carried out in order to obtain, produce, use, share and store knowledge by individuals and groups with the aim of reaching primary organizational goals. Including personal experiences and unknown expertise, knowledge management is a discipline that examines the definition, use and sharing of all knowledge assets of a given organization.

One of the most important elements of an effective knowledge management is the organizational culture. In some studies, organizational culture has been seen as a significant cause for problems in benefiting from the intellectual property of an organization. On the other hand, organizational

culture assumes the key role for a successful knowledge management. Leadership is among the main elements of knowledge management as well as organizational culture. Leadership is important for the practice of a successful knowledge management. The related literature includes a limited number of studies examining the effect of leadership and organizational culture on knowledge management. However, studies have shown that leadership and organizational culture do have an impact on knowledge management. Some studies feature organizational culture and leadership among the factors influencing knowledge management. Consequently, the effect of organizational culture and leadership is great on the knowledge management process.

In order to increase the effectiveness of the organization in knowledge management, the leader must know the organizational culture very well. Knowing the organizational culture would enable the leader of the organization to be successful in knowledge management and thus increase the effectiveness of the organization. If an organization wishes to implement knowledge management and to succeed in this, it must first arrange the organizational culture to be suitable for this. This shows the need for a leader who will understand the types of organizational culture. In this respect, the research question of the present study is "Can the leadership styles, the levels of organizational culture types significantly predict knowledge management based on teachers' opinions at the secondary public schools under the auspices of the Ministry of National Education?"

The aim of the study is to present the relationship of leadership and organizational culture with knowledge management based on teachers' perceptions at the secondary schools under the auspices of the Ministry of National Education located within the city center of Izmir. To this end, the study tried to identify what leadership style would be appropriate in which organizational culture in the knowledge management at secondary public schools.

The study was designed in the correlational survey model. The independent variables of the study are leadership styles and organizational culture; and the dependent variable is knowledge management. The study examined how leadership styles predicted knowledge management in terms of the types of organizational culture.

The population of the study consists of the teachers working at the secondary public schools under the auspices of the Ministry of National Education in the central districts of Izmir province. Among the central districts, 4 districts (Balçova, Buca, Karabağlar and Konak) were selected randomly for the sample. In trial applications, 347 data were collected from 13 schools. The trial applications showed that the scales were appropriate for application and the final forms were created. The schools included in the trial applications of the scales were excluded from the final application. 630 data were collected from 30 schools for the final applications of the scales in the study.

As the data collection instruments, the study employed Leadership Styles Scale to determine leadership styles; and Organizational Culture Assessment Instrument (OCAI) to measure organizational culture. The Knowledge Management Scale was developed by the researcher and it was used in order to measure knowledge management at schools. Through the analyzes of the data obtained from the trial forms, the scales were tested for construct validity and reliability; and the Knowledge Management Scale was additionally tested for content validity.

According to the findings obtained at the end of the study, the greatest contribution was made by instrumental leadership in the analysis where leadership styles were present on their own and in situations where organic culture was included in the equation. Accordingly, in schools having organic culture it might be more appropriate for the principal to show instrumental leadership behaviors in knowledge management. In the cases where mechanistic culture was included in the analysis on the other hand; participative leadership had the biggest contribution. Participative

leadership behavior requires group decisions, asking for employees' opinions and cooperation.

According to the partial correlations and the values of variance explained in the study; organic culture was observed to have a greater effect on knowledge management than mechanistic culture at schools. By its nature, organic culture is where commitment, loyalty, teammate spirit and entrepreneurship are prominent among the members of the organization; the leader is fatherly and is ready to take risks; and the organizational atmosphere is dynamic and innovative. This cultural environment provides conditions which support obtaining, producing, using, sharing and storing of the knowledge within the organization and increase its effectiveness.

Leadership styles and types of organizational culture must be taken into consideration for the knowledge management process. It could be suggested that attention should be paid to build an organic organizational culture (team spirit, loyalty, togetherness, belonging, entrepreneurship, innovative, flexible) for the success of knowledge management at schools. At schools having the values of an organic culture, roles and responsibilities of the staff being clarified, the leaders' acting as a guide for the staff, explaining how to carry out tasks, making decisions on what and how to do, programming tasks and maintaining the continuity of certain performance standards; that is, instrumental them may contribute to the increase in the success of knowledge management.

Researchers may enrich the study by including other related factors of education (student, parents, upper administration, supervisor etc.). Research can be conducted at different levels of education and the results can be compared. The study can be extended by adding demographic variables.

Toplumsal Buradalık ve Öğretimsel Buradalığın Bilişsel Buradalığı Yordama Gücü

The Predictive Power Of Social and Teaching Presence On Cognitive Presence

Ebru ÖZTÜRK

Biruni Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul, Türkiye.

Mukaddes ERDEM

Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Ankara, Türkiye.

Deniz DERYAKULU

Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Ankara, Türkiye.

Makale Geliş Tarihi: 06.03.2016

Yayına Kabul Tarihi: 20.10.2016

Özet

Araştırma Topluluğu Modeli çevrimiçi ya da harmanlanmış öğrenme ortamlarında bilginin ve anlamın inşası için gereken işlem ve davranışları, bilişsel, toplumsal ve öğretimsel buradalık arasındaki ilişkinin gelişimiyle açıklamaktadır. Bu üç öge arasındaki dinamik ilişki, pek çok araştırmacı tarafından doğrulansa da bazı araştırmacılar toplumsal buradalığın bilişsel buradalık üzerindeki etkisinin anlamlı olmadığını öne sürmekte ve modeli eleştirmektedir. Modele yöneltilen eleştirileri tartışmak üzere planlanan bu çalışmanın amacı, araştırma topluluğu modeline göre oluşturulan Facebook gruplarındaki toplumsal ve öğretimsel buradalık algısının bilişsel buradalık algısını yordayıp yordamadığını incelemektir. Çalışma yarı deneysel desende yürütülmüş ve çalışmada Araştırma Topluluğu Ölçeği kullanılmıştır. Veriler çoklu regresyon analizi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları toplumsal ve öğretimsel buradalığın, bilişsel buradalığı anlamlı olarak yordadığı ve toplumsal buradalığın bilişsel buradalıkta oluşan varyansın oldukça önemli bir bölümünü açıkladığını göstermiştir.

Anahtar Sözcükler: *araştırma topluluğu modeli, bilişsel buradalık, toplumsal buradalık ve öğretimsel buradalık*

Abstract

Community of Inquiry Model defines operations and behaviors required for the construction of knowledge and meaning in online or blended learning environments according to the development of cognitive, social and teaching presence structures. Even though the dynamic relationship between these three factors was verified by many researchers, some others criticized the model suggesting that the effect of social presence on cognitive presence was insignificant. The purpose of this study, which was designed to discuss the criticisms directed

to the model, is to explore whether social and teaching presence in the Facebook groups that were formed in accordance with the community of inquiry model predict cognitive presence or not. The study was conducted with a semi-experimental design. Data were obtained according to the Community of Inquiry Scale. Regression analysis was employed in the analysis of data. The analytical results indicated that social and teaching presence were significant predictors of cognitive presence, and social presence explained the majority of variance in cognitive presence.

Keywords: community of inquiry framework, social presence, cognitive presence and teaching presence

1. Giriş

Yapılandırmacı bakış açısında işbirliği, etkileşim ve topluluk kavramlarını öğrenme sürecinden ayrı düşünmek mümkün değildir. Akyol ve Garrison'ın (2011) açıkça ortaya koyduğu gibi eğitimsel bağlamdaki bir öğrenme, toplumsal olarak durumudur ve bu nedenle topluluk ve fikir paylaşımını kapsar. Toplulukta katılımcılar birbirlerinden öğrenirler, anlamı tartışır ve bilgiyi ortaklaşa inşa ederler. Bu nedenle işbirliği, etkileşim ve öğrenme topluluğu, öğrenme motivasyonunun sürekliliğindeki temel itici güçtür. Bir başka deyişle öğrenmede toplumsal alan, en az bilişsel alan kadar önemlidir ve toplumsal bağlam, bilişsel gelişimi etkilemektedir (Lee, 2014).

Bu yapılandırmacı kavramlar, çevrimiçi öğrenmede de kritik öneme sahiptir. Çünkü sadece teknolojik ortam ve araçların kullanılması, anlamlı etkileşimler ve üst-düzye düşünme becerilerinin gerçekleşmesini ve süreç sonunda öğrenmeyi garanti-lememektedir. Bu nedenle önceki araştırmalar, çevrimiçi ve harmanlanmış öğrenme ortamlarındaki başarı üzerinde etkisi olduğu düşünülen pedagojik stratejiler, kolaylaştırıcı roller, teknolojik arayüz, görevlerin doğası ve grup etkileşim süreçleri gibi önemli değişkenleri incelemiştir (Arbaugh, 2008; Archibald, 2010). Örneğin Gunawardena, Lowe ve Anderson'ın (1997) bu beş değişkenden oluşan etkileşimsel analiz modeli ve Harasim'in (2007) kavramsal değişim modeli gibi modeller ve kavramsal çerçeveler, çevrimiçi ve harmanlanmış öğrenme ortamlarındaki süreçleri açıklamayı ve yorumlamayı amaçlamaktadır.

Teknolojik ve kuramsal gelişmeler rehberliğinde oluşturulan bu kapsamlı modeller hem anlamlı ve derin öğrenme deneyimlerini hedefleyen derslerin tasarlanmasında öğretim üyelerine hem de sosyal etkileşimlerle oluşan öğrenmelerin bireysel ve toplumsal yönlerini anlamaya çalışan araştırmacılara yardımcı olmaktadır. Bu modeller arasında Garrison, Anderson ve Archer'in (2001) araştırma topluluğu modeli alanda sıklıkla denenmekte, kullanılmakta ve atıf almaktadır (Lee, 2014; Jocsimovic, Gasevic, Kovanovic, Riecke ve Hatala, 2015). Bu modele göre bir araştırma topluluğundaki öğrenme, toplumsal, bilişsel ve öğretimsel buradalık arasındaki etkileşimin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır (Garrison ve diğerleri, 2001; Akyol ve Garrison, 2011). Alanyazındaki çalışmalardan bazıları bilişsel buradalığın gelişmesinde toplumsal buradalığın kilit rolde olduğunu gösterirken bu görüşün tersini iddia edenlerin

de olması, araştırma topluluğuna ilişkin merak ve ilgiyi arttırmaktadır. Bu bağlamda Garrison ve diğerleri (2010) alanyazındaki pekçok yazar gibi (Annand, 2011; Rourke ve Kanuka, 2009; Shea ve Bidjerano, 2008) bilişsel, toplumsal ve öğretimsel buradalık arasındaki ilişkinin tekrar araştırılmasının alan açısından önemli bir gereksinim olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle bu çalışmada araştırma topluluğu modeline göre oluşturulan Facebook gruplarındaki toplumsal buradalık ve öğretimsel buradalık algısının bilişsel buradalık algısını anlamlı olarak yordayıp yordamadığının ortaya konulması amaçlanmıştır.

Araştırma Topluluğu Modeli

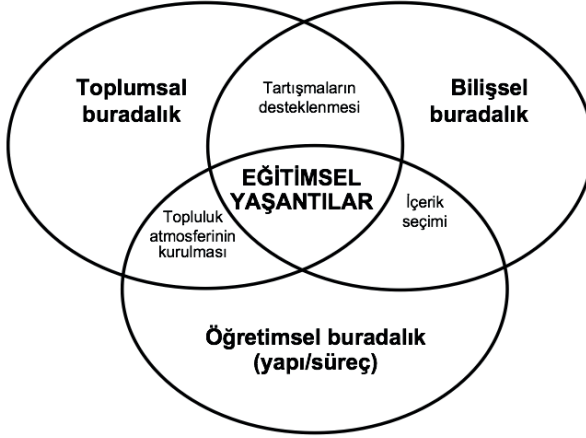
Eğitimsel bir araştırma topluluğu, eleştirel tartışmalar için işbirliği yapan ve kişisel anlamlarını yapılandırmak için derinlemesine düşünen ve bu toplulukta oluşturulan anlamları karşılıklı olarak onaylayan kişilerin oluşturduğu bir gruptur. Buna ek olarak “araştırma topluluğu modeli” ise birbirlerine karşılıklı olarak bağlı bulunan bilişsel, toplumsal ve öğretimsel buradalık yapılarının gelişimi aracılığıyla ortaklaşa yapılandırılan derin ve anlamlı öğrenme deneyimlerinin yaratıldığı bir süreci temsil etmektedir (Şekil 1) (Garrison ve ark., 2001; Akyol & Garrison, 2011).

Araştırma topluluğu modeli (Akyol ve Garrison, 2014; Garrison ve ark., 2001) çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki eğitimin niteliğine odaklanan ve bilişsel, toplumsal ve öğretimsel buradalık düzeyinin artırılmasını destekleyen; öğrenmeyi ise üç buradalık arasındaki ilişkinin sağladığını varsayan kuramsal bir modeldir (Kozan & Richardson, 2014). Modelde geçen ve anlaşılması çok da kolay olmayan buradalık (presence) kavramının, çevrimiçi öğrenme çevrelerindeki iç (özel) ve dış (paylaşılan) dünya arasındaki düşünce, duygu ve davranışların dinamik etkileşimiyle ortaya çıktığı kabul edilmektedir (Garrison ve Arbaugh, 2007). Bu nedenle etkileşimli anlamsal süreçlerle gelişen (Noe, 2005) buradalık kavramı, sosyal, duygusal ve psikolojik açıdan ele alınmaktadır.

Modelin üç ögesinden biri olan bilişsel buradalık, öğrencilerin sürekli tartışıp derinlemesine düşünerek anlamı yapılandırabilme ve onaylayabilme yeterliklerinin derecesidir. Bir diğer deyişle öğrencilerin, tartışma ve yansımalar aracılığıyla bilgiyi anlamlandırma ve yapılandırma sürecidir (Garrison ve ark., 2001). Modelin ikinci ögesi olan toplumsal buradalık, katılımcıların güvenilir bir ortamda kurdukları iletişim ve bireysel özelliklerini yansıtma yoluyla kişiler arası ilişkilerini geliştirme ve kendini toplulukla (ders grubuyla) özdeşleştirme (identify with) yeterliği olarak bilinmektedir (Garrison, 2009). Diğer bir öge olan öğretimsel buradalık ise yüz yüze ortamlardaki öğretim sürecine benzer olarak anlamlı ve eğitimsel değeri olan öğrenme çıktılarının gerçekleşmesi için sosyal ve bilişsel süreçlerin öğretmen tarafından tasarlanması, kolaylaştırılması ve yönetilmesi sürecidir.

Garrison ve Akyol (2013), bilişsel buradalığı bir problem ya da ikilemin çözümünü sağlayan uygulamalı araştırmanın evreleri aracılığıyla açıklar. Uygulamalı araş-

tırma modeline göre, bilişsel buradalığın gelişimi dört aşamalıdır: Süreç, öğrencinin problemin farkına vardığı ya da problemi tanımladığı evre olan tetikleyici olay evresiyle başlar. Sürecin ikinci evresi keşiftir. Bu evrede öğrenciler birbirlerine sorular sorarak, deneyim ve bilgilerini paylaşarak, fikir sunarak ve açıklanan bilgilere yenilerini ekleyerek belirli konu ve problemleri keşfederler (Swan, Shea, Richardson, Ice, Garrison ve ClevelandInnes, 2008). Bu aşamada, öğrenci, diğerleriyle bilgi alışverişinde bulunmak, belirsizlikleri tartışmak ve problemleri keşfetmek için çeşitli kaynaklardan faydalanır. Üçüncü aşama olan bütünleştirmede, bilgiler arasında bağlantının kurulması ve çözüm önerilerinin geliştirilmesine odaklanılmaktadır (Garrison ve Arbaugh, 2007). Bu aşamada öğrenciler, düşünceleri arasında bağlantı kurarak ve sorunlara olası çözüm önerileri getirerek, keşfetme aşamasında paylaşılan düşünceleri bütünleştirmeye başlarlar (Garrison ve ark., 2000, 2001). Sonuncu aşama olan değerlendirme’de ise öğrenciler, edindikleri yeni bilgileri, fikirleri ve önerileri yeni durumlara uygulama ve sınamanın yollarını belirlerler.



Şekil 1. Araştırma Topluluğu Modeli İletişim Ortamı (Garrison, Anderson ve Archer, 2000)

Modelin bir diğer ögesi olan toplumsal buradalık, öğrencinin araştırma topluluğu içinde kendini sosyal ve duygusal olarak yansıtabilme becerisidir (Rourke, Anderson, Garrison ve Archer, 2001). Toplumsal buradalık üç evreden oluşmaktadır: Bunlar: 1) öğrencilerin kişisel duygularını, hislerini, inançlarını ve değerlerini paylaştığı, duygusal dışı vurum 2) öğrencinin, ders grubuna bir bağlılık geliştirdiği ve bu bağı desteklediği açık iletişim ve 3) grubun çevrimiçi dersin görevleri ve entellektüel etkinlikler kapsamında etkileşim içinde olduğu grup bütünleşmesi biçiminde açıklanabilir.

Modelin son ögesi olan öğretimsel buradalık, tıpkı yüz yüze öğrenme ortamlarında olduğu gibi eğitim açısından değerli öğrenme çıktıları ve bireysel anlamın gerçekleştirilmesi amacıyla bilişsel ve sosyal süreçlerin tasarlanması, kolaylaştırılması ve

yönetilmesi sürecidir (Rourke ve ark., 2001). Öğretimsel buradalığın üç evresi vardır: 1) öğreticinin program geliştirilerek, etkinlikler ve ders planını düzenlediği tasarım ve düzenleme, 2) öğreticinin öğrencileri cesaretlendirip çevrimiçi tartışmaları yönlendirdiği tartışmayı kolaylaştırma ve 3) öğreticinin doğrudan içerik sunduğu ve çevrimiçi tartışmaları yönlendirdiği doğrudan öğretimdir.

Son on yılda araştırma topluluğu modeline ilişkin çalışmalarda hızlı bir gelişme gözlenmiş; uyum sağlama (Garrison, ClevelandInnes ve Fung, 2010), topluluk hissi (Shea, 2006), nedensel ilişki (Garrison ve ark., 2010) ve metabiliş (Garrison ve Akyol, 2013) gibi değişkenlerle araştırma topluluğu arasındaki ilişki sıklıkla incelenen konular olmuştur.

Toplumsal Buradalığa Yöneltilen Eleştiriler

Çevrimiçi ya da harmanlanmış öğrenme ortamlarına rehberlik eden araştırma topluluğu modeli, bilişsel, toplumsal ve öğretimsel buradalık arasındaki ilişkinin özellikleriyle toplumsal buradalığın, öğrenme için kritik bir öneminin olduğunu ileri sürmektedir. Ancak son yıllarda bazı araştırmacılar, toplumsal buradalığın öğrenme üzerindeki etkisinin abartıldığını belirterek modeli eleştirmektedir (Annand, 2011; Gorsky ve Blau, 2009; Shea ve Bidjerano, 2008, 2009, 2010). Bu eleştirilere ek olarak bazı araştırmacılar, araştırma topluluğu modeli içindeki kilit rolün, toplumsal buradalık değil öğretimsel buradalığa ait olduğunu iddia etmektedir (Shea ve Bidjerano, 2008, 2009, 2010).

Bu bağlamda Garrison ve Arbaugh (2007) üç buradalık yapısının aynı anda değerlendirildiği araştırmalara odaklanılması gerektiği yönünde bir çağrı yaparak buradalıkların nasıl etkileştiğini keşfeden çalışmalara öncülük etmişlerdir (Akyol ve Garrison, 2008; Garrison ve ark., 2010). Bu çalışmalar, bir taraftan buradalıklar arasındaki ilişkinin özelliklerini incelerken diğer taraftan buradalıklar ile farklı öğrenme çıktıları ve öğrenme memnuniyeti arasındaki ilişkiye dair çeşitli sonuçlar da ortaya koymuştur.

Akyol ve Garrison (2008) bir çalışmada, çevrimiçi öğrenme çevrelerindeki öğrenci memnuniyetinin üç buradalıktan da anlamlı olarak etkilendiğini; fakat sadece başarılı öğrenmeler ile bilişsel ve öğretimsel buradalık arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuştur. Toplumsal ve öğretimsel buradalığın bilişsel buradalığı etkilediğini ve öğretimsel buradalığın da toplumsal buradalığı etkilediğini ortaya koyan Garrison ve arkadaşları (2010) ise bilişsel buradalığın araştırma topluluğu modelinin gelişmesinde önemli bir rolü olduğunu vurgulamıştır. Benzer olarak Kupczynski, Ice, Wiesenmayer ve McCluskey (2010), öğrenme çıktıları ile öğretimsel buradalığın alt boyutları olan doğrudan öğretim ve tasarım boyutu arasındaki ilişkinin anlamlı olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmalar, toplumsal buradalığın öğrenme ve bilişsel buradalık üzerindeki etkisinden çok üç buradalık arasındaki ilişkinin varlığını ve öğrenme üzerindeki etkisinin önemini ortaya koymuştur.

Ancak Garrison (2007) öğrenme topluluklarındaki etkileşimin niteliğini arttıran toplumsal buradalık algısının, eğitimin amacına ulaşmasını ve anlamın yapılandırılmasını sağlayan soruların sorulmasına zemin hazırladığını ileri sürerek toplumsal buradalığa dikkati çekmiştir. Buna ek olarak bireysel bir kimlik oluşturmakla birlikte sosyal bir kimlik oluşturmaya da yardımcı olan toplumsal buradalığın (Garrison, Anderson ve Archer, 2000), katılımcıların diğerlerine ilişkin duygu ve düşüncelerini açıklamasını gerektirdiğinden grup seçimleri ve işbirliğini etkilediği de belirtilmiştir (Rourke ve ark., 1999). Bu nedenle model grup içindeki etkileşim ve işbirliği düzeyinin, eleştirel düşünme ve bilginin yapılandırılmasındaki önemini vurgulamaya devam etmektedir. Ancak bu görüşün aksini iddia eden Gorsky ve Blau (2009) ve Shea ve Bidjerano (2008, 2009, 2010), yüksek öğretim düzeyindeki çevrimiçi öğrenme çevrelerinde sürekli, ardışık, iki yönlü iletişim ihtiyacının olduğunu varsayan hipotezin önemli olmadığını ileri sürmekte ve ortaklaşa yapılandırılan bilginin gerçek kapsamını sorgulamaktadır (Annand, 2011).

Toplumsal buradalığın çevrimiçi öğrenme topluluklarındaki önemini sorgulayan Annand (2011), sosyal yapılandırmacı bakış açısına dayalı bir öğrenme süreci olarak tanımlanan araştırma topluluğu modelinin, bazen nesnelci bir bakış açısına evrilerek öğrenme sürecinin deneysel olarak test edilebilir bir değişim geçirdiğine dikkatleri çekmekte ve bu değişimi eleştirmektedir. Hatta bilişsel odaklı öğrenme kuramları ve nesnelci bakış açısına göre kurgulanan araştırma sonuçlarının ortaya koyduğu sonuçlara şüpheyle yaklaşmaktadır. Örneğin toplumsal buradalığın, üst düzey bilişsel süreçler (derin ve anlamlı öğrenme, eleştirel düşünme) üzerindeki etkinin anlamlı olduğunu belirten böylesi sonuçların, gerçekte öğrenci-öğretmen, öğrenci-içerik ve öğrenci-öğrenci arasındaki çeşitli iletişim kombinasyonlarından kaynaklanmış olabileceğini öne sürmektedir (Annand, 2011).

Başarılı bir çevrimiçi öğrenme deneyimindeki en temel göstergenin “derin ve anlamlı öğrenmeler” olduğunu vurgulayan Rourke ve Kanuka (2009), eleştirel düşünmenin yeni olay ve fikirleri eleştirmeden ve yüzeysel olarak kabul etmek değil; yeni öğrenmelerle önceki öğrenmeler arasında çok sayıda yeni bağlantılar kurma çabası olduğunu savunmuştur. Tam bu noktada Annand’ın (2011) bakış açısına benzer bir yaklaşımla araştırma topluluğu modelini eleştiren Rourke ve Kanuka da (2009) son on yıldaki çalışmaların, modelin ileri sürdüğü gibi derin ve anlamlı öğrenmeleri gerçekleştirmediğini iddia etmiştir. Ayrıca öğrencilerin gerek öğretim elemanı gerekse diğer öğrencilerle sürekli devam eden tartışmalar yapmak yerine öğretim materyalleriyle ilgili yüzeysel öğrenmeler ortaya koyduklarını (ödevleri tamamlamak gibi) belirterek alanyazının düşük düzeyli bir bilişsel buradalık tanımladığını belirtmiştir. Bir başka deyişle araştırma topluluğu modelinin akranlar arasındaki işbirliğiyle yapılan projelerden çok bireysel görevlerin ya da ödevlerin ortaya çıkartılmasına neden olduğunu belirten Rourke ve Kanuka, derin ve anlamlı öğrenmeler için modelin yetersiz kaldığını ileri sürmüştür. Ayrıca modelin yapılandırmacı ilkelere göre düzenlenen bir süreci yansıtmadığını; aksine nesnelci bir bakış açısıyla ve ürün odaklı bir süreci yan-

sıttığını iddia etmiştir.

Akyol ve arkadaşları (2009), Rourke ve Kanuka'nın (2009) öne sürdüğü bu iddiayı, çıktı temelli (outcome-based) nesnelci yaklaşım ölçütlerine göre değil; araştırma modelinin asıl olarak odaklandığı yapılandırmacı yaklaşımın eğitimsel etkileşimi (educational transaction) üzerinde odaklanarak yanıtlamışlardır. Akyol ve arkadaşları (2009) derin ve anlamlı öğrenmeyi, eğitimsel etkileşim süreçlerinin uygulamalı olarak soruşturulması olarak tanımlamış; derin ve anlamlı öğrenmenin deneysel araştırma programlarındaki bağımlı değişkenlerden biri olmadığını belirtmiştir. Ayrıca “derin ve anlamlı öğrenme”nin aslında bir çıktı olarak “öğrenme ve öğretme süreci hakkında çok az” bilgi verdiği ileri sürmüştür.

Bu nedenle eleştirel tartışmalar yapmak için işbirliğinin, işbirliği için ise toplumsal buradalığın kilit rolde olduğunu belirten Akyol, Garrison ve Özden (2009), toplumsal buradalığın, bir öğrenme topluluğundaki eleştirel düşünmenin başlatıldığı, sürdürüldüğü ve desteklendiği bilişsel süreçlerin başarılmasındaki en önemli öncül olduğunu belirtmişlerdir (Garrison ve Anderson, 2003). Yazarlar ayrıca öğrencilerin, toplumsal buradalığa fikirleri paylaşmak, görüşleri açıklamak ve ortaklaşa çalışmak gibi değerler yüklediklerini de vurgulayarak toplumsal buradalığın, üst düzey bilişsel süreçlere (derin ve anlamlı öğrenme, eleştirel düşünme) olan katkısına dikkati çekmişlerdir (Akyol ve Garrison, 2011).

Araştırmanın Problemi

Bu çalışmanın amacı, araştırma topluluğu modeline göre oluşturulan Facebook gruplarındaki toplumsal buradalık ve öğretimsel buradalık algısının bilişsel buradalık algısını yordayıp yordamadığını incelemektir. Bu doğrultuda çalışmanın problem cümlesi aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

Facebook gruplarındaki toplumsal ve öğretimsel buradalık algısı, bilişsel buradalığın anlamlı birer yordayıcısı mıdır?

2. Yöntem, Çalışma Grupları ve Çalışma Süreci

Araştırma yarı deneysel desende kurgulanmıştır. Çalışma grupları seçkisiz örnekleme yöntemlerinden olan uygun/kazara örnekleme (convenience/Incidental sampling) yöntemi ile oluşturulmuştur (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).

Çalışmaya toplam 228 öğrencisi katılmıştır. Grubun %78.9'u kız (n=180), %20.6'sı erkektir (n=48). Öğrencilerin %88,6'sı (n=202) birinci sınıfta, %7.9'u (n=18) ikinci sınıfta ve %3.1'i (n=7) üçüncü sınıfta okumaktadır. Grubun yaş ortalaması yaklaşık 20'dir (en düşük=18, en yüksek=37).

Çalışmanın yürütüldüğü gruplar, çalışma için belirlenen derse kayıtlı öğrencilerden oluşmuştur. Katılımcılar, dersin doğası gereği yüz yüze sürece kendi kayıtlı

oldukları sınıflarda katılırken, deneysel sürece çevrimiçi araştırma topluluğu gruplarında katılmışlardır. Çevrimiçi gruplar oluşturulurken katılımcılar, 25'er kişilik Facebook grubu olarak ayrılmışlardır (toplam 9 grup). Oluşturulan tüm çalışma gruplarının yüz yüze ders sürecine Araştırma Topluluğuna uygun olarak tasarılan Facebook tartışmaları eklenmiştir.

Harmanlanmış (çevrimiçi+yüzyüze) ders formatında yürütülen bu sürecin tüm gruplarda aynı biçimde yürütülmesine özen gösterilmiştir. Çalışmanın yürütüldüğü dersin içeriği, YÖK kur tanımına göre belirlenmiştir. Ayrıca dersin çevrimiçi boyutunda kullanılan video ve diğer materyallerin, Araştırma Topluluğu Modeli'nin gerektirdiği grup tartışmalarına uygun olması için özen gösterilmiştir.

Tablo1. Grupların Cinsiyete Göre Dağılımı

	GrupA	GrupB	GrupC	GrupD	GrupE	GrupF	GrupG	GrupH	GrupI	Toplam
Kız	21	23	20	20	18	18	20	20	20	180
Erkek	7	2	5	5	7	7	5	5	5	48
Toplam	28	25	25	25	25	25	25	25	25	228

Herbiri 25 kişiden oluşan (sadece bir grup 28 kişidir) dokuz Facebook grubunun herbirinde 8 hafta süresince aynı tartışma görevleri yürütülmüştür. Bu görevler, üç dakikayı geçmeyen üç adet video ve Türk Eğitim sisteminin felsefesini eleştiren bir makaleden oluşmuştur. Videolardan biri Finlandiya eğitim sisteminin tanıtıldığı kısa bir haber videosu <http://www.youtube.com/watch?v=OV0HOTAi2tQ>), diğeri Gönül Yarası adlı filmdeki bir köy öğretmenin eğitimine ilişkin görüşlerinin yer aldığı film kesiti; üçüncü ise "Mutlak Doğru" (<http://www.youtube.com/watch?v=hxEGE7yf0is>) adlı kısa bir filmidir.

Dokuz grubun her biri, öğretim üyesi tarafından Facebook gruplarına yüklenen bu videoları, yüzyüze dersler işlendikten sonra izleyerek videolardaki olası eğitim felsefelerini derste açıklanan kuramsal bilgilere dayalı olarak gerekçe ve kanıtlarıyla tartışmışlardır. Makaleye ilişkin tartışma görevi ise makalede eleştirilen eğitim felsefesinin ya da felsefelerinin neler olduğu ve gerekçelerini ortaya koymak olmuştur. Bu tartışmalar sürecinde Facebook gruplarına gönderilen yorumlar kayıt altına alınmıştır. Tüm Facebook gruplarında aynı tartışma görevleri yürütülmeye çalışılmış; grupların öğrenme-öğretme süreci arasında bir farklılığın oluşmaması için farklı materyal ve videoların gruplara yüklenmesine izin verilmemiştir.

Facebook gruplarına ders öğretmeni ve her öğrenci kendi Facebook hesabıyla katılmıştır. Oluşturulan gruplar kapalı grup olduğu için gönderilen her posta ya da geri bildirim sadece öğretim elemanı ve ilgili gruptaki öğrenciler tarafından görülebilmektedir.

Ders grupları, araştırma topluluğu çerçevesinde düzenlenmiş ve tasarlanmıştır. Öğrenme etkinlikleri, stratejileri ve değerlendirme teknikleri modelin önerdiği sosyal, bilişsel ve öğretimsel buradalık ilkelerine uygun olarak geliştirilmiştir (Aragon,

2003). Toplumsal buradalık algısını desteklemek için gruplar oluşturulurken her bir grubun duvarına hoşgeldiniz mesajı gönderilmiş ve tartışmalar sırasında öğrencilere isimleri ile hitap edilmesine özen gösterilmiştir (Aragon, 2003). Ayrıca Aragon’da (2003) önerdiği gibi zaman zaman mizah ve duygusal simgeler kullanılarak sıcak bir ortam sağlanıp öğrencilerin kaygılarının azaltılıp güven duydukları bir ortamda görüşlerini çekinmeden dile getirmeleri desteklenmiştir.

Bununla birlikte Türkiye’de kutlanan bayramlara ilişkin kutlama mesajları ve sınav haftalarında başarı dilekleri paylaşarak “biz” hissini verecek bir iletişim sağlanmış; böylece toplumsal buradalığın duyuşsal, etkileşimli ve bütünleştirici unsurlarının ortama yansıtılmasına özen gösterilmiştir (Rourke ve ark., 1999). Bilişsel buradalık algısını desteklemek için ise öğrencilerin merakını uyandıran makale ve videolara ilişkin (yukarıda özellikleri açıklanmıştır) tartışmaları tetikleyecek sorular yöneltilmiştir. Tartışma süreçleri (özellikle öğrencilerin problem çözümünde tıkanıklık yaşadıkları aşamada) gerek öğretmenin sorduğu yeni sorularla desteklenerek gerekse bu aşamada yeni sorular sorarak çözüm sürecini desteklemeye çalışan öğrencileri cesaretlendirerek zenginleştirilmeye çalışılmıştır. Bunlara ek olarak öğretimsel buradalığın öğrenciler ve öğretmen arasında paylaşılması amacıyla öğrencilere tartışma sürecini yönlendirme ve kolaylaştırma sorumluluğu verilmiştir. Anderson, Rourke, Archer ve Garrison (2001) öğretimsel buradalığın öğretmen ve öğrenciler arasında dağıtılmasının, öğretmenin tartışma sürecindeki otoriter etkisini azaltarak daha özgür bir tartışmayı cesaretlendirebileceğini belirtmişlerdir (Akyol ve Garrison, 2011).

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamındaki veriler, Araştırma Topluluğu (Community of Inquiry) Ölçeği ve demografik bilgilerin sorulduğu bir formla toplanmıştır. Form, dersi alan tüm öğrencilere dönem sonunda yüzyüze ortamda kağıt üzerinde uygulanmıştır.

Araştırma Topluluğu Ölçeği, Arbaugh ve meslektaşları (2008) tarafından geliştirilmiş ve Öztürk (2012) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. Doğrulamayı ve açıklayıcı faktör analizleri ölçeğin üç faktörlü bir yapısı olduğunu göstermiştir. Bu faktörler ve güvenilirliğini değerlendirmek için hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları, öğretimsel buradalık (.92), toplumsal buradalık (.88) ve bilişsel buradalık (.75) biçimindedir. Bu faktörler altında yer alan maddelerin madde-toplam korelasyonları .45 ile .73 arasında değişmektedir. Ölçek 27 maddeden oluşmaktadır. Toplumsal buradalık alt faktöründe yer alan örnek bir madde “Çevrimiçi tartışmalar, başkalarıyla işbirliği yaptığım hissini geliştirmeye yardımcı oldu.” biçimindeyken; öğretimsel buradalık faktörüne ait bir başka madde ise “Öğretmen, ders etkinliklerine nasıl katılacağımıza ilişkin açık bir yönerge sunmuştur.” şeklinde ifade edilmiştir.

Veri Analizi

Elde edilen verilerin homojenlik ve normal dağılım incelemesi yapılmış ve parametrik istatistik tekniklerine uygun olduğu belirlenmiştir. Toplumsal ve öğretimsel buradalığın, bilişsel buradalığı yordama gücü doğrusal regresyon analizi ile incelen-

miştir.

3. Bulgular ve Yorumlar

Bilişsel, Toplumsal ve Öğretimsel Buradalığa İlişkin Betimsel Bulgular

Tablo 2’de bilişsel, toplumsal ve öğretimsel buradalık algısına ilişkin betimsel istatistiksel yer almaktadır.

Tablo 2. Bilişsel, Toplumsal ve Öğretimsel Buradalığa İlişkin Betimsel Bulgular

	X	SS	N
Bilişsel Buradalık	37.847	7.597	228
Öğretimsel Buradalık	44.399	7.632	228
Toplumsal Buradalık	26.645	5.338	228

Bilişsel Buradalığın, Toplumsal ve Öğretimsel Buradalık Tarafından Yordanmasına İlişkin Bulgular

Toplumsal ve öğretimsel buradalığın, bilişsel buradalığı anlamlı olarak yordayıp yordadığı çoklu regresyon analiziyle incelenmiş ve sonuçlar Tablo 3’te gösterilmiştir. Analiz sonuçları incelendiğinde toplumsal buradalığın ve öğretimsel buradalığın birlikte bilişsel buradalığın anlamlı birer yordayıcısı olduğu görülmektedir ($R=0.770$, $R^2=0.593$, $p<.001$). İki buradalık ögesi, bilişsel buradalıktaki varyansın yaklaşık %59’unu açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre (β), yordayıcı değişkenlerin bilişsel buradalık üzerindeki önem sırasında toplumsal buradalık önceliklidir ve öğretimsel buradalığa göre bilişsel buradalık üzerindeki etkisi anlamlı olarak daha yüksektir.

Tablo 3. Bilişsel Buradalığın Yordayıcısı Olarak Toplumsal ve Öğretimsel Buradalığa İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonucu

	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi R
Sabit	3.863	1.983	-	1.948	.053	-	-
Toplumsal buradalık	.764	.078	.537	9.767	.000	.732	.546
Öğretimsel Buradalık	.307	.055	.308	5.607	.000	.648	.350

Model (toplumsal buradalık + öğretimsel buradalık) $R=0.770$ $R^2=0.593$ ($p=.000$) $F(2.225)=163.958$

Regresyon analizi sonucunda toplumsal ve öğretimsel buradalığın, bilişsel buradalığı anlamlı olarak yordadığı anlaşılmıştır. Ancak sonuçlar, toplumsal buradalığın, bilişsel buradalık üzerindeki etkisinin öğretimsel buradalığa göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, çevrimiçi öğrenme topluluklarındaki öğrencilerin kendini ‘diğerleriyle beraber’ ve ‘orada hissetme’ duygusunun öğrenme algısı üzerinde ne kadar önemli olduğunu göstermek açısından önemlidir. Gerek öğretmen ve öğrenciler gerekse öğrencilerin kendi arasındaki aralıksız, ardışık ve iki yönlü etkileşim saye-

sinde öğrencilerin kendini diğerleriyle beraber ve orada hissetmesine zemin hazırlayan toplumsal buradalık, katılımcıların kendilerini güvende hissettikleri bir ortamda rahatça tartışması ve bireysel anlamı yapılandırmasına izin veren iklimi sağlaması açısından önemli görünmektedir.

Toplumsal buradalığa ek olarak öğretimsel buradalığın da bilişsel buradalığı anlamlı olarak yordaması, çevrimiçi öğrenme topluluklarındaki “öğretmen” rolünü vurgulamakta; öğretmenin bilişsel ve toplumsal süreçleri düzenlemesi ve öğrencilere geribildirim vermesiyle bilişsel buradalığı güçlendirdiğinin altını çizmektedir.

4. Tartışma

Bu çalışmanın amacı çevrimiçi ve harmanlanmış öğrenmenin temelindeki üç ögeyi açıklayan araştırma topluluğu modeline yöneltilen eleştirileri, Facebook gruplarında oluşturulan araştırma topluluklarıyla yürütülen bir ders uygulaması aracılığıyla inceleyip, toplumsal ve öğretimsel buradalığın bilişsel buradalığı yordayıp yordamadığını ortaya koymaktır. Model, “birlikte olma ve orada olma” hissini tanımlayan toplumsal buradalığın, çevrimiçi öğrenme topluluklarındaki etkili, anlamlı ve derin bilişsel paylaşımlar için güvenli bir ortam sağlamada çok önemli olduğunu ileri sürmektedir (Akyol ve Garrison, 2008). Çünkü modele göre çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki toplumsal buradalığın inşası, başarılı bir çevrimiçi öğrenme topluluğunun gelişmesi için önemlidir (Akyol ve ark., 2009).

Toplumsal buradalık algısının bilişsel buradalık algısıyla yüksek ve anlamlı bir ilişkisinin olduğu; bilişsel buradalığı yordadığı ve bilişsel buradalık varyansının önemli bir kısmını açıkladığı, bu araştırma sonucunda da görülmüştür. Bu durum toplumsal buradalık algısının bilişsel buradalık algısı üzerindeki etkisinin abartıldığını düşünen çalışmaların (Annand, 2011; Shea ve Bidjerano, 2008) aksine, toplumsal buradalığın çevrimiçi topluluklardaki öğrenme sürecinin önemli bir belirleyicisi olduğunu ileri süren çalışmaları (Akyol ve ark., 2009; Akyol ve Garrison, 2008; Garrison, Anderson ve Archer, 2010; Lee, 2014) desteklemektedir. Benzer olarak toplumsal buradalık algısının, bilişsel buradalık algısı ve eleştirel düşünme becerisinin gelişimi için gerekli olduğunu ortaya koyan Lee (2014) de, bu sonuçlarla toplumsal buradalığın model içindeki yerinin önemli olduğunu savunan görüşleri güçlendirmektedir.

Ancak alanyazında toplumsal buradalığın bilişsel buradalık ya da diğer öğrenme çıktıları üzerindeki etkisine ilişkin farklı görüşler yer almaktadır. Örneğin Gorsky ve Blau (2009), araştırma topluluğu modeline göre tasarlanan çevrimiçi veya harmanlanmış öğrenme ortamlarındaki öğrenme memnuniyeti veya gerçek öğrenme (actual learning) ile toplumsal buradalık arasındaki ilişkinin, modelin savunduğu gibi anlamlı ve yüksek olmadığını belirtmiştir. Benzer olarak Shea ve Bidjerano (2008), toplumsal buradalığın öğrenci memnuniyetini yordamadığını ve benlik algısı ve gerçek öğrenmeye bir katkısının bulunmadığını öne sürmüştür. Ancak yine aynı çalışmada grup etkileşimi ve öğretici etkililiği ile toplumsal buradalık arasındaki ilişkinin olumlu ol-

duğu da rapor edilmiştir. Öte yandan toplumsal buradalığın öğrenenin kendini bir topluluğa ait hissetmesinin yanı sıra çevrimiçi öğrenen memnuniyetiyle de ilgili olduğunu ileri süren Lowenthal (2009), e-öğrenme ortamlarındaki toplumsal buradalık algısı ile öğrenci memnuniyeti arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğunu göstermiştir. Benzer olarak Shin (2002), toplumsal buradalık algısının, çevrimiçi öğrencilerin memnuniyetini yordamada önemli bir değişken olduğunu ortaya koyarak toplumsal buradalık ve öğrenme çıktıları arasındaki ilişkiyi göstermek açısından alana katkı sağlamıştır.

Modele ilişkin pekçok araştırması olan Akyol ve Garrison (2008), bir çalışmada algılanan öğrenme ile toplumsal buradalık arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı buna karşın algılanan öğrenme ile diğer iki buradalık (bilişsel ve öğretimsel) arasında yüksek ve olumlu bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu bulgu, bu araştırmanın ulaştığı sonucun diğer boyutuyla tutarlı görünmektedir. Çünkü bu çalışma öğretimsel buradalığın, bilişsel buradalığı ikinci önem sırasıyla yordadığını ortaya koymuştur. Yani öğretmenin tartışmayı kolaylaştırması, öğrencilere geri bildirim vermesi veya ders konularını açıklığa kavuşturması, bilişsel buradalık üzerinde anlamlı bir etki oluşturmuştur. Benzer olarak Kupczynski ve arkadaşları (2010), öğretimsel buradalığın alt boyutlarından olan doğrudan öğretim ve tasarım boyutunun öğrenme çıktıları üzerindeki etkisinin anlamlı olduğunu ortaya koymuştur.

Shea ve Bidjerona (2009) bir diğer çalışmada daha, toplumsal buradalığı düşük ve öğretimsel buradalığı yüksek algılayan öğrencilerin, bilişsel buradalıklarının yine yüksek olduğunu rapor etmişlerdir. Araştırmacılar bu bulguyla iyi bir öğretimsel buradalığın yeterli, sürekli ve iki yönlü iletişim için en önemli telafi edici faktör olduğunu ileri sürmüşlerdir.

Shea ve Bidjerona (2009) bir diğer çalışmada üç alt kategoriden sadece öğretimsel buradalığın bilişsel buradalıkta gözlenen varyansın %67'sini açıkladığını, toplumsal buradalığın varyansın çok küçük bir kısmını yordadığını belirtmiştir. Hatta toplumsal buradalığın, bireyselleşmiş öğrenme etkinlikleriyle ilgili öğrenme memnuniyetini etkilediğini ancak grup temelli öğrenme memnuniyeti üzerindeki etkisinin anlamlı olmadığını belirtmiştir.

Tartışmayı kolaylaştırma, normalde öğretimsel buradalığın, toplumsal buradalığı inşa etmek için gerekli olan bir alt kategorisi olmakla birlikte; öğrencilerin görevlerine devam etmesini sağlama, geribildirim verme, ders konularını açıklama gibi bireyselleştirilmiş öğrenme etkinlikleriyle ilgili motivasyon kaynağını da içermektedir. Bu nedenle Shea ve Bidjerona (2009), uygun olarak tasarlanmış bir dersin öğrencilerin öğretimsel buradalık algısını arttırarak ve dersle ilgili belirsizliği ortadan kaldırarak toplumsal buradalık faktörünün önemini azaltabileceğini öne sürmüştür.

Shea ve Bidjerona (2009) ile benzer bir sonuca ulaşan Garrison, Cleveland-Innes ve Fung (2010), toplumsal buradalığın önemine ilişkin soruyu yapısal eşitlik model-

lemesi ile yanıtlamışlardır. Yazarlar çalışma sonunda bilişsel buradalığın öğretimsel buradalık tarafından %51 oranında yordanırken, toplumsal buradalığın %40'lık bir oranla bilişsel buradalığı yordadığını göstermiştir. Buna rağmen öğretimsel buradalık, toplumsal buradalık tarafından %52'lik bir oranla yordanmıştır. Tüm bu sonuçlar öğretimsel buradalık, toplumsal buradalık ve bilişsel buradalık arasındaki ilişkinin önemli olduğunu doğrulamaktadır. Bu durum çeşitli düzeylerdeki öğretimsel buradalığın, bilişsel ve toplumsal buradalık algısını etkilemiş olduğunu düşündürmektedir. Çünkü Garrison ve arkadaşlarının (2010) ortaya çıkardığı gibi bilişsel buradalığı yaratmak, çevrimiçi öğrenme ortamını toplumsal buradalık yardımıyla uygun hale getirmek ve sürdürmek öğretmenin sorumluluğudur. Bu nedenle öğretimsel buradalığı arttırmaya ek olarak; çevrimiçi tartışmaları daha enerjik ve etkileşimli hale getirmek için bazı öğrencilere tetikleyici, lider, incelikle işleyen, değerlendiren ya da sadece öğretmene bağlı kalmadan grubu yönlendiren görev ve roller verilebilir (Garrison ve ark., 2010).

Archibald (2010) benzer olarak standart çoklu regresyon analizi ile toplumsal ve öğretimsel buradalığın, bilişsel buradalığı yordayıp yordamadığına odaklanmıştır. Sonuçlar öğretimsel buradalık ve toplumsal buradalığın, bilişsel buradalık varyansındaki değişimi anlamlı olarak açıkladığını ortaya koymuştur. Dahası bu çalışmayla benzer olarak toplumsal buradalığın bilişsel buradalığa olan katkısının öğretimsel buradalıktan anlamlı olarak daha büyük olduğunu göstermiştir. Sonuçta farklı bulgular rapor edilse de tüm çalışmalar üç buradalığın birbirleriyle karşılıklı ve bağlantılı bir ilişki içinde olduğunu göstermiştir.

Öğretimsel, bilişsel ve toplumsal buradalık arasındaki bu karşılıklı ilişkinin anlaşılması, araştırma topluluğu modeliyle tasarılan çevrimiçi öğrenme ortamlarının hem kuramsal hem de uygulamalı olarak güçlenmesine katkı sağlayabilir (Kozan ve Richardson, 2014). Bu bağlamda ilişkisel (Akyol ve Garrison, 2008) ve nedensel ilişkilere odaklanan çalışmaların (Garrison ve diğerleri, 2010; Shea ve Bidjerano, 2009) modeli ve modelin uygulandığı öğrenme süreçlerini geliştirebileceği düşünülmektedir.

Kozan ve Richardson (2014) buradalıklar arasındaki nedensel ilişkileri ele aldıkları bir diğer çalışmada hem ikili hem de kısmi korelasyon analizleri ile öğretimsel ve toplumsal buradalık arasındaki ilişkinin, bilişsel buradalığı anlamlı olarak yordayıp yordamadığını incelemiştir. Buna ek olarak öğretimsel ile bilişsel buradalık ve toplumsal ile bilişsel buradalık arasındaki ilişkinin gücünü, üçüncü buradalığı dışarda tutarak incelemiş ve üçüncü buradalığın etkisi olmadan toplumsal buradalığın bilişsel buradalığı otomatik olarak arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Kozan ve Richardson (2014) toplumsal buradalık perspektifinden bakıldığında toplumsal etkileşimin, sadece toplumsal buradalığı güçlendirmede aynı zamanda bilişsel buradalığı da güçlendirip arttırdığını belirtmiştir. Bir başka ifadeyle toplumsal buradalığın yalnızca bilişsel buradalığı arttırmadığı, bunun yanı sıra kendi kendini de geliştirdiğini belirtmiştir. Bu durum, öğrenme topluluğundaki katılımcıların aktif olarak grup etkinliklerine katılmalarının ve diğer üyelerle etkileşmelerinin, bilginin yapılandırılmasını

ve eleştirel araştırmayı besleyen bir yapı oluşturduğunu ortaya çıkarmıştır (Picciano, 2002; Richardson ve Swan, 2003)

Öğrenme topluluğundaki katılımcıların, diğerlerinin düşünce, geribildirim ve işbirliğine değer vermesi bilişsel buradalığı arttırmakla kalmayıp toplumsal buradalığı da geliştirmektedir. Bir başka deyişle toplumsal buradalık sadece toplumsal etkileşimi güçlendirmekle ilişki değil aynı zamanda eleştirel düşünmeyle de ilişkili görünmektedir (Garrison ve Akyol, 2013). Öte yandan elbetteki çevrimiçi öğrenmelerdeki eleştirel tartışmaları sağlayan tek nedenin toplumsal buradalık olduğu söylenemeyebilir. Çünkü gruplardaki öğretimsel buradalık düzeyinde farklılıklar olabileceği gibi grupları oluşturan öğrencilerin kültürel ya da bireysel farklılıkları da bilişsel buradalığı etkileyebilir (Garrison ve ark., 2010). Bu nedenle önceki çalışmalarda karşıtlıklar nedeniyle üç buradalık arasındaki ilişkinin halen incelenmesi alan açısından bir gereklilik olarak görülmektedir.

Gerek alanyazının gerekse bu çalışmanın ortaya koyduğu sonuçlara dayanarak araştırma topluluğu modelindeki tüm öğelerin birbirleriyle karşılıklı ve güçlü bir ilişki içinde oldukları söylenebilir. Ayrıca buradalıklar arasındaki güçlü ve karşılıklı ilişkinin çevrimiçi ya da harmanlanmış öğrenme ortamlarındaki başarı, öğrenme memnuniyeti gibi öğrenme çıktılarını da geliştirmeye devam ettiği ileri sürülebilir (Akyol ve Garrison, 2014). Ancak bu çalışma verilerinin sadece bir fakülteden toplanmış olması, ulaşılan sonuçların genellenebilir olmasını sınırlandırmaktadır. Bu nedenle ileride yapılacak çalışmaların olası farklılıkları ortaya koyabilmek amacıyla farklı öğretim üyeleri, farklı fakülte ve bölümdeki öğrencilerle yürütülmesi önerilmekte ve bu tip çalışmaların, buradalıklar arasındaki ilişkinin farklı yönlerini ortaya koyması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

5. Kaynakça

- Akyol, Z., & Garrison, D. R. (2008). The development of a community of inquiry over time in an online course: Understanding the progression and integration of social, cognitive and teaching presence. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 12(2-3), 3-23.
- Akyol, Z., & Garrison, D. R. (2011). Assessing metacognition in an online community of inquiry. *Internet & Higher Education*, 14(3), 183-190.
- Akyol, Z., & Garrison, D. R. (2014). The development of a community of inquiry over time in an online course: Understanding the progression and integration of social, cognitive and teaching presence. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 12(3-4), 3-22.
- Akyol, Z., Garrison, D. R., & Ozden, M. Y. (2009). Online and blended communities of inquiry: Exploring the developmental and perceptual differences. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10(6), 65-83.
- Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D. R., & Archer, W. (2001). Assessing teaching presence in a computer conferencing context. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5(2), 1- 17.
- Annand, D. (2011). Social presence within the community of inquiry framework. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 12, (5), 50-56.

- Aragon, S. R. (2003). Creating social presence in online environments. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 100, 57- 68.
- Arbaugh, J.B., Cleveland-Innes, M., Diaz, S.R., Garrison, D.R., Ice, P., Richardson, J.C., & Swan, K.P. (2008). Developing a community of inquiry instrument: Testing a measure of the Community of Inquiry framework using a multi-institutional sample. *The Internet and Higher Education*, 11 (3-4), 133-136.
- Archibald, D. (2010). Fostering the development of cognitive presence: Initial findings using the community of inquiry survey instrument. *The Internet and Higher Education*, 13(1-2), 73–74.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri (13.Baskı), Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Garrison, D. R. (2007). Online Community of Inquiry Review: Social, cognitive, and teaching presence issues. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 11(1), 61-72.
- Garrison, D. R. (2009). Implications of online learning for the conceptual development and practice of distance education. *Journal of Distance Education*, 23(2), 93-104.
- Garrison, D. R., & Akyol, Z. (2013). The Community of Inquiry Theoretical Framework. In M. G. Moore (Ed.), *Handbook of distance education* (pp. 104–119). New York, NY: Routledge.
- Garrison, D. R., & Anderson, T. (2003). *E-learning in the 21st century: A framework for research and practice*. London: Routledge/Falmer.
- Garrison, D. R., & Arbaugh, J. B. (2007). Researching the community of inquiry framework: review, issues, and future directions. *The Internet and Higher Education*, 10(3), 157–172.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education model. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105.
- Garrison, D. R., Cleveland-Innes, M., & Fung, T. -S. (2010). Exploring causal relationships among teaching, cognitive and social presence: Student perceptions of the community of inquiry framework. *The Internet and Higher Education*, 13, 31–36.
- Garrison, D.R., Anderson, T., & Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *American Journal of Distance Education*, 15(1), 7-23.
- Gorsky, P., & Blau, I. (2009). Effective online teaching: A tale of two instructors. *International Review of Research on Distance Learning*, 10(3). Retrieved from <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/712/1270>
- Gunawardena, C. N., Lowe, C. A., & Anderson, T. (1997). Analysis of a global online debate and the development of an interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer conferencing. *Journal of Educational Computing Research*, 17(4), 397–431.
- Harasim, L. (2006). *Assessing Online Collaborative Learning: A Theory, Methodology and Toolset*. In B. Khan, (Ed.) *Flexible Learning in an Information Society*. Hershey, PA: Idea Group Publishing.
- Jocsimovic, S., Gasevic, D., Kovanovic, V., Riecke, B. E., & Hatala, M.(2015). *Journal of Computer Assisted Learning*, Volume 31, Issue 6, , Pages 638–654.
- Karasar, N. (2005) *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel
- Kozan, K., & Richardson, J. C. (2014). Interrelationships between and among social, teaching, and cognitive presence. *The Internet and Higher Education*, 21, 68-73.
- Kupczynski, L., Ice, P., Weisenmayer, R., & McCluskey, F. (2010). Student perceptions of the relationship between indicators of teaching presence and success in online courses. *Journal of Interactive Online Learning*, 9(1), 23–43.

- Lee, SM., 2014. The relationships between higher order thinking skills, cognitive density, and social presence in online learning. *Internet and Higher Education*, 21, 41–5
- Lowenthal, P. R. (2009). The evolution and influence of social presence theory on online learning. In T. T. Kidd (Ed.), *Online education and adult learning: New frontiers for teaching practices* (pp. 124-139).
- Öztürk, E. (2012). Araştırma topluluğu ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 11(2), 408–422.
- Picciano A.G. (2002) Beyond Student Perceptions: Issues of interaction, presence, and performance in an online course, *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 6(1), 21–40.
- Richardson J.C. & Swan K. (2003) Examining Social Presence in Online Courses in Relation to Students' Perceived Learning and Satisfaction, *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 7(1), 68–88
- Rourke L., Anderson T., Garrison D.R. & Archer W. (1999) Assessing Social Presence in Asynchronous Text-based Computer Conferencing, *Journal of Distance Education*, 14(2), 50–71.
- Rourke, L., & Kanuka, H. (2009). Learning in communities of inquiry: A review of the literature. *Journal of Distance Education*, 23(1), 19–48.
- Rourke, L., Anderson, T., Garrison, D. R., & Archer, W. (2001). Assessing social presence in asynchronous text-based computer conferencing. *Journal of Distance Education*, 14(2), 50–71.
- Shea, P. (2006). A study of students' sense of learning community in online environments. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 10(1), 35–44.
- Shea, P., & Bidjerano, T. (2008). Measures of quality in online education: An investigation of the community of inquiry model and the net generation. *Journal of Educational Computing Research*, 39(4), 339–361.
- Shea, P., & Bidjerano, T. (2009). Cognitive presence and online learner engagement: A cluster analysis of the community of inquiry framework. *Journal of Computing in Higher Education*, 21, 199–217.
- Shea, P., & Bidjerano, T. (2010). Learning presence: Towards a theory of self-efficacy, self-regulation, and the development of a communities of inquiry in online and blended learning environments. *Computers & Education*, 55(4), 1721–1731.
- Shin N. (2002) Beyond Interaction: The relational construct of 'transactional presence', *Open Learning*, 17(2), 121–137. <http://dx.doi.org/10.1080/02680510220146887>
- Swan, K., Shea, P., Richardson, J., Ice, P., Garrison, D. R., Cleveland-Innes, M., & Arbaugh, J. B. (2008). Validating a measurement tool of presence in online communities of inquiry. *E-Mentor*; 2, 1–12.

Extended Abstract

Introduction: *Within the framework of constructivism, it is impossible to separate learning from the concepts of collaboration, interaction, and community. As Akyol and Garrison (2011) articulated, learning in an educational context is socially situated and therefore involves community and sharing thinking. Within the community, the participants learn from each other, negotiate meaning, and coconstruct knowledge. Thus, collaboration, interaction, and the learning community are the driving forces to sustain motivation for learning and even the paths to learning. In other words, the social domain is as important as the cognitive domain in learning, and the social context influences the learner's cognitive development (Lee, 2014).*

Among the various models, Garrison, Anderson, and Archer's (2001) Community of Inquiry (CoI) framework has been the most frequently researched, tested, and cited in studies (Lee, 2014; Jocsimovic, Gasevic, Kovanovic, Riecke ve Hatala, 2015). The authors proposed that learning occurs in a community of inquiry as a result of the interaction between three essential elements: cognitive presence, social presence, and teaching presence (Garrison ve diğerleri, 2001; Akyol ve Garrison, 2011).

The community of inquiry model developed by Garrison et al. (2001) has been tried, employed and referred to in the field frequently (Lee, 2014; Jocsimovic, Gasevic, Kovanovic, Riecke and Hatala, 2015). According to this model, learning within a community of inquiry takes place as a result of the interaction between social, cognitive and teaching presence (Garrison et al., 2001; Akyol and Garrison, 2011). However, various researchers have criticized the model in recent years, indicating that the model overemphasizes the effect of social presence on learning (Annand, 2011; Gorsky and Blau, 2009; Shea and Bidjerano, 2008, 2009, 2010).

Aim of the study: This study aims at investigating whether the perception of social and teaching presence predict the perception of cognitive perception or not.

Method: The study was conducted according to relational screening model. This model attempts to determine the degree of covariation between two or more variables (Karasar, 2005).

228 students from a faculty of education participated in the study. The research group was formed according to convenience/incidental sampling method, which is one of the random sampling methods (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz and Demirel, 2012).

Community of Inquiry Scale, developed by Arbaugh et al. (2008) and adapted to Turkish by Öztürk (2012), was employed in data collection. Confirmatory and exploratory factor analyses revealed that the adapted scale had a three-factor structure.

The predictive power of social and teaching presence on cognitive presence was examined by linear regression analysis.

Research process: The research was conducted in a blended course designed as an undergraduate lecture. In addition to the face-to-face section of the course, an online discussion was carried out with voluntary participants through closed groups established on Facebook. The lecturer and each student participated in these groups with their own Facebook accounts. In these groups, which contained approximately 25 students each, 4 different discussion assignments were carried out for 8 weeks. The assignments consisted of watching three videos not longer than three minutes each, and reading an article related with the objectives of the course.

Findings and Discussions: The regression analysis revealed that both teaching and social presence predicted cognitive presence significantly. Furthermore, the results indicated that the effect of social presence on cognitive presence was higher than the effect of teaching presence on the latter. This finding was crucial as it pointed out the students' sense of "learning together with the others" and "being there" in online learning communities on their perception of learning. Social presence, which paved the way for students to feel themselves there and together with the others owing to the uninterrupted, sequential and bilateral interaction between both the lecturer and students, and among students themselves, appeared to be important in creating an environment that ensured participants to be engaged in discussion freely in an atmosphere

they feel themselves comfortable and that allowed them to construct individual meaning.

The research revealed that the perception of social presence is highly and significantly correlated with the perception of cognitive presence; that it predicted cognitive presence and explained a large part of the its variance. In contrast with the studies which claimed that the effect of the perception of social presence on the perception of cognitive presence is overemphasized (Annand, 2011; Shea and Bidjerano, 2008), this evidence supports studies which suggested social presence as a significant determinant of the learning process in online communities (Akyol et al., 2009; Akyol and Garrison, 2008; Garrison, Anderson and Archer, 2010; Lee, 2014). Similarly, asserting the necessity of the perception of social presence for the perception of cognitive presence and the ability of critical thinking, Lee (2014) also provided support to opinions arguing the significance of social presence within the model.

However, there are different opinions in the literature on the effect of social presence on cognitive presence or other learning outcomes. For instance, Gorsky and Blau (2009) indicated that the correlation between social presence and learning satisfaction or actual learning in online or blended learning environments designed according to community of inquiry model was not as significant and high as suggested by the model.

Despite these contradictory results, it can be suggested that all forms of presence are closely and strongly interrelated as foreseen by the community of inquiry model based on the conclusions addressed in the literature and in this study. Moreover, it can also be suggested that the strong and mutual relationship between different forms of presence improves learning outcomes such as success and learning satisfaction in online or blended environments. Yet, the generalizability of the results reached in this study is limited since data were obtained from a single faculty. Therefore, it is recommended to conduct prospective studies with different academics, faculties and students from different departments in order to reveal other aspects of the relationship between forms of presence.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sınıfı Yönetebilme Becerilerine İlişkin Algıları

Perceptions Of Social Studies Prospective Teachers About The Ability Of Classroom Management Skills

Serpil RECEPOĞLU

MEB, Uuyazı İlkokulu, Şanlıurfa, Türkiye.

Muammer ERGÜN

Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Kastamonu, Türkiye.

Makale Geliş Tarihi: 30.03.2016

Yayına Kabul Tarihi: 15.11.2016

Özet

Bu araştırma, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algılarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu araştırma tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma grubunu 2012-2013 eğitim öğretim yılında Kastamonu Üniversitesi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Bölümü'nde öğrenim görmekte olan 1. ve 4. sınıf sosyal bilgiler öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak İlgar (2007) tarafından geliştirilen "Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algılarının "iyi" düzeyde olduğunu saptanmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermezken, sınıf düzeyi ve öğrenim gördükleri üniversiteye göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, öğretmen adayı, sınıfı yönetebilme becerisi

Abstract

This study aims to determine perceptions of social studies prospective teachers about the ability of classroom management skills. This research is a descriptive research in scanning model. The study group of research consists of 1. and 4. grade social studies prospective teachers studying at Social Studies Department of Education Faculties at Kastamonu University Gaziosmanpaşa University and Gazi University during the 2012-2013 academic year. In this research "Classroom Management Skills Scale", developed by İlgar (2007), was used for data collection. As a result of the study, it was found that perceptions of social studies prospective teachers about the ability of classroom management skills are 'good' level. While perceptions of social studies prospective teachers about the ability of classroom management skills don't indicate a meaningful difference according to gender; they indicate a meaningful difference according to grade level and the university.

Keywords: Social studies, prospective teacher, the ability of classroom management skills

1. Giriş

Günümüzün hızla değişen dünyasına ayak uydurabilmek ve ekonomik, sosyal ve kültürel yönlerden güçlü ve modern bir toplum olmak için gerekli bilgi ve beceriler ancak kapsamlı ve nitelikli bir eğitimle sağlanabilir. Sınıf, eğitim-öğretimin gerçekleştiği alanların en önemlisidir. Sınıfın etkin bir şekilde yönetilmesi verimli bir eğitim öğretim gerçekleştirilmesini sağlayacaktır.

Sınıf yönetimi, eğitimin en önemli basamağını oluşturmaktadır. Eğitimin temel hedefi olan öğrencilerde istendik davranışlar kazandırılması ailede başlamakta ve sınıflarda devam etmektedir. Eğitimin temel öğelerini oluşturan öğretmen, öğrenci, müfredat ve araç-gereçler sınıfın içinde yer almaktadır. Bu nedenle, eğitim yönetiminin istenilen sonuçların alınması, sınıf yönetiminin başarısına bağlıdır (Başar, 1999). Sınıf yönetimi, öğretmenler tarafından yapılan, fiziksel alanı düzenleme, sınıf prosedürlerini tanımlama ve uygulama, öğrencilerin davranışlarını gözlemleme, istenmedik davranışla başa çıkma, zamanı etkili kullanma ve öğrencileri derse motive etme, öğrencileri öğrenme sorumluluğuna teşvik etme ve görev almaya cesaretlendirecek şekilde dersleri öğretme gibi geniş bir faaliyet yelpazesıyla ilişkilidir (Watkins ve Wagner, 2000). Evertson ve Weinstein'a (2006) göre sınıf yönetimi, bir öğretmenin hem akademik hem sosyal duygusal öğrenmeyi kolaylaştıran ve destekleyen bir çevre yaratmak için gereken herhangi bir hareketi olarak tanımlanır.

Sınıf yönetim becerisi, sınıfın fiziksel düzenlemelerini oluşturmak, eğitim öğretim etkinliklerini yürütmek, sınıftaki zamanı yönetmek, sınıfta olumlu bir iletişim oluşturmak ve öğrenci davranışlarını yönetmek gibi konularda öğretmenlerin sahip olmaları gereken becerilerdir (Akın, 2006). Etkili bir eğitimci olmak için, bir öğretmenin kaliteli bir sınıf yönetim becerisine sahip olması gerekir (Salameh Al-Omari, ve Jumia'an, 2011). White'a (1995) göre, öğretmenler sınıf yönetim becerileri konusunda güven eksikliğiyle mesleğe girmektedirler. Sınıf yönetimi öğretmenlerin işlerinde zorluk yaşadıkları problemler listesinin başında yer almakta olup (Nelson, 2002), aday öğretmenlerin de en çok endişe duydukları konular arasında yer almaktadır (Bromfield, 2006).

Günümüzde bir öğretmenin sahip olması gereken en önemli niteliklerden biri sınıf yönetimi alanında yeterli olmasıdır (Şentürk ve Oral, 2008). Öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin güçlü bir yeterlilik algısına sahip olması, istenmeyen davranışlarla başa çıkmada, performanslarını artırmada ve yaptıkları işe karşı güdülenmelerini sağlamada ve stresi kontrol altına almayı öğretmede önemli bir etkiye sahiptir (Kushner, 1993).

Öğretmenlerin sınıf yönetimi konusundaki başarısızlığı, öğrencileri kontrol altında tutmakta ve onları öğrenmeye yöneltmede başarısız olmalarına neden olmaktadır. Bu durum okulun amaçlarına ulaşmasını ve öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz etkiler. Etkili sınıf yönetimi sağlanamayan sınıflarda meydana gelen olumsuz

hava öğretmen ve öğrencileri etkiler. Sınıf yönetimi ile olumlu sınıf ortamı oluşturma öğretme-öğrenme sürecinin ilk ve en önemli adımudur. Bu nedenle öğretmenlerin bu becerileri geliştirilmelerine önem verilmelidir (Erden, 2005).

Öğretmenler sınıfı etkili ve verimli bir şekilde yönetebilmek için çeşitli sınıf yönetimi yaklaşımları ve modellerini takip ederler. Ayrıca, sınıf yönetiminde istendik öğrenci davranışları geliştirmek için çeşitli güç kaynakları kullanırlar. Öğretmenler öğrencileri için en uygun yaklaşım ve modeli seçmeli, öğretim yöntem ve tekniklerini ona göre düzenlemelidir. Öğretmenin günümüzdeki rolü bilim, teknoloji ve iletişimdeki hızlı gelişmenin sonucu değişmiş, sadece bilgiyi aktaran değil, eğitim öğretim sürecini yöneten ve yönlendiren kişi durumuna geçmiştir. Öğrenme öğretme süreçlerinin temel unsurlarından olan öğretmen, öğrenci öğretmeni iletişimini sağlayan, sınıf ortamını düzenleyen, eğitim programını uygulayan, eğitim ortamında istendik yönde davranış düzenlemelerini sağlayan kişidir. Bu açıdan, öğretmenin mesleki ve insanı nitelikleri sınıf yönetiminin kalitesi ve başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Etkili sınıf yönetimi bilgi ve becerisine sahip öğretmen, bunun yanı sıra öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alarak öğretim yöntem ve tekniklerini seçmeli ve buna uygun araç ve gereçleri etkili olarak kullanabilmelidir. Diğer taraftan, sınıf yönetimine etki eden çeşitli etmenler vardır. Aile, okul ve çevre bunlardan bazılarıdır. Öğrenci, ailesinin ve çevresinin kültürünü, değerlerini ve günlük hayatın sorunlarını kendi taşır. Karatekin, Sönmez ve Kuş (2012) tarafından yapılan İlköğretim Öğrencilerinin İletişim Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi adlı çalışmada, anne ve baba eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin iletişim becerilerinin de yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenme ve öğretme ortamının düzenlenip yürütülmesinde önemli bir role sahip olan öğretmene büyük bir sorumluluk düşmektedir. Etkili bir sınıf yönetimi gerçekleştirebilmek için, öğretmenin öğrencisini bütün özellikleriyle tanıması gerekmektedir.

Eğitim ve öğretim ortamlarının, öğrencilerin her yönden kendilerini rahat ve mutlu hissetmelerini sağlayacak yerler olması için, fiziki ortamı eğitim öğretime uygun hale getirme; eğitim etkinliklerinin verimliliğini ve etkililiğini artırmak için, plan program etkinliklerinin yönetimi; zamanın etkili kullanımı; sınıftaki yaşamın kolaylaştırılması, öğrencilerin öğrenme ve olumlu davranış değişiklikleri gerçekleştirmeleri için, ilişki düzenlemeleri; davranış düzenlemeleri gibi konularda bir öğretmenin etkili bir şekilde sınıfı yönetebilme becerisine sahip olması gerekmektedir.

Son yıllarda sınıf yönetimi ile ilgili pek çok araştırma yapılmıştır. Sınıf yönetimi tekniklerinin kullanımıyla ilgili ilköğretim okulu öğretmenlerinin algıları Wilson (2006), ilköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetim tarzları Djigic ve Stojiljkovic (2011), sınıf yönetimi becerileri üzerine öğretmenlerin inanışları Martin ve Shoho (2000), sınıf yönetiminde etkili müdahale stratejileri üzerine ortaöğretim öğretmenlerinin algıları Williams (2012) sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri Komitoğlu (2009), öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki Akın (2006), ilköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri İlgar (2007), ilköğretim okulu

sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı ve gözlemler Yalçınkaya ve Tonbul (2002) ilköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetim yaklaşımları Yaşar (2008), ilköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları Çelik (2006), ilköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin öğrencilerin disiplin davranışları üzerine etkisi Kayıkçı (2009), Korkut ve Babaoğlu (2010), sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile mizah tarzları arasındaki ilişki Akkaya (2011) sınıf öğretmenliği adaylarının algılarına göre, kendi sınıf yönetimi yeterlik düzeylerini Demirtaş (2012) araştıran çalışmalara rastlanmaktadır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde sınıf yönetimi konusunu gerek ilköğretim, gerekse ortaöğretimde öğretmen, öğrenci ve farklı diğer boyutlarıyla inceleyen çalışmalar mevcut olmasına rağmen, öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin algılarını araştıran çalışmaların sınırlı sayıda olduğu gözlenmiştir.

Haklarını ve sorumluluklarını bilen, kültür ve değerlerine sahip çıkan, yaşadığı çevreye duyarlı iyi bir vatandaş yetirmeyi amaçlayan sosyal bilgiler öğretmen ve öğretmen adaylarının bu hedeflerini en etkili şekilde gerçekleştirmelerini sağlamak için iyi bir sınıfı yönetebilme becerilerine sahip olmaları büyük önem arz etmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algılarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu kapsamda Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algılarının cinsiyete, sınıf düzeyine göre ve öğrenim gördükleri üniversiteye göre farklılık gösterip göstermediği de incelenmiştir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algıları ne düzeydedir?
2. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algıları;
 - a) Cinsiyete,
 - b) Sınıf düzeyine göre,
 - c) Öğrenim gördükleri üniversiteye göre farklılık göstermekte midir?

2. Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Tarama modelindeki araştırmalarda, mevcut bir durum olduğu biçimiyle betimlenmeye çalışılır (Karasar, 2009). Tarama modeli, araştırma sırasında araştırma örnekleme alınan kurumlarda var olan süreçleri etkilemeden kullanılabilen bir modeldir. Tarama modelinin bir avantajı da, araştırma yapılan kurumda mevcut düzeni bozmadan ve kurum personeline yönetsel güçlük çıkarmadan kullanılabilmesidir (Kaptan, 1999). Bu araştırmada

sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algılarını ortaya koymak amaçlandığı için betimsel araştırma modeli tercih edilmiştir.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Yapılan çalışmada 2012-2013 eğitim öğretim yılında Kastamonu, Gazi ve Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Bölümü'nde öğrenim görmekte olan 460 öğretmen adayından 356'sına ulaşılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2012-2013 eğitim öğretim yılında 131 (% 36.8) öğretmen adayları Kastamonu Üniversitesinde, 127 (% 35.7) öğretmen adayları Gazi Üniversitesinde, 98 (% 27.5) öğretmen adayları ise Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Bölümü'nde öğrenim görmekte olan toplam 356 kişi oluşturmaktadır. Bunlardan 204'ü (%57.3) 1.sınıf ve 152'si (% 42.7) 4.sınıf sosyal bilgiler öğretmen adaylarıdır.

Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Araştırmada veri toplama aracı olarak İlgar (2007) tarafından geliştirilen "Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği" kullanılmıştır. Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilen, 5'li likert tipinde, "çok iyi", "iyi", "orta", "zayıf" ve "çok zayıf" olmak üzere 5 basamak olarak belirlenen, 81 maddeden oluşan bir ölçektir. Ölçek derecelendirmesi yazar tarafından izin alınarak 1=hiç bilmiyorum 2=çok az biliyorum 3=orta düzeyde biliyorum 4=iyi biliyorum 5=çok iyi biliyorum, şeklinde düzenlenmiştir. İlgar, ölçeğin yapı geçerliğini belirlemede açılımlayıcı faktör analizinden yararlanmıştır. Uyguladığı faktör analizi sonucunda ölçeğin tek faktörlü bir yapı gösterdiğini ve toplam varyansın % 42'sini (% 42.83) açıkladığını tespit etmiştir. Ölçeği oluşturan maddelerin faktör yükleri .41 ile .76 arasında değişmekte olup, Cronbach Alfa .98, testi yarılama yöntemiyle elde edilen Spearman-Brown güvenirlik katsayısı ise .95 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada anketin güvenirlik katsayısı .98 (Cronbach Alfa) olarak bulunmuştur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada kullanılacak ölçek katılımcılara araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Çalışmada katılımcılardan elde edilen veriler SPSS 13.0 istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Tanımlayıcı istatistikler yapılmıştır. Frekans ve yüzde analizleri yapılmış, ortalama ve standart sapma değerleri bulunmuştur. Algılar arasındaki farklılıklar ise t testi ve tek yönlü varyans analizi ile analiz edilmiştir.

Ölçeğin puan ortalamalarının karşılaştırılmasında ise puan aralıklarından yararlanılmış ve şu puan aralıkları dikkate alınmıştır: Aritmetik ortalamaların arasındaki "Ölçek Aralığı = $5 - 1/5 = 0,80$ olarak belirlendikten sonra, 1.00-1.80 arası "hiç bilmiyorum", 1.81- 2.60 arası "çok az biliyorum", 2.61-3.40 arası "orta düzeyde biliyorum", 3.41-4.20 "4=iyi biliyorum", 4.21-5.00 arası "çok iyi biliyorum" olarak beşli ölçeğe göre değerlendirilmiştir.

3. Bulgular ve Yorumlar

Araştırma Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bulgular

Bu Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının demografik özelliklerinin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Demografik özelliklere göre dağılım

	f	%
<i>Cinsiyet</i>		
Kadın	172	48.3
Erkek	184	51.7
<i>Sınıf</i>		
1. Sınıf	204	57.3
4. Sınıf	152	42.7
<i>Üniversite</i>		
Kastamonu Üniversitesi	131	36.8
Gazi Üniversitesi	127	35.7
Gaziosmanpaşa Üniversitesi	98	27.5
Toplam	356	100

Araştırmaya katılan 356 öğretmen adayının 172’si kadın (% 48.3), 184’ü (% 51.7) erkektir. 356 öğretmen adayının 204’ü (% 57.3) 1. sınıfta öğrenim görmekte, 152’si ise (% 42.7) 4. sınıfta öğrenim görmektedir. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversitelere göre sayıları incelendiğinde ise 131 (% 36.8) öğretmen adayı Kastamonu Üniversitesinde, 127 (% 35.7) öğretmen adayı Gazi Üniversitesinde, 98 (% 27.5) öğretmen adayı ise Gaziosmanpaşa Üniversitesinde öğrenim görmektedir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algı düzeyleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algı düzeyleri

Üniversite	n	\bar{X}	S
Kastamonu	131	3.81	.61
Gazi	127	3.51	.82
Gaziosmanpaşa	98	4.02	.64
Toplam	356	3.76	.73

Tablo 2 incelendiğinde 356 sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algılarına yönelik puan ortalamaları 3.76 düzeyindedir. Bu bulgu, öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algılarının “iyi” düzeyde (İyi= 3.41–4.20) olduğunu göstermektedir.

Gaziosmanpaşa Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algıları ($\bar{X}=4.02$) en yüksek düzeydedir. Kastamonu Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algıları ise ($\bar{X}=3.81$) düzeyindedir. Gazi Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algıları ($\bar{X}=3.51$) ise en düşük düzeydedir. Her üç üniversitede de öğrenim gören öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algılarının “iyi” düzeyde olduğunu bulunmuştur.

Ortalamalar incelendiğinde en yüksek ortalamayı şu maddeler almaktadır: “Sınıfı oksijen durumuna göre havalandırabilme” ($\bar{X}=3,93$), “Öğrencilerini çeşitli yönleriyle tanımaya çaba gösterebilme” ($\bar{X}=3,98$), “Sınıf sorunlarını çözmeye demokratik yöntemler kullanabilme” ($\bar{X}=3,92$), “Disiplin süreçlerinde dürüst (yansız) olabilme” ($\bar{X}=3,92$) ve “Derse vaktinde girebilme” ($\bar{X}=3,92$). Ortalamalar incelendiğinde en düşük ortalamayı şu maddeler almaktadır: “Etkinlikleri öğrencilerin dikkat sürelerine uygun olacak şekilde planlayabilme” ($\bar{X}=3,41$), “İstenmeyen davranışları denetim altına almaktan çok, öğrencinin zamanını üretici etkinliklere yöneltebilme” ($\bar{X}=3,43$), “Sınıftaki grup dinamiğini etkili biçimde kullanabilme” ($\bar{X}=3,43$), “Bir etkinlikten diğerine geçişi başarılı bir şekilde gerçekleştirebilme” ($\bar{X}=3,48$) ve “Ders sırasında istenmeyen davranışla karşılaştığında dersi bölmeden müdahale edebilme” ($\bar{X}=3,49$).

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algıları tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algılarına yönelik t testi sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Kadın	184	3.69	.77	354	-1.93	.054
Erkek	172	3.83	.67			

Tablo 3 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t_{(354)} = -1.93$; $p=.054$ $p>.05$).

Sınıf düzeyi değişkenine göre öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algıları tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Sınıf düzeyine göre öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algılarına yönelik t testi sonuçları

Sınıf Düzeyi	n	\bar{X}	S	sd	t	p
1. sınıf	204	3.61	.81	350	-4.77	.000
4. sınıf	152	3.95	.54			

Tablo 4 incelendiğinde Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algıları sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir ($t_{(350)} = -4.77$; $p=.000$ $p<.05$). 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algıları ($\bar{X}=3.95$) 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algılarından ($\bar{X}=3.61$) yüksektir.

Üniversite değişkenine göre öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algıları tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algılarının öğrenim gördükleri üniversiteye göre karşılaştırılmasına yönelik tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) Sonuçları

Üniversite	n	\bar{X}	S	sd	F	p	Anlam
1. Kastamonu	131	3.81	.61	2 353	15.026	.000	1-2 1-3 2-3
2. Gazi	127	3.51	.82				
3.Gaziosmanpaşa	98	4.02	.64				
Toplam	356	3.76	.73				

$p < .05$

Tablo 5 incelendiğinde, yapılan tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algılarının öğrenim gördükleri üniversiteye göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği bulunmuştur [$F_{(2-353)} = 15.026$, $p= .000$ $p < .05$] (Tablo 9). Farkların hangi üniversiteler arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Dunnett’s C testinin sonuçlarına göre Kastamonu Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algıları ile Gazi Üniversitesinde ve Gaziosmanpaşa Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. Gaziosmanpaşa Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algıları ($\bar{X}=4.02$), Kastamonu Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algılarından ($\bar{X}=3.81$) ve Gazi Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algılarından ($\bar{X}=3.51$), yüksektir. Ayrıca, Gazi Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algıları ile ve Gaziosmanpaşa Üniversitesinde öğrenim

gören öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algıları arasında da anlamlı farklılık saptanmıştır.

4. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algılarına yönelik puan ortalamaları 3.76 düzeyindedir. Bu bulgu, öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algılarının “iyi” düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu bulgudan, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerisi konusunda kendilerini yeterli olarak gördükleri söylenebilir. Araştırma bulguları, sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin algılarını araştıran Kuşuoğlu (2005) ve Öksüz, Çevik, Baba ve Güven (2011) tarafından yapılan araştırma bulguları ile benzerdir. Bu çalışma bulgularında sınıf öğretmeni adaylarının sınıf yönetim becerilerine ilişkin algılarının yeterli seviyede olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretmenler üzerinde yapılan çalışmalarla da benzerlik saptanmıştır. Akın (2006) yaptığı çalışmada öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin ve iş doyumunu beklentilerinin genel anlamda iyi olduğu sonucuna varılmıştır. Akın ve Koçak (2007), öğretmenlerin % 36 sınıfın iyi düzeyde sınıf yönetimi becerisine sahip oldukları bulunmuştur. Nur (2012) öğretmenlerin büyük çoğunluğunun yeterli seviyede sınıf yönetimi becerisi algılarına sahip oldukları sonucu elde edilmiştir. Güven ve Cevher (2005) öğretmenlerin %77’sinin yeterli düzeyde sınıf yönetimi becerisine sahip oldukları bulunmuştur.

Bununla birlikte, yapılan bazı yabancı kaynaklı çalışmalarda aday öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda kendilerini yetersiz şekilde hazırlanmış hissettikleri bulunmuştur (Penner, 2005; Rockey, 2008; Gilpatrick, 2010; Clement, 2002; Meister & Melnick, 2003; Pilarski, 1994). Bu durumun sebebi, okulun verdiği eğitimle gerçek sınıf ortamı arasındaki uyumsuzlukla ilgili olabilir.

Ölçekte yer alan maddelerin ortalamaları ve standart sapmaları incelendiğinde en yüksek ortalamayı “Sınıfı oksijen durumuna göre havalandırabilme”, “Öğrencilerini çeşitli yönleriyle tanımaya çaba gösterebilme”, “Sınıf sorunlarını çözmede demokratik yöntemler kullanabilme”, “Disiplin süreçlerinde dürüst (yansız) olabilme” ve “Derse vaktinde girebilme” maddeleri alırken en düşük ortalamayı “Etkinlikleri öğrencilerin dikkat sürelerine uygun olacak şekilde planlayabilme”, “İstenmeyen davranışları denetim altına almaktan çok, öğrencinin zamanını üretici etkinliklere yöneltebilme”, “Sınıftaki grup dinamiğini etkili biçimde kullanabilme”, “Bir etkinlikten diğerine geçişi başarılı bir şekilde gerçekleştirebilme” ve “Ders sırasında istenmeyen davranışla karşılaştığında dersi bölmeden müdahale edebilme” maddeleri almıştır. Bu maddeler en fazla geliştirilmesi gereken beceriler olarak karşımıza çıkmaktadır”. Araştırmanın bu bulgusu, ilköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerine İlgar (2007) tarafından ve ilköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin algıları üze-

rine Özgan, Yiğit, Aydın ve Küllük (2011) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. İlgar (2007) tarafından yapılan araştırma bulgularına göre, “istenmeyen davranışları kontrol altına almaktan çok, öğrencinin zamanını üretici etkinliklere yöneltebilme”, “sınıftaki grup dinamiğini etkili bir biçimde kullanabilme” ve “ders sırasında istenmeyen davranışla karşılaştığında dersi bölmeden müdahale edebilme” en düşük ortalamaya sahip olan maddeler arasındadır. Özgan ve diğerleri (2011) tarafından yapılan araştırma bulgularına göre ise “İstenmeyen davranışları denetim altına almaktan çok, öğrencinin zamanını üretici etkinliklere yöneltebilme” ve “Ders sırasında istenmeyen davranışla karşılaştığında dersi bölmeden müdahale edebilme” en düşük ortalamaya sahip olan maddeler arasındadır. Sosyal bilgiler öğretmen adayları ile öğretmenlerin görüşleri bu noktada benzerlik göstermektedir. “Etkinlikleri öğrencilerin dikkat sürelerine uygun olacak şekilde planlayabilme”, “Bir etkinlikten diğerine geçişi başarılı bir şekilde gerçekleştirebilme” maddelerinin düşük ortalamayı alması sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, sınıf yönetiminin boyutlarından olan planlama etkinliklerinin yönetimine yönelik algılarının zayıf olduğunu göstermektedir. Başarılı bir planlama, eğitim etkinliklerinin verimliliğini ve etkililiğini artırır, bütünlük ve süreklilik sağlamayı, öğrenci ilgi ve beklentilerine dönük olmayı gerektirir (Aydın, 2010). Kaliska (2002) yaptığı bir çalışmada öğretmenlerin etkili bir sınıf yönetim planına ihtiyaç duyduklarını ileri sürmüştür.

“Sınıf sorunlarını çözmeye demokratik yöntemler kullanabilme” ve “Disiplin süreçlerinde dürüst (yansız) olabilme” maddelerinin en yüksek ortalamayı alması sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerileri konusunda demokratik bir tutum sergilemeye yönelik algılarının olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin demokrasiyi ve demokrasi kültürünü yaşayarak öğrendikleri bir sınıf ortamının oluşturulması için Gerzon (1997), öğretmenlerin demokratik bir tutum ve davranışlara sahip olması gerekir. “Sınıfı oksijen durumuna göre havalandırabilme” maddesinin yüksek ortalamayı alması sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıfın fiziksel çevresini etkileyen sınıfın havalandırılmasının sınıf yönetimine etkisi olduğunu düşündüklerinden ileri gelebilir. Nem oranı ve sınıfın havalandırılmasına özen gösterilmesi gerekir Sınıf havasının temiz olması öğrenme sürecine etki etmektedir. Ayrıca, Dinsmore (2003) tarafından yapılan bir çalışmada sınıf çevresinin öğrenci davranışı üzerinde önemli etkisi olduğu bulunmuştur. “Öğrencilerini çeşitli yönleriyle tanımaya çaba gösterebilme”, maddesinin yüksek ortalamayı alması, öğretmen adaylarının öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alarak etkinlikler hazırlamaya yönelik bir tutuma sahip oldukları düşünülebilir.

İkinci alt probleme ilişkin bulgular incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bununla birlikte kadın öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algıları erkek öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algılarından düşüktür. Benzer bulgulara ulaşan Öksüz, Çevik, Baba ve Güven’in (2011) Yalçınkaya ve Tonbul’un (2002) çalışmalarında, sınıf öğretmeni adaylarının

sınıf yönetimine ilişkin algılarının cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmadığı ortaya konmuştur. Ayrıca, öğretmenler üzerinde yaptıkları çalışmalarda da benzer bulgulara ulaşan (Bağcı, 2010; Akın, 2006; Korkmaz, 2007; Tunca, 2010; Akkaya, 2011; Terzi, 2001; Korkut, 2009; Rahimi ve Asadollahi, 2011) öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarında cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmadığını ortaya koymuşlardır. Korkut ve Babaoğlu (2010) tarafından yapılan çalışmada da sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminin bütün boyutlarındaki beceri algıları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algıları sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algıları 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algılarından yüksektir. Bu bulgu Demirtaş (2012) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Demirtaş (2012) tarafından yapılan araştırma bulgularına göre, sınıf öğretmenliği bölümü dördüncü sınıf öğrencilerinin kendi sınıf yönetimi yeterliklerine yönelik algılamaları, birinci sınıf öğrencilerinden daha yüksektir. İki grubun görüşleri arasındaki bu farklılık istatistiksel açıdan .05 düzeyinde anlamlıdır. Birinci sınıf öğrencilerinin ortalamaları ($\bar{X} = 4,139$) yüksek düzeyde iken dördüncü sınıf öğrencilerinin ortalamaları ($\bar{X} = 4,366$) çok yüksek düzeydedir. Sosyal bilgiler öğretmen adayların sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin araştırma bulguları, Öksüz, Çevik, Baba ve Güven (2011) tarafından sınıf öğretmeni adaylarının sınıf yönetimine ilişkin algıları üzerine yapılan araştırma bulgularıyla da benzerlik göstermektedir. Öksüz, Çevik, Baba ve Güven (2011) tarafından yapılan araştırma bulgularına göre, sınıf öğretmeni adaylarının sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarının sınıf düzeyine göre farklılık gösterdiği saptanmıştır. Dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarının, ikinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarına göre daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarının sınıf düzeyine göre değiştiği, sınıf düzeyi yükseldikçe algılamalarının arzu edilen yönde geliştiği tespit edilmiştir. Bu durum, sınıf yönetimi dersi öğretim programının etkililiğini gösterir.

Sosyal bilgiler 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algılarının yüksek olduğu yönündeki araştırma bulgusu, dört yıllık eğitim süreci boyunca öğretmen adaylarının sahip olduğu bilgi, birikim ve aldıkları sınıf yönetimi dersi sonucu sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algılarını yükseltmiş olduğunu ve edindikleri bilgi ve becerileri de olumlu yönde kullanmaya hazır olduklarını göstermektedir. Sınıf yönetimi dersi alan öğretmen adayları öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerle iletişim, motivasyon, zaman yönetimi, sınıf içi istenmeyen davranışlar ve bu davranışlara karşı geliştirilen sınıf yönetimi stratejileri, sınıf yönetimi modelleri, sınıf organizasyonu gibi konuları öğrenmektedirler (Çakmak, Kayabaşı ve Ercan, 2008).

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algılarının öğrenim gördükleri üniversiteye göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Kastamonu Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algıları ile Gazi Üniversitesinde ve Gaziosmanpaşa Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. Gaziosmanpaşa Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algıları Kastamonu Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algılarından ve Gazi Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algılarından yüksektir. Ayrıca, Gazi Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algıları ile Gaziosmanpaşa Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algıları arasında da anlamlı farklılık saptanmıştır. Gaziosmanpaşa Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algıları en yüksek düzeydedir. Gazi Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algıları ise en düşük düzeydedir. Göreve yeni başlayan öğretmenlerin sınıf yönetimiyle ilgili algılarını belirlemeyi amaçlayan Salameh, Al-Omari ve Jumia'an (2011) tarafından yapılan bir araştırmada da öğretmenlerin algılarının üniversiteye göre farklılaştığı bulunmuştur. Sonuç olarak, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algılarının öğrenim gördükleri üniversiteye göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermesi öğrenim görülen üniversitenin akademik yapısı, sosyal, fiziksel, kültürel özellikleri, okul içi okul dışı uygulamaları, öğrenci özellikleri, üniversitelerin benimsedikleri farklı eğitim anlayışlarıyla ilgili olabilir.

5. Kaynakça

- Akın, U. (2006). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Akın, U. ve Koçak, R. (2007). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51, 353-370.
- Akkaya, M. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile mizah tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (İstanbul İli Şişli İlçesi Örneği).Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Bağcı, P. Z. (2010). *İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ve başa çıkma davranışları arasındaki ilişki* (İstanbul İli Kartal İlçesi Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Başar, H. (1999). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Bromfield, C. (2006). PGCE Secondary trainee teachers and effective behaviour management: an evaluation and commentary. *Support for Learning*, 21(4),188-193.
- Clement, M. C. (2002). What cooperating teachers are teaching student teachers about classroom management. *The Teacher Educator*, 38(1), 47-62.

- Çakmak, M., Kayabaşı, Y. ve Ercan, L. (2008). Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi stratejilerine yönelik görüşleri. *H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 35, 53-64.
- Çelik, N. A. (2006). *İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları* (Denizli İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Demirtaş, Z. (2012). Sınıf öğretmenliği adaylarının algılarına göre, kendi sınıf yönetimi yeterlik düzeyleri. *e-Journal of New World Sciences Academy NWSA-Education Sciences*, 7(1), 380-388.
- Dinsmore, T. S. (2003). *Sınıf yönetimi*. Educational Research Information Center, ED478 771, July.
- Djigic, G. ve Stojiljkovic, S. (2011). Classroom management styles, classroom climate and school achievement. *Social and Behavioral Sciences*, 29, 819-828.
- Emmer, E.T., ve Stough, L.M. (2001). Classroom management: a critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103-112.
- Erden, M. (2005). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Evertson C. M., ve Weinstein, C. (2006). Classroom management as a field of inquiry. In C. M. Evertson & C. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management: Research, practice, and contemporary issues* (p. 3-15). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Gerzon, M. (1997). Teaching democracy by doing it. *Educational Leadership*, 54, 6-11.
- Gezer, Ö. (2006). *İlköğretim II. kademe sanat eğitiminde sınıf yönetimine ilişkin bir durum çalışması* Selçuk Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi Konya.
- Gilpatrick, R. (2010). *Classroom management strategies and behavioral interventions to support academic achievement*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3398229).
- Güven, E. D., Cevher, F. N. (2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(18), 1-22.
- İlgar, L. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerine bir araştırma. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Kaliska, P. (2002). *A comprehensive study identifying the most effective classroom management techniques and practices*. (Unpublished master theses). The Graduate School University of Wisconsin, USA.
- Kaptan, S. (1999). *Bilimsel araştırma teknikleri*. Ankara: Gazi Yayınları.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi* (19. Baskı). Ankara: Nobel.
- Karatekin, K., Sönmez Ö.F., Kuş, Z. (2012) İlköğretim öğrencilerinin iletişim becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 7/3*, , p. 1695-1708,
- Kayıkcı, K. (2009). The effect of classroom management skills of elementary school teachers on undesirable discipline behaviour of students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1, 1215-1225.
- Komitoğlu, D. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (İstanbul İli Kadıköy İlçesi Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Korkmaz, N. (2007). *İlköğretim okullarında etkili sınıf yönetiminde öğretmen davranışlarının incelenmesi istanbul-tuzla ilköğretim okullarında pilot bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Korkut, K. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.

- Korkut, K. ve Babaoğlu, E. (2010). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 26, 146-156.
- Kuğuoğlu, İ. H. (2005). Sınıf öğretmenliği bölümü mezunu aday öğretmenlerin kendi algılamalarına göre sınıf yönetimi alanındaki yeterliliklerine dair görüşleri ve öneriler. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 214-236.
- Kushner, S. N. (1993). *Teacher efficacy and pre-service teachers: A construct validation*. ERIC Document Reproduction Service No. ED356265.
- Martin, N. K., Shoho, A. R. (2000). The influence of teacher characteristics on classroom management style. The Annual Conference Of The Southwest Educational Research Association. Dallas.Tx. January.
- Meister, D. G., ve Melnick, S. A. (2003). National new teacher study: Beginning teachers' concerns. *Action in Teacher Education*, 24(4), 87-94.
- Nelson, M. F. (2002), *A Qualitative study of effective school disciplinepractices: perceptions of administrators, TenuredTeachers, and Parents in Twenty Schools*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, East Tennessee State University the faculty of the Department of Educational Leadership and Policy Analysis, Tennessee.
- Nur, İ. (2012). *Anaokullarında örgüt iklimi ile öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Malatya İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Ormrod, J. E. (2003). *Educational psychology: Developing learners* (4th ed.). Upper Saddle River,NJ:Merrill/Prentice-Hall.
- Öksüz, Y., Çevik, C., Baba, M. ve Güven, E. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf yönetimine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 99-113.
- Özay Köse, E. (2010). Sınıf yönetimine yönelik öğretmen adaylarının görüşleri. *Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 20-27.
- Özgan, H. Yiğit, C. Aydın Z. ve Küllük M, C. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin algılarının incelenmesi ve karşılaştırılması Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10(1):617- 635 ISSN: 1303-0094.
- Penner, A. (2005). *How important is it that school district develop a program for teaching student teachers effective classroom management?* Degree of Master of Arts in Leadership and Training, Royal Roads University.
- Pilarski, M. J. (1994). Student teachers: Underprepared for classroom management? *Teaching Education*, 6(1), 77-80.
- Rahimia, M. ve Asadollahia, F. (2011). EFL teachers' classroom management orientations: investigating the role of individual differences and contextual variables. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31(2012), 43-48.
- Rockey, R. D. (2008). *An observational study of pre-service teachers' classroom management strategies*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database (UMI No. 3303545).
- Salameh, K. M., Al-Omari, A. ve Jumia'an, I. F. (2011). Classroom management skills among beginning teachers' in Jordan: Preparation and Performance. *International Journal of Applied EducationalStudies*, 10(1), 36-48.

- Stoughton, E.H. (2007). "How will I get them to be have?": preservice teachers reflect on classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1024-1037.
- Şentürk, H. ve Oral, B. (2008). Türkiye’de sınıf yönetimi ile ilgili yapılan bazı araştırmaların değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(26), 1-26.
- Terzi, Ç. (2001). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışına ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Tunca, Ö. (2010). *Duygusal zekâ düzeylerinin sınıf yönetimi becerilerine etkisi ve bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Watkins, C. ve Wagner, P. (2000). *Improving school behaviour*, London: Paul Chapman Publishing.
- White, C. (1995). Making classroom management approaches in teacher education relevant. *Teacher Education and Practice*, 11(1), 15-21.
- Williams L. (2012) *High school teachers' perceptions of effective intervention strategies for classroom management* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database Walden University
- Wilson, K.S. (2006) *Teacher perceptions of classroom management practices in public elementary schools*. Doctoral dissertation. University of Southern California. Umi number: 3257688.
- Yalçınkaya M., ve Tonbul, Y. (2002). İlköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı ve gözlemler. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2), 1-10.
- Yaşar, S. (2008). *Classroom management approaches of primary school teachers*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.

Extended Abstract

This study aims to determine perceptions of social studies prospective teachers about the ability of classroom management skills. In this context, whether perceptions of social studies prospective teachers differ about the ability of classroom management skills according to gender, grade level, university of education was examined.

This research is a descriptive research in scanning model. The study group of research consists of 1. and 4.grade social studies prospective teachers studying at Social Studies Department of Education Faculties at Kastamonu University and Gaziosmanpaşa and Gazi University during the 2012-2013 academic year. In this research "Classroom Management Skills Scale", developed by İlgar (2007), was used as a means of data collection. The data obtained from the study participants were analyzed using SPSS 13.0 statistical software package. Frequency and percentage analysis mean and standard deviation values were used in data analysis. The differences of between perceptions were analyzed by t test and one way anova.

As a result of the study, it was found that perceptions of social studies prospective teachers about the ability of classroom management skills are 'good' level. While perceptions of social studies prospective teachers about the ability of classroom management skills don't indicate a meaningful difference according to gender, they indicate a meaningful difference according to grade level. Perceptions of fourth grade prospective teachers are higher than perceptions of the first grade prospective teachers. Social studies teachers' perceptions the ability of classroom

management skills vary significantly according to the university they are studying. Perceptions of social studies prospective teachers studying at Gaziosmanpaşa University about the ability of classroom management skills are higher than perceptions of prospective teachers studying at Kastamonu University and Gazi University about the ability of classroom management skills.

Effective classroom management contributes importantly to student learning and development, (Ormrod, 2003) and principals, teachers and pre-service teachers consider class management as an important skill to acquire (Stoughton, 2007). While there are different ways classroom management has been defined, they usually consist actions by the teacher to establish 'order; engage students, or elicit the ircooperation' (Emmer and Stough, 2001, p.103). Class management is skills which teachers need to have about subjects such as managing students behaviors, providing positive social interaction, managing time in class, fostering class activities and establishing physical environments of class (Akin, 2006). Classroom management consists of many interrelated dimensions such as creating a proper learning environment and preparing the physical conditions of the class, providing teacher-student relations, behavior arrangements, managing time in class, management of plan and program activities. A well-prepared physical environment and order eases the learning and teaching process and can enhance the class participation of students. On the other hand, a mess, unaired, noisy and ill-prepared classroom environment negatively effects participation in activities and learning (Başar, 1999). ent. Teachers should first understand students' needs and the relationship of behaviour related to these needs. The quality of teacher-student relationship is an important determining factor in the quality of classroom management. According to the studies on classroom management, teacher's undesired attitude may be the reason for student's undesired behaviour. That is, a threatening and frowning environment hinders effective learning process (Cummings, 2000).

There are some variables effecting class management such as family, school and environment. There are various categorizations of classroom management models. According to Başar (2003), classroom management models are conceptualized as (a) preventive, (b) reactive, (c) developmental and (d) integrated model. While reactive model emphasises on punishing or rewarding student behavior after the behavior occurs (Wolfgang, 2004) , Preventive model focuses on planning and taking appropriate measures to prevent discipline problems (Menning, 2002). Integrated model of classroom management represents a synthesis of classroom management models with more emphasis on developmental and preventive measures instead of reactive teacher responses or behaviors (Başar, 2003), Developmental model suggests that students' developmental characteristics should be taken into consideration in the classroom management.

Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Medya Okur-Yazarlık Düzeyleri (İzmir Örnekleme)¹

Media Literacy Levels Of Students In Education Faculty (Izmir Sample)

Neşe ASLAN

Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, İzmir

Asuman TUNCER BASEL

Ayazağa Işık İlkokulu, İstanbul

Makale Geliş Tarihi: 08.04.2016

Yayın Kabul Tarihi: 11.08.2016

Özet

Bu çalışmada Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının, medya okuryazarlık düzeyleri ve kitle iletişim araçlarından özellikle yeni medya araçları ile olan ilişkileri demografik özellikleri çerçevesinde irdelenmektedir. Çalışma betimsel nitelikte ve tarama modelindedir. Araştırmanın çalışma grubunu Dokuz Eylül Üniversitesi ile Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesinde eğitim gören 705 öğrenci oluşturmaktadır. Ölçeklerden elde edilen veriler betimleyici analiz teknikleri ile Tek yönlü (One way) Anova Testi ve Scheffe testleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda; eğitim fakültesi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeylerinin ortanın üstünde olduğu; yaş ve bölüme göre medya okuryazarlık düzeylerinin farklılaşmadığı; ancak, cinsiyet, bilgisayara ve internete sahip olma değişkenlerine göre medya okuryazarlık düzeylerinde farklılaştığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Medya, medya okuryazarlığı, yeni medya araçları, öğretmen adayları

Abstract

This study aims at inquiring the Education faculty students' relationship between their media literacy levels, demographic characteristics and the mass media (the new media). This study is a descriptive survey model. The study group covers 705 prospective teachers in Dokuz Eylül University and Ege University. The data gathered from the surveys were analyzed by using descriptive statistics, One Way Anova Test and Scheffe Test. The findings indicated that Education faculty students' media literacy levels were a little higher than the moderate level. However, the variables such as age and department were not found to be effecting to the media literacy levels. Whereas, the variables of gender, having a computer, and having internet connection were found to be contributing to the media literacy levels of the students.

Keywords: Media, media literacy, new media, prospective teachers

1. Bu makale, Asuman (Tuncer) Basel'in "Eğitim fakültesi öğrencilerinin medya okur-yazarlık düzeyleri (İzmir örnekleme)" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Bölümü, (2013).

1. Giriş

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı gelişmeler, giderek bilginin küreselleşmesine neden olurken, insanların iletişim biçimleri ve iletişim ortamları farklılaşmakta, kitle iletişim araçlarının kapsamı genişlemektedir. Bu bağlamda medya, çeşitli mesajları, farklı sosyo-demografik özelliklere sahip kitleye, kendi yayın politikasına uygun biçimde formatlayarak, tek yönlü yayan, kitle iletişim aracı olarak tanımlanmaktadır (Mora, 2008). Günlük yaşamın bir parçası haline gelen medya, kişilerin birbirleri ile iletişim kurmaları, gündemden haberdar olmaları, bilgi edinmeleri, bilgilerini güncellemeleri gibi işlevlere sahip olarak, çeşitli mesajlarıyla bireyleri farklı şekilde etkilemektedir (Karaman ve Karataş, 2009). Sosyal bir sistem olarak düşünülen medya, insanlara iyi bir yaşam tarzı, toplumsal sorumluluk, ülke sorunları, dünyadaki diğer toplumların kültürleri ve politikaları konusunda küresel değişim ve gelişimleri kapsayan biçimde oldukça geniş bir içeriğe sahiptir. Bu bağlamda, medya, bireylerin dünya görüşlerini, algılarını ve tutumlarını şekillendirmede önemli bir yere sahiptir (Eshleman ve Bullcroft, 2009). Medyanın sosyalleşme üzerindeki etkisi Galician'a (2004) göre, insanları etkileyerek, sosyalleştirme işlevi görmesidir.

Yeni Bir Medya Aracı Olarak İnternet: İnternet, birçok bilgisayar sistemini TCP/IP protokolü ile birbirine bağlayan, dünya çapında yaygın ve kullanma alanı olan sürekli büyüyen bir kitle iletişim ağı olup, kurum ve kişilerin istedikleri bilgiye web siteleri aracılığıyla ulaşabilmelerini sağlamakta (Bülbül, 2000), dünyanın artık herhangi bir noktasında kolaylıkla insanların kullanabildiği, haberlere ulaşabildiği, kendi haberlerini sesli, görüntülü olarak yayımlayabildiği bir iletişim kaynağı olagelmektedir (Sarı, 2012). Dolayısıyla internet, günümüzde yeni ve çok popüler bir medya aracı olarak, bireylere, oldukça hızlı bir şekilde bilgiye ulaşma, insanlar arası ilişkilerde yeni iletişim biçimleri oluşturma, başka dünyalara bakış olanağı yaratma ve eğlendirme gibi olanaklar sunmaktadır.

Medya, yazı, ses ya da görüntü aracılığıyla iletişim kurmayı sağlayan yazılı (gazete ve dergi) ve elektronik basın (radyo, televizyon, sinema ve film), internet, hypermedia, bilgisayar, video, haberleşme uydusu, frekans dağılımı, kitap, slayt, multivizyon, faks, tele-foto, radyo-foto, lifaks, telefon vb. gibi kitle iletişim araçlarını kapsamaktadır (Buckingham, 2003; Giddens, 2009; Bülbül, 2000; Levin, Arafah, Deniz ve Gottesman, 2004).

Değişen kavramların ve teknolojilerin yanı sıra, bu gelişime ayak uydurabilmek ve bu gelişmelerden en iyi şekilde yararlanabilmek için bireylerden beklenen beceri ve yeterlilikler de değişmiştir. Ayrıca, teknolojik gelişimlerle bilginin iletildiği kanallar ve ortamlar da sürekli yenilenmiş ve bilgi okuryazarlığının yanı sıra bilginin iletildiği bu kanalları (TV, radyo, gazete, internet vs.) etkin kullanabilme, bu kanallarla verilen bilgilerdeki mesajları analiz edebilme, değerlendirebilme ve iletibilme gibi becerileri içeren medya okuryazarlığı kavramı önem kazanmıştır (Thoman ve Jolls, 2003; Kurt ve Kürüm, 2010 Arslan-Cansever, 2013). Bu nedenle, öğrencilere medya okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasında ve medya mesajlarına ilişkin farkındalıklarının artırılmasında eğitim ve öğretim kurumlarının ve eğitimcilerin önemi vurgulanmakta, var olan öğretim programlarına çeşitli şekillerde bu okuryazarlık çalışmaları konmaktadır (Karaman, 2010). Ancak, medya eğitimini verecek olan öğretmenlerin

medyayı nasıl kullandıkları ile medya okuryazarlık düzeylerinin, model olma ve öğretimin açısından önemli olduğu ve medyanın öğrenciler üzerindeki olumsuz etkisini azaltıp olumlu etkisini arttırarak, öğretmenlerin öğrencilere model olmalarının medya eğitimindeki rolüne dikkat çekilmektedir (Adıgüzel, 2005). Bu noktadan hareketle, bu çalışmada medya eğitiminde önemli rol üstleneceği düşünülen öğretmen adayları olarak Eğitim fakültesi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri incelenmektedir.

Medya Okuryazarlığı ve Önemi

Günümüzde, ekonomi ve teknoloji odaklı değişim ve gelişim olguları, var olanın çok üstünde yeni ve yüksek düzeyli niteliklere sahip insan gücüne gereksinimi artırırken, bu çaba ile geliştirilen eğitim politikaları, değişimin kazandığı ivmeyi yakalayamaz duruma gelmiştir. Bu olgulardan haberdar olmak için bilgi edinmeye, o bilgileri süzgeçten geçirip algılamaya ve yorumlamaya gereksinim vardır. Bunu gerçekleştirebilmek için iletileni anlama becerisinin gelişmiş olması son derece önem taşımaktadır. Günümüzde kitle iletişim araçları ve bilişim teknolojisi (özellikle internet) aracılığıyla bilginin aktarımı küreselleşmekte ve hızlanmaktadır. Dolayısıyla, okuryazarlık, toplumun anlamlaştırdığı iletişimsel simgeleri etkili bir biçimde kullanabilme konusunda yeterli kazanabilmektir (Kösebalaban, Doğan ve Taşköprülü, 2008).

Bawden'e (2001) göre, medya okuryazarlığı, televizyon, radyo, internet, gazete, dergi gibi kitle iletişim araçlarını takip edebilme, anlama ve yorumlamayı kapsayan süreçtir. Carmen (1999) medya okuryazarlığını, medyayı okuma, izleme, konuşma, dinleme becerilerinin düşünme becerisi ile bütünleştirilmesi olarak betimlerken; Potter (2005) bu konudaki görüşlerini, medyaya maruz kalma ve karşılaşılan mesajların anlamını yorumlama şeklinde açıklamaktadır. Benzer yaklaşımları ile Manzo (2007) ve Dennis, (2004) medya okuryazarlığını, çok çeşitli biçimlerdeki mesajlara ulaşma, bunları çözümüleme, değerlendirme ve iletme yeteneği kazanabilmek olarak tanımlanmaktadır. Bir başka anlatımla, medya okuryazarlığı, bireyin medya araçlarından yararlanması ve onları kullanmasını bilerek, gazete, dergi, radyo, televizyon gibi geleneksel medyadan, internet, cep telefonu, oyun konsolları gibi yeni medyadan gelen mesajları alması, algılaması, özümseyerek bilinç süzgecinden geçirmesi, eleştirel bakış açısıyla yorumlayıp değerlendirmesi ve bir başkasına iletmesi olarak tanımlanabilir (Aslan, Aslan ve Arslan Cansever, 2012).

Yine bazı araştırmacılara (Hobbs ve Frost, 2003; Livingstone, 2004; Ashley, Pospel ve Willis, 2010) göre medya okuryazarlığı, çeşitli formlardaki medyaya giriş (çeşitli kaynaklardaki bilgiye erişim), analiz (mesajların nasıl oluşturulduğunu keşfetme ve analiz etme), değerlendirme (medyadaki örtük ve açık mesajları etik, ahlaki ve demokratik ilkelere göre değerlendirme) ve yaratma (çeşitli medya materyalleri kullanarak kendi mesajını yaratma) yeteneği olarak ifade edilmektedir. Medya okuryazarlığı bilgiyi elde etme ve yapılandırma bilişsel, duygusal, estetik ve ahlaki boyutları gerektirir. Bu dört boyutun tümüne ilişkin bilgi sahibi olmak bireyin kendi özelliklerinin ve eksikliklerinin farkında olmasını; medya mesajlarını bu bağlamda değerlendirmesini sağlamaktadır (Deveci ve Çengelci, 2008; Toker Erdoğan, 2010). Ayrıca, medya okuryazarlığı, medyadaki şiddetin karşı etkilerine yardımcı olmak için kullanılabilir müdahalenin bir türü olarak da ifade edilebilir (Scharrer, 2009). Bu boyutuyla medya okuryazarlığının, medyanın olumsuz etkilerine maruz kalmamak için

bireysel bir donanım gerektirdiği ve eğitim kurumlarında kazanılan bilgi ve becerilerin işlevselliğini sorgulamak gerektiği söylenebilir (Demiralay ve Karadeniz, 2008).

Medya Okuryazarlığı ve Eğitim

1920’li yıllardan itibaren medyanın programlı bir biçimde eğitimde ele alınmaya başlanması ve bir öğretim konusu olarak kabul edilmesiyle başlayan süreçte, gelişmiş ülkeler, bugün artık iletişim bilimcilerin yanı sıra ilk ve orta düzeyde görev alan eğitimciler de medya konusunda bilgilendirme ve bilinçlenmenin çok erken dönemlerden itibaren başlaması gerektiği üzerinde durmaktadır. Nitekim pek çok ülkede, medya okuryazarlığı konusunda ulusal bir politika belirlendiği; ilk ve ortaöğretim müfredatlarında medya eğitimi, medya pedagojisi, medya okuryazarlığı gibi çeşitli derslere ve uygulamalara yer verildiği görülmektedir (Toker Erdoğan, 2010).

Türkiye’de medya okuryazarlığı ve önemi konusunda farkındalığın oluşmasında oldukça geç kalınmıştır. RTÜK ve MEB arasında 22 Ağustos 2006 tarihinde imzalanan işbirliği protokolüne göre, 2006–2007 öğretim yılında beş ilköğretim okulunda pilot olarak başlatılan medya okuryazarlığı dersi, 2007–2008 öğretim yılından itibaren Türkiye’nin 81 il genelinde ilköğretim okullarında 6, 7 ya da 8. sınıfların birinde okutulmak üzere seçmeli ders olarak programa girmiştir (RTÜK, 2007). İlköğretimde ders olarak okutulmaya başlanması, medya okuryazarlığı ile ilgili çalışmalara hız kazandırmış, çeşitli tartışmalara ve değerlendirmelere de öncülük etmiştir (Som ve Kurt, 2012). 2007–2008 öğretim yılından itibaren de yaygınlaştırılarak tüm ilköğretim okullarının 7. Sınıfın seçmeli ders olarak okutulan medya okuryazarlığı dersi, hizmet içi eğitim alan Sosyal Bilgiler dersi öğretmenleri tarafından okutulmaktadır. Bu dersin amacı; medya karşısında etkiye en açık, en hassas grubu oluşturan çocukların; kitle iletişim araçlarının yapısını ve işleyişini öğrenmelerini, kurgulanmış medya içeriğini bilinçli bir şekilde değerlendirmelerini ve eleştirel olarak izlemelerini sağlamak olarak belirlenmiştir (Elma, Kesten, Dicle, Mercan, Çınkır ve Palavan, 2009; Kurt ve Kürüm, 2010; Aslan ve Arslan Cansever, 2012; Arslan Cansever, 2013; Arslan Cansever ve Seyhan, 2015).

Bu konuda yapılan araştırmalarda, medya eğitimini verecek olan öğretmenlerin medyayı nasıl kullandıkları ile medya okuryazarlık düzeylerinin, model olma ve öğretim açısından önemli olduğu da dile getirilmekte ve medyanın öğrenciler üzerindeki olumsuz etkisini azaltıp olumlu etkisini arttırarak öğretmenlerin öğrencilere model olmalarının medya eğitimindeki rolü vurgulanmakta (Adıgüzel, 2005), özellikle de ergenlerin toplumsallaşmasında internet kullanımının aile ve okul bağlamında yarattığı sorunlara dikkat çekilmektedir (Arslan Cansever, 2010). Türkiye’de medya okuryazarlığı konusunu irdeleyen sınırlı sayıda çalışmalardan birisi olan Apak’ın (2008), “Türkiye, Finlandiya ve İrlanda İlköğretim Programlarının Medya Okuryazarlığı Eğitimi Açısından İncelenmesi” adlı araştırmasında, bu ülkelerde genel olarak korumacı bir yaklaşımın benimsendiği, medya okuryazarlığı konusunun Türkiye’nin aksine İrlanda ve Finlandiya’da disiplinler arası yaklaşımda verildiği sonucuna varılmıştır. Karataş’ın (2008) çalışmasında ise, “Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyleri” ele alınmıştır. Uşak Eğitim Fakültesi öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirilen araştırmada; öğretmen adaylarının yaş, cinsiyet, bölüm, öğretim türü ve mezun oldukları liseler açısından medya okuryazarlık düzeylerinin değişmediği,

ancak, bilgisayarın olması ve kişinin internete erişebilmesi, medya okuryazarlık düzeyini artırmada olumlu etkileye sahip olduğu sonucuna varılmıştır. İnan (2010), “Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyleri ve Medya Okuryazarlığına İlişkin Görüşleri” araştırmasında, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü ve İlköğretim Bölümünde (Sınıf Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği) öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı dersine ilişkin görüşlerini ve medya okuryazarlık düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının medya mesajlarına karşı tepkisel yaklaşımlarının düşük seviyede olduğu, bilinçli medya okuyucusu oldukları, haberleri farklı kaynaklardan takip ederek yargıya vardıkları, çevresindekileri medyanın etkileri konusunda yeterince bilinçlendirmedikleri, bu dersin gerekliliğine inandıkları ve bu dersin farklı düzeylerde verilmesinin önemi vurgulanmıştır.

Ancak, Türkiye’de, ilk ve orta öğretim programlarında yenileşmeye yönelik çeşitli düzenlemeler yapılmasına rağmen, öğretmen eğitimi programlarında dikkate değer herhangi bir düzenleme yapılmamaktadır (Adıgüzel, 2005). Oysa, ülkenin geleceğinde söz sahibi olacak bireyleri yetiştirmede önemli roller üstlenecek bugünün öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı konusunda donanımlı olması beklenir. Bu bağlamda, bu çalışmada Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayı öğrencilerinin, medya okuryazarlık düzeyleri sorgulanmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Araştırma, geleceğin bireylerinin yetişmesinde, onların farkındalık ve bilinç düzeyleri yüksek bireyler olarak toplumda yerlerini alabilmelerine, demokratik ve çağdaş bakış açıları geliştirebilmelerine katkı sağlayacak ve rehberlik edecek olmaları nedeniyle Eğitim fakültesi öğrencileri üzerinde yapılmıştır. MEB tarafından medya okuryazarlığı dersine girmesi uygun bulunan Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adayları ile Türkçenin doğru ve yerinde kullanımının iyi bir okuryazar olmaya kaynaklık edeceği düşüncesi ile Türkçe Öğretmenliği bölümü öğrencileri ile çalışılmıştır. Türkiye’de medya okuryazarlığına yönelik yapılan çalışmaların sayısında son yıllarda artış olmasına rağmen, Eğitim fakültesi öğrencileri üzerinde bu konuyla ilgili sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu bağlamda bu araştırmanın ilgili alana katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı; Eğitim fakültesi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeylerinin, demografik özelliklerine ve yeni medya araçları ile olan ilişkilerine göre farklılaşp farklılaşmadığının incelenmesidir. Bu bağlamda öğrencilerin; cinsiyet, yaş, bölüm, bilgisayar ve internet kullanım olanağı ile internet kullanım sıklıkları araştırmanın değişkenleri olarak belirlenmiştir. Araştırmada; “Eğitim Fakültesi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri demografik özelliklerine ve yeni medya araçları ile olan ilişkilerine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt aranacaktır. Araştırmanın alt problemleri ise aşağıda belirlendiği gibidir:

1. Eğitim fakültesi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri nedir?”
2. Eğitim fakültesi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri ile; a. Öğrencilerin cinsiyetleri arasında, b. Öğrencilerin yaşları arasında, c. Öğrencilerin bölümleri

arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. Eğitim fakültesi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri ile; a. Bilgisayara sahip olma durumları arasında, b. İnternete sahip olma durumları arasında, c. İnternet kullanım sıklıkları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?"

2. Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ve medya okuryazarlık düzeylerinin bazı değişkenler ile ilişkisinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu nedenle betimsel nitelikte bir çalışma olup "tarama modeli" ile desteklenmiştir. "Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez" (Karasar, 2009: 77).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim fakültesinde ve Ege Üniversitesi Eğitim fakültesinde Sınıf Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabılır durum örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme türünde araştırmacı yakın ve erişilmesi kolay olan bir durumu belirlemektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2004). Bu çalışmada da araştırmacı her iki üniversiteye erişimi bakımından yakın ve erişilebilir bir durum seçmiştir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplamada; Karataş (2008) tarafından geliştirilen "Medya Okuryazarlık Düzey Belirleme Ölçeği" (MODBÖ) uygulanmıştır. 17 maddeden oluşan ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alpha = ,84 bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliliği için yapılan faktör analizi sonucunda 3 alt faktör tespit etmiştir. Birinci faktör "Bilgi Sahibi Olma" güvenilirlik katsayısı 0,721 olarak; "Analiz Edebilme ve Tepkide Bulunabilme" faktörünün güvenilirliği 0,705 olarak; "Yargılayabilme, Örtük Mesajları Görebilme" faktörünün güvenilirliği 0,680 olarak tespit edilmiştir.

Araştırmada kullanılan Likert tipi ölçek için kişilerin verilen önermelerle ilgili görüşlerini, "kesinlikle katılıyorum" (5) ile "kesinlikle katılmıyorum" (1) arasında sıralanan seçeneklerde belirtmeleri istenmiştir. Ölçek sonuçları 5.00-1.00=4.00 puanlık bir genişliğe dağılmışlardır.

Verileri Çözümleme Teknikleri

Araştırmada elde edilen veriler SPSS 17.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verileri değerlendirilirken betimleyici istatistiksel metotları (sayı, yüzde, ortalama, standart sapma) kullanılmıştır. Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup ara-

sındaki fark t-testi, ikiden fazla grup durumunda parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında tek yönlü ANOVA Testi ve farklılığa neden olan grubun tespitinde Scheffe Testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular %95 güven aralığında, %5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

3. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, Eğitim fakültesi öğrencilerinin demografik özelliklerine, yeni kitle iletişim araçları ile olan ilişkilerine ve cinsiyet, yaş, bölüm gibi demografik değişkenlerle; bilgisayara sahip olma durumu, internet kullanım olanağı, internet kullanım sıklıkları gibi değişkenlerin medya okuryazarlık düzeylerini ne şekilde etkilediğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan 705 eğitim fakültesi öğrencisinin %56,9'unun (n=401) kız, %43,1'inin (n=304) erkek olduğu; yaşa göre dağılımlarının ise, %26,4'ünün (n=186) 18-19 yaş, %49,1'inin (n=346) 20-21 yaş, %24,5'inin (n=173) 22 yaş ve üstü olduğu belirlenmiştir. Öğrenim gördükleri bölümlere göre, öğrencilerin %43,8'i (n=309) Sınıf Öğretmenliği, %18,3'ü (n=129) Türkçe Öğretmenliği ve %37,9'u (n=267) Sosyal Bilgiler Öğretmenliğindedir. Buna göre, örneklem grubunun yaklaşık yarısı Sınıf Öğretmenliği bölümünde öğrenim görmektedir.

Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yeni Medya Araçları ile Olan İlişkisiyle İlgili Bulgular

Bu bölümde Eğitim fakültesi öğrencilerinin bilgisayara sahip olma, internet bağlantısına sahip olma, internet kullanım sıklıkları, interneti kullanma amaçlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Araştırmaya katılan Eğitim fakültesi öğrencilerinin bilgisayara sahip olma durumları incelendiğinde; %77,2'sinin (n=544) bilgisayara sahip olduğu, %22,8'inin (n=161) ise bilgisayara sahip olmadığı; öğrencilerin %65,7'sinin (n=463) internet bağlantısının olduğu, %34,3'ünün (n=242) ise internet bağlantısının olmadığı belirlenmiştir.

Bu öğrencilerinin internet kullanım sıklıklarına ilişkin bulgular incelendiğinde, %10,8'inin (n=76) haftada bir saatten az, %35'inin (n=247) haftada 1-5 saat; %23'ünün (n=162) haftada 6-10 saat; %14'ünün (n=99) haftada 10-20 saat; %17,2'sinin (n=121) ise haftada 20 saatten fazla interneti kullandıkları görülmektedir.

Araştırma Alt Problemlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular: Araştırmanın birinci alt problemine yönelik Eğitim fakültesi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyini belirlemek amacıyla yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma tanımlayıcı istatistiksel analizler yapılmış ve sonuçlar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Medya Okuryazarlık Düzeyleri

	Hiçbir zaman		Nadiren		Ara sıra		Sıklıkla		Her zaman		\bar{X}	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Medya Okuryazarlık Düzeyi												
Kitle iletişim araçlarında yer alan mesajların doğruluğuna ve yanlışlığına kendim karar verebilirim.	10	1,4	30	4,3	139	19,7	293	41,6	233	33,0	4,00	,90
Kitle iletişim araçları tarafından üretilen tüketim kültürü, şiddet v.b değerlerin farkına varırım.	11	1,6	40	5,7	93	13,2	270	38,3	291	41,3	4,12	,94
Kitle iletişim araçlarının politik, ekonomik, kültürel, sosyal önceliklerinin olduğunu fark ederim.	9	1,3	50	7,1	162	23,0	284	40,3	200	28,3	3,87	,94
Mesajların hangi amaçlarla (sosyal sorumluluk, tüketim, bilgi verme eğilimi v.b.) oluşturulduğunu fark ederim.	11	1,6	37	5,2	117	16,6	323	45,8	217	30,8	3,99	,90
Kitle iletişim araçlarındaki yayınların olumlu ve olumsuz yanlarını belirlerim.	5	0,7	30	4,3	132	18,7	284	40,3	254	36,0	4,06	,88
Kitle iletişim araçlarıyla verilen mesajlara eleştirel bir bakış açısıyla bakarım.	7	1,0	49	7,0	227	32,2	255	36,2	167	23,7	3,74	,92
Kitle iletişim araçlarının bireyleri nasıl etkilediği konusunda yeterliliğe sahibim.	6	0,9	34	4,8	190	27,0	320	45,4	155	22,0	3,82	,85
Toplam	17	2,4	89	12,6	189	26,8	224	31,8	186	26,4	3,94	,91
Bilgi Sahibi Olmak												
Kitle iletişim araçlarının yayınlarında kanunî ve etik kurallara bağlı kalmıp kalmadığını takip ederim.	19	2,7	44	6,2	132	18,7	250	35,5	260	36,9	3,92	1,02
Kitle iletişim araçlarında yanlış haberlik yapıldığını hemen farkına varırım.	20	2,8	100	14,2	243	34,5	213	30,2	129	18,3	3,46	1,03
Kitle iletişim araçlarındaki yayınların olumsuzluklarından korunma konusunda önerilerde bulunurum.	8	1,1	51	7,2	201	28,5	262	37,2	183	26,0	3,79	,94
Kitle iletişim araçlarındaki mesajlara olumlu ve olumsuz tepki veriririm.	8	1,1	40	5,7	203	28,8	288	40,9	166	23,5	3,80	,90
Verilen mesajların farklı kitle iletişim araçlarında farklı biçimlerde oluşturulduğunu bilirim.	21	3,0	108	15,3	238	33,8	238	33,8	100	14,2	3,40	1,00
Birey olarak kitle iletişim araçlarındaki üretim sürecine ne kadar etkim olabileceğini bilirim.												
Analiz Edebilme ve Tepki Oluşturabilme												
Toplam	6	0,9	51	7,2	179	25,4	333	47,2	136	19,3	3,76	,87
Kitle iletişim araçlarının aktardığı örtük (geri planda kalan) mesajların farkına varırım.	11	1,6	44	6,2	180	25,5	310	44,0	160	22,7	3,80	,91
Kitle iletişim araçlarıyla verilen mesajlardaki anlamları çözümleme yeteneğime sahibim.	7	1,0	51	7,2	184	26,1	286	40,6	177	25,1	3,81	,92
Kitle iletişim araçlarında yapılan gizli reklâm fark ederim.	14	2,0	50	7,1	180	25,5	229	32,5	232	32,9	3,87	1,01
Sponsorların yayın üzerindeki etkisini gözlemleyebilirim.												
Yararlanabilme, Ortak Mesajları												
Toplam											3,81	,93

Tablo 1 incelendiğinde, Eğitim fakültesi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeylerinde, ölçek maddelerine verilen cevapların ortalamalarının 3,408 ile 4,120 arasında değiştiği görülmektedir. Eğitim fakültesi öğrencilerinin en yüksek medya okuryazarlık düzeyinin “Bilgi Sahibi Olmak” alt boyutunda olduğu (= 3,947), en düşük medya okuryazarlık düzeyinin ise “Analiz Edebilme ve Tepki Oluşturabilme” alt boyutunda olduğu (= 3,677) belirlenmiştir. Bu anlamda öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin ortalamanın üstünde iyi bir değer olduğu söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular: **a.** Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Medya Okuryazarlık Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Bulguları: Eğitim fakültesi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar T-testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Medya Okuryazarlık Düzeyleri ile Cinsiyetlerine İlişkin T-testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{x}	SS	sd	t	p
Bilgi Sahibi Olmak	Kız	401	28,067	3,926	596,47	3,094	,002*
	Erkek	304	27,055	4,561			
Analiz Edebilme ve Tepkide Bulunma	Kız	401	22,411	3,708	616,79	2,257	,024*
	Erkek	304	21,736	4,090			
Yargılayabilme, Örtük Mesajları Görebilme	Kız	401	15,483	2,598	616,67	2,514	,012*
	Erkek	304	14,957	2,866			

* $p < .05$

Bulgulara göre, medya okuryazarlık düzeyleri olan “Bilgiye Sahip Olma”, “Analiz Edebilme ve Tepkide Bulunma” ve “Yargılayabilme, Örtük Mesajları Görebilme” boyutlarından alınan puanların, Eğitim fakültesi öğrencilerinin cinsiyetlerine göre farklılık gösterdiği ve kız öğrencilerde daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

b. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Medya Okuryazarlık Düzeylerinin Yaş Göre Farklılaşma Bulguları: Eğitim fakültesi öğrencilerinin “Bilgi Sahibi Olma” boyutundaki puan ortalamalarının, yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. ($F=0,445$; $p=0,641 > 0,05$). Yine, bu analizde, öğrencilerin “Analiz Edebilme ve Tepkide Bulunma” boyutunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. ($F=0,580$; $p=0,560 > 0,05$). Ayrıca, öğrencilerin “Yargılayabilme, Örtük Mesajları Görebilme” boyutundaki puan ortalamalarının yaş değişkenine göre grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. ($F=0,210$; $p=0,810 > 0,05$).

c. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Medya Okuryazarlık Düzeylerinin Bölümlere Göre Farklılaşma Bulguları: Eğitim fakültesi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeylerinde bölümlere göre farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmış ve sonuçta; “Bilgi Sahibi Olma” boyutunda ($F=1,461$; $p=0,233>0,05$); “Analiz Edebilme ve Tepkide Bulunma” boyutunda ($F=0,276$; $p=0,759>0,05$); ve “Yargılayabilme, Örtük Mesajları Görebilme” boyutunda ($F=0,613$; $p=0,542>0,05$) fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular: a. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Medya Okuryazarlık Düzeylerinin Bilgisayara Sahip Olma Durumlarına Göre Farklılaşma Bulguları: Araştırmanın üçüncü alt problemine yönelik Eğitim fakültesi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri ile bilgisayara sahip olma durumları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t-testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Medya Okuryazarlık Düzeyleri ile Bilgisayara Sahip Olma Durumlarına İlişkin T-testi Sonuçları

	Bilgisayara Sahip Olma Durumu	N	\bar{x}	Ss	sd	t	p
Bilgi Sahibi Olmak	Evet	544	27,82	4,24	265,30	2,30	,022*
	Hayır	161	26,96	4,17			
Analiz Edebilme ve Tepkide Bulunma	Evet	544	22,34	3,89	269,09	2,84	,005*
	Hayır	161	21,37	3,77			
Yargılayabilme, Örtük Mesajları Görebilme	Evet	544	15,45	2,71	266,54	3,63	,000**
	Hayır	161	14,58	2,66			

* $p < .05$ ** $p < .001$

Bulgular incelendiğinde, medya okuryazarlık düzeyleri olan “Bilgiye Sahip Olma”, “Analiz Edebilme ve Tepkide Bulunma” ve “Yargılayabilme, Örtük Mesajları Görebilme” boyutlarının Eğitim fakültesi öğrencilerinin bilgisayara sahip olma durumlarına göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Buna göre, medya okuryazarlık düzeylerinin, bilgisayara sahip olan öğrencilerde daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

b. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Medya Okuryazarlık Düzeylerinin İnternete Sahip Olma Durumlarına Göre Farklılaşma Bulguları: Eğitim fakültesi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri ile internete sahip olma durumları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar T-testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Medya Okuryazarlık Düzeyleri ile İnternete Sahip Olma Durumlarına İlişkin T-testi Sonuçları

	İnternete Sahip Olma Durumu	N	\bar{x}	SS	sd	T	P
Bilgi Sahibi Olmak	Evet	463	27,92	4,23	493,88	2,59	,010*
	Hayır	242	28,06	4,19			
Analiz Edebilme ve Tepkide Bulunma	Evet	463	22,39	4,02	543,91	2,74	,006*
	Hayır	242	21,58	3,56			
Yargılayabilme, Örtük Mesajları Görebilme	Evet	463	15,57	2,66	477,96	4,26	,000**
	Hayır	242	14,65	2,74			

* $p < .05$ ** $p < .001$

Bulgulara göre, medya okuryazarlık düzeyleri olan “Bilgiye Sahip Olma”, “Analiz Edebilme ve Tepkide Bulunma” ve “Yargılayabilme, Örtük Mesajları Görebilme” boyutlarının, Eğitim fakültesi öğrencilerinin internete sahip olma durumlarına göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca, Eğitim Fakültesi öğrencilerinin “Analiz Edebilme ve Tepkide Bulunma” ve “Yargılayabilme, Örtük Mesajları Görebilme” boyutlarında medya okuryazarlık düzeylerinin internete sahip olan öğrencilerde daha yüksek olduğu, buna karşılık, “Bilgiye Sahip Olma” boyutunda medya okuryazarlık düzeyinin internete sahip olmayan öğrencilerde daha yüksek olduğu görülmektedir.

c. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Medya Okuryazarlık Düzeylerinin İnternet Kullanım Sıklıklarına Göre Farklılaşma Bulguları: Bu alt problemde, Eğitim fakültesi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri ile internet kullanım sıklıkları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmış ve sonuçlar Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Medya Okuryazarlık Düzeyleri ile İnternet Kullanım Sıklıklarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Grup	N	Ort	Ss	F	P
Bilgi Sahibi Olmak	Haftada bir saatten az	76	26,88	3,97	2,65	0,032*
	Haftada 1-5 saat	247	27,15	4,41		
	Haftada 6-10 saat	162	28,14	3,92		
	Haftada 10-20 saat	98	28,29	4,45		
	Haftada 20 saatten fazla	121	27,82	4,13		
Analiz Edebilme ve Tepkide Bulunma	Haftada bir saatten az	76	21,44	4,25	2,17	0,070
	Haftada 1-5 saat	247	21,82	3,62		
	Haftada 6-10 saat	162	22,19	3,80		
	Haftada 10-20 saat	98	22,31	3,88		
	Haftada 20 saatten fazla	121	22,88	4,20		
Yargılayabilme, Örtük Mesajları Görebilme	Haftada bir saatten az	76	14,48	2,55	9,19	0,000**
	Haftada 1-5 saat	247	14,64	2,81		
	Haftada 6-10 saat	162	15,61	2,53		
	Haftada 10-20 saat	98	16,08	2,61		
	Haftada 20 saatten fazla	121	15,81	2,65		

* $p < .05$ ** $p < .001$

Eğitim fakültesi öğrencilerinin “Bilgi Sahibi Olma” boyutunun puan ortalamalarının internet kullanım sıklığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. ($F=2,657$; $p=0,032<0,05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan tamamlayıcı post-hoc analizi sonucunda, haftada 6-20 saat arası internet kullananların “Bilgi Sahibi Olma” boyutunun puanları haftada bir saatten az internet kullananlarınkinden yüksek bulunmuştur.

Eğitim fakültesi öğrencilerinin “Analiz Edebilme ve Tepkide Bulunma” boyutunun puan ortalamalarının internet kullanım sıklığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=2,177$; $p=0,070>0,05$). Bunun yanısıra, öğrencilerin “Yargılayabilme, Örtük Mesajları Görebilme” boyutunun puan ortalamalarının internet kullanım sıklığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=9,192$; $p=0,000<0,05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan tamamlayıcı post-hoc analizi sonucunda haftada 10-20 saat arası internet kullananların, “Yargılayabilme, Örtük Mesajları Görebilme” boyutunun puanları haftada bir saatten az internet kullananların puanlarından yüksektir.

4. Tartışma ve Sonuç

Araştırma bulguları incelendiğinde, Eğitim fakültesi öğrencilerinin, orta düzeyin biraz üstünde medya okuryazarı olduklarını söylemek mümkündür. Bu üç boyutun ortalama sonuçları kendi içlerinde de yakın bir puan aralığı sergilemektedir. Medya okuryazarlık düzeylerine göre; birinci derecede, bilgi sahibi olmak amacıyla medyayı kullandıkları; ikinci derecede, mesajları yargılayabildikleri ve asıl mesajı algılayabildikleri; üçüncü derecede ise, alınan mesajları analiz edip tepki oluşturabildikleri görülmektedir.

Karataş’ın (2008) yaptığı çalışmada, üç boyutuyla öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin ortalamasının üzerinde bir değer bulunması, bu çalışmada Eğitim fakültesi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeylerinin, yine üç ayrı boyutuyla da orta değer üzerinde çıkması bakımından benzerlik göstermektedir. İnan’ın (2010) Eğitim fakültesi öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada ise yalnızca bilgi sahibi olmak amacıyla medyayı kullanmaları boyutuyla paralellik göstermektedir. Ancak İnan, mesajları analiz edip tepki oluşturabilme boyutuyla farklı olarak, her türlü iletiye karşı olumlu ya da olumsuz tepki, eleştiri ve yorumlarını ilgili kuruluşa, gerek vatandaşlık bilinci içerisinde gerekse öğretmen kimliği ile yeteri kadar iletmediklerini ortaya koymaktadır.

Bilgi toplumunda bireylerin, medya okuryazarı olabilmelerinde şüphesiz ki en önemli görev eğitim kurumlarına ve öğretmenlere düşmektedir. Diğer konularda olduğu gibi toplumun medya okuryazarı bireylerden oluşmasına öncülük edecek rehberler, öğretmenlerdir. Dolayısıyla, Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının donanımlı birer medya okuryazarı olmaları gerekliliği çok açıktır. Bununla birlikte, araştırmaya katılan öğrencilerin medya okuryazarlık düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılık gösterdiği ve kız öğrencilerde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak, Çepni, Palaz ve Ablak'ın (2015) Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının medya ve televizyon okuryazarlık düzeylerinin incelendiği çalışmada, okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir biçimde değişmediği belirlenmiştir. Araştırma bulgusunun yorumlanmasında, cinsiyet farkı olmaksızın tüm öğretmen adaylarının, bu dersi vermeleri beklendiği için benzer bir farkındalık geliştirmiş olabilecekleri belirtilmektedir. Yeşil ve Korkmaz (2008) tarafından yapılan bir diğer çalışmada, öğretmen adaylarının cinsiyetlerinin, televizyon bağımlılığı ve okuryazarlık düzeyleri ile televizyonun eğitsel işlevine ilişkin düşünceleri üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bulgular Ertek'in (2013), öğretmenlerle yaptığı çalışmada erkek / kadın öğretmenlerin algıladıkları medya okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı farklılıklara ulaşılmadığı ifade edilmiştir. Bu bulgular, araştırma bulguları ile örtüşmemektedir.

Bununla birlikte, araştırmaya katılan öğrencilerimizin yaşlarına göre ve Sınıf Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği gibi farklı bölümlerde öğrenim görmelerine göre medya okuryazarlık düzeylerinin farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu bulgu, Karataş'ın (2008) çalışmasıyla paralellik gösterirken, İnan'ın (2010) araştırmasında, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğrencilerinin, Türkçe Öğretmenliğindekilere göre daha fazla tepkisel olduğu anlaşılmıştır. Karaman, Karataş ve Özgür (2014) tarafından yapılan çalışmada ise, öğretmen adaylarının bölüm değişkeni açısından medya okuryazarlık düzeyi incelenmiş ve sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin, sınıf öğretmenliği, ilköğretim matematik ve fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinden daha yüksek medya okuryazarlık düzeyine sahip olduğu görülmüştür.

Bunun yanı sıra, araştırmaya katılan Eğitim fakültesi öğrencilerinin büyük bir kesiminin bilgisayarı olduğu ve medya okuryazarlık düzeylerini farklılaştırdığı belirlenmiştir. Bu öğrencilerin yeni medya araçlarındaki mesajları daha iyi algıladıkları, olumlu ve olumsuz yayınları ayırt edebildikleri, bu araçlar tarafından üretilen tüketim kültürünün farkında oldukları ve eleştirel bir bakış açısıyla yaklaştıkları söylenebilir. Günümüzde bilgisayarın; televizyon, müzik seti, çeşitli görsellerin izlenebildiği eğlence ve sosyal ağlara ulaşılabilen bir araç olması nedeniyle, medya okuryazarlığına katkı sağladığı düşünülebilir. Benzer bir çalışmada Karaman, Karataş ve Özgür, (2014), öğretmen adaylarının internet kullanım amacına göre medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilemediği, ancak, internet kullanım amaçlarından “haber okuma” amacıyla internet kullandıklarını ifade edenlerin medya okuryazarlık düzeyi ve eleştirel düşünme eğilimlerinin en yüksek

değerlerde olduğu belirtmiştir.

Araştırmamızda, internete sahip olmayan öğrencilerin “Bilgi Sahibi Olma” boyutuna ilişkin medya okuryazarlık düzeylerinin, internete sahip olan öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla, internete sahip olmayan öğrencilerin yeni kitle iletişim araçlarındaki mesajların doğruluğuna ya da yanlışlığına kendilerinin karar verdikleri, bu mesajların hangi amaçlarla oluşturulduklarını fark ettikleri düşünülebilir. Bu bağlamda, internete sahip olan öğrencilerin “Analiz Edebilme ve Tepkide bulunma” ile “Yargılayabilme, Örtük Mesajları Görebilme” boyutlarına ilişkin medya okuryazarlık düzeyleri daha yüksektir. Karataş’ın (2008) çalışmasında da üçüncü boyuta ilişkin bulgular benzerlik göstermekte ve internete sahip olan öğrencilerin gizli (örtük) mesajları daha kolay algıladıkları ifade edilmektedir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının medya okuryazarlık ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkide, medya okuryazarlığı arttıkça eleştirel düşünme eğilimlerinin de arttığı veya eleştirel düşünme eğilimleri arttıkça medya okuryazarlığının artmakta olabileceğine dikkat çekilmektedir. (Karaman, Karataş ve Özgür, 2014).

Araştırmaya katılan Eğitim fakültesi öğrencilerinin internet kullanım sıklıklarına göre “Analiz Edebilme ve Tepkide Bulunma” boyutuna ilişkin medya okuryazarlık düzeylerinin farklılaşmadığı, “Bilgi Sahibi Olma” ve “Yargılayabilme, Örtük Mesajları Görebilme” boyutlarına ilişkin medya okuryazarlık düzeylerinin ise farklılaştığı belirlenmiştir. “Yargılayabilme, Örtük Mesajları Görebilme” boyutu incelendiğinde ise, internet kullanım sıklığı arttıkça bilgiye ulaşma ve gizli mesajları kavrayabilme becerisinin de arttığı belirlenmiştir. Son yıllarda bilgi iletişim teknolojilerinin en önemli aracı haline gelen internetin, öğretmen adayları tarafından kullanım amaçlarının incelendiği araştırmada, ilk sırada “bilgiye erişimin” yer aldığı; içinde çok çeşitli kaynakları bulduran internetin, öğretmen adaylarının da araştırma yapma, gündemden haberdar olma, yenilikleri takip etme gibi çeşitli işlerindeki bilgi arayışları için temel kaynak oluşturduğu ifade edilmektedir (Karaman, 2010). Bu durumda, medya okuryazarlığı ile eleştirel düşünebilmenin önemi ve bağlantısı bir bütün olarak düşünülebilir. Arke (2005) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada medya okuryazarlığı ile eleştirel düşünme arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır. Diğer bazı çalışmalarda da medya okuryazarlığı eğitiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine olumlu etki ettiği belirlenmiştir (Bakan, 2010; Kartal, 2007). Kansızoğlu’nun (2016) çalışmasında ise, öğretmen adaylarının önemli bir bölümünün medya okuryazarlığı eğitimiyle daha sorgulayıcı-eleştirel ve çok yönlü bir bakış açısına sahip olduklarını ifade edilmektedir. İnan’ın (2015) öğretmen adayları üzerinde yaptığı bir araştırmada, katılımcıların % 90’ın üzerinde bir oranla medya okuryazarlığının ayrı bir ders olarak eğitim programlarında kalması konusunda görüş bildirmeleri bu dersin öğretmenler gözünde gerekliliğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, medya okuryazarlığının okullarda okutulacak bir ders olmasının ötesinde, okulöncesi dönemden başlayarak hayat boyu sürecek bir farkındalık oluşturması da bu konunun uzmanlarının önemle üzerinde durduğu bir konudur. Bu şekilde değerlendirildiğinde

bu eğitimin okul öncesinden başlayarak doğru öğretim yöntem ve teknikleri ile verilmesi durumu ortaya çıkmaktadır.

Türkiye’de eğitim programlarına yeni konan medya okuryazarlığı dersi, velilere de kurs niteliğinde önemle ve kapsamlı olarak verilmelidir. Ancak, tüm bunların gerçekleştirilmesi için, bu konuda yol gösterici, rehber olabilecek, medya okuryazarlığı konusunda iyi yetişmiş, donanımlı eğitimcilere gereksinim duyulmaktadır. Türkiye’de verilen medya okuryazarlığı eğitimi henüz tam anlamıyla yaygınlaşamamış ve etkin bir bilinçlenme yaratamamıştır. İlköğretim öğrencileri için eğitimler verilmeye başlanmışsa da ana baba eğitimleri çok yetersiz düzeydedir. Ebeveynlerin medya okuryazarı olmaları, okul öncesi çocuklarını kitle iletişimlerinin özellikle de televizyonun ve internetin olumsuz etkilerinden koruyabileceğini düşündürmektedir. Araştırmalar, medya okuryazarlığı konusunda bilgilendirilen ebeveynlerin diğerlerine göre çocuklarının televizyon izleme alışkanlıklarını daha yakından izlediklerini ve bu konuda kurallar koyduklarını göstermektedir (Gündüz Kalan, 2010). Dolayısıyla, anne ve babaların çocuklarına medya okuryazarlığı konusunda rehberlik edebilmeleri için, öncelikle kendilerinin bu konu ile ilgili farkındalığa sahip olmaları gerekmektedir.

Eleştirel düşünme ve medya okuryazarlığının birbiriyle etkileşim halinde olan iki önemli kavram olduğu düşünüldüğünde, bunun öncelikle eğitimciler ve toplum için önemi konusunda farkındalığın artırılması gerekmektedir. Medya eğitimi, Fedorov’a (2003) göre, bireyleri demokratik bir toplumda yaşama hazırlamada etkin bir rol oynamaktadır. Dolayısıyla, gelişmekte olan bu toplumda, medya okuryazarlık düzeyinin yükseltilmesi, bilgiye ulaşmayı bilen, ulaştığı bilgiyi eleştirebilen ve sorgulayabilen bireyleri yetiştirebilmek için son derece önemlidir. Bu bağlamda, Türkiye’de eğitim yoluyla toplumsal farkındalık oluşturulabilmeli ve medya okuryazarlığı daha çok araştırmaya konu olabilmelidir. Bu çalışma, İzmir örneklemini ve yeni medya okuryazarlığı ile sınırlı olup bu alanda yapılacak daha kapsamlı araştırmalara katkı sağlayabilmesi beklenmektedir.

5. Kaynakça

- Adıgüzel, A. (2005). Avrupa birliğine uyum sürecinde öğretmen niteliklerinde yeni bir boyut: Bilgi okur-yazarlığı. *Milli Eğitim, Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 33 (167).
- Alagözli, C. (2012). *Türkiye’de ve Avrupa Birliği ülkelerinde medya okuryazarlığı [Media literacy in Turkey and in European Union Countries]* (Unpublished expertise thesis), T.C Radyo ve Televizyon Üst Kurulu, Ankara, Turkey.
- Arke, E. T. (2005). *Media literacy and critical thinking: Is there a connection?* Doctoral Dissertation. Duquesne University, Pittsburg.
- Ashley, S., Poepsel, M. ve Willis, E. (2010). Media literacy and news credibility: Does knowledge of media ownership increase skepticism in news consumers?. *Journal of Media Literacy Education*, 2 (1), 37 - 46.

- Apak, Ö. (2008). *Türkiye, Finlandiya ve İrlanda ilköğretim programlarının medya okuryazarlığı eğitimi açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,
- Arslan Cansever, B. (2010). *Ergenlerin toplumsallaşmasında internet kullanımının aile ve okul bağlamında yarattığı sorunlar*. Yayınlanmamış Doktora tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Arslan Cansever, B. (2013). Turkish teacher candidates' perceptions of the "media literate individual" through metaphors. *International Journal of Scientific Research in Education*, 6(2), 204-213.
- Arslan Cansever, B. ve Seyhan, G.B. (2015). Introduction and evaluation of the notice boards designed for pre-school children and their parents within the framework of "media literacy" theme. *World Journal of Education*. 5(1), 82-93.
- Aslan, N. ve Arslan Cansever, B. (2012). Ergenlerin boş zaman değerlendirme algısı. *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U. Journal of Education)*, 42, 23-35.
- Aslan, K., Aslan, N. ve Arslan Cansever, B. (2012). *Eğitim bilimine giriş*. Pegem Akademi, Ankara.
- Bakan, U. (2010). İlköğretim medya okuryazarlığı dersinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Basel, A. (Tuncer). (2013). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin medya okur-yazarlık düzeyleri (İzmir örnekleme)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bawden, D. (2001). Information and digital literacies: A review of concepts. *Journal of Documentation*, 7 (2), 218-59.
- Buckingham, D. (2003). *Media education-literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press.
- Bülbül, A. R. (2000). *Halkla ilişkiler ve tanıtım*. (2. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Carmen, L. (1999). Media and cultural studies in Australia. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 42 (8), 622-626.
- Çepni, O., Palaz, T. ve Ablak, S. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya ve televizyon okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 10/11, 431-446. DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8464>
- Demiralay, R. ve Karadeniz, Ş. (2008). İlköğretimde yaşam boyu öğrenme için bilgi okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesi. *Cypriot Journal of Educational Sciences*. 2(6.), 89-119.
- Dennis, E. E. (2004). Out of sight and out of mind: The media literacy needs of grown-ups. *American Behavioral Scientist*, 48 (2), 202 - 211.
- Deveci, H. ve Çengelci, T. (2008). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından medya okuryazarlığına bir bakış. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 25-43.
- Elma, C., Kesten, A., Dicle, A.N, Mercan, E., Çınkır, Ş., ve Palavan, Ö. (2009). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin medya ve medya okuryazarlığı dersine ilişkin tutumları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27. 93-113.

- Ertek, Z. Ö. (2013). *Sınıf öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Eshleman, J.R. ve Bullcroft, R. (2009). *The family*. 12th edition, NJ: Prentice Hall.
- Fedorov, A. (2003). *Media education and media literacy: Experts' opinions Unesco: Mentor: A Media Education Curriculum for Teachers in the Mediterranean*. The Thesis of Thessaloniki, First Version, 1-17.
- Galician, M.L. (2004). Introduction: High time for "Dis-Illusioning" ourselves and our media: Media literacy in the 21st century, part II: strategies for general public. *American Behavioral Scientist*, Vol:48. No: 2, 143 – 151.
- Giddens, A. (2009). *Sociology* (6th Edition). Cambridge: Polity Press.
- Gündüz Kalan, Ö. (2010). Medya okuryazarlığı ve okul öncesi çocuk: Ebeveynlerin medya okuryazarlığı bilinci üzerine bir araştırma. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 2 (39), 59-74.
- Hobbs, R. ve Frost, R. (2003). Measuring the acquisition of media-literacy skills. *Reading Research Quarterly*. 38 (3), 330-355.
- İnan, T. (2010). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ve medya okuryazarlığına ilişkin görüşleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- İnan, T. (2015). Eğitim fakültesi öğrencilerinin medya okuryazarlığına ilişkin görüşleri. *EKEV Akademi Dergisi*, 19 (62), 289-306.
- Kansızoğlu, H.B. (2016). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Medya Okuryazarlığı Dersine Yönelik Görüşleri. *İlköğretim Online*, 15(2), 469-486 doi: <http://dx.doi.org/10.17051/io.2016.43360>
- Karaman, K., Karataş, A. ve Özgür, A. (2014). Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyleri İle Eleştirel Düşünme Eğilimleri Üzerine Bir Çalışma. *Akademik Bilişim '14 - XVI. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*, 5 - 7 Şubat, Mersin Üniversitesi.
- Karaman, K.(2010). Öğretmen adaylarının TV ve internet teknolojilerini kullanma amaç ve beklentilerinin medya okuryazarlığı bağlamında değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 51-62.
- Karaman, K. ve Karataş, A. (2009). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri. *İlköğretim Online*, 8(3), 798-808.
- Karaman, M.K. (2010). Öğretmen adaylarının TV ve internet teknolojilerini kullanma amaç ve beklentilerinin medya okuryazarlığı bağlamında değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 51-62.
- Karataş, A. (2008). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri. Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. 20. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kartal, O. Y. (2007). *Ortaöğretim 10 sınıf öğrencilerinin televizyon dizilerindeki mesajları algulamalarında medya okuryazarlığının etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Kösebalaban, Doğan, N. ve Taşköprülü, Ş. S. (2008). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin medya okuryazarlığı kavramı bağlamında medyayı kullanmaya yönelik tutumlarının belirlenmesi. *İletişim Fakültesi Hakemli Dergisi*, 32, 81-96.

- Kurt, A.A. ve Kürüm, D. (2010). Medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme arasındaki ilişki: Kavramsal bir bakış. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 20-34.
- Levin, D., Arafeh, S., Deniz, C. B. ve Gottesman, J. (2004). *Navigating the children's media landscape: A parent's and caregiver's guide*. American Institutes for Research, Washington, DC.
- Livingstone, S. (2004). Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *The Communication Review*, 7, 3-14.
- Manzo, K. K. (2007). Alliance provides 'Core principles' for media literacy. *Education Week*, 26.
- Mora, N. (2008). Medya ve kültürel kimlik. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5, (1), 1-14.
- Potter, W. J. (2005). *Media literacy*. California: Sage Publications.
- RTÜK ve MEB. (2006). *Dersimiz medya okuryazarlığı*. <http://www.medyaokuryazarligi.org.tr/etkinlikler/> (Erişim Tarihi: 05.05.2012)
- RTÜK (2007). *İlköğretim medya okuryazarlığı dersi öğretmen el kitabı*. Ankara: Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen El Kitabı Yayın Kurulu.
- Sarı, H. (2012). *Sosyal medya ve uygulamalarının on-line halkla ilişkiler açısından değerlendirilmesi*. <http://www.hasansari.com.tr/upload/98603353.pdf> (Erişim Tarihi: 05.05.2012)
- Scharrer, E. (2009). Measuring the effects of a media literacy program on conflict and violence. *Journal of Media Literacy Education*, 1, 12-27.
- Som, S. ve Kurt, A. A. (2012). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2 (1), 104-119.
- Thoman, E. ve Jolls, T. (2003). *Literacy for the 21st century an overview & orientation guide to media literacy education*. Center for Media Literacy.
- Thoman, E. ve Jolls, T. (2008). *21. yüzyıl okuryazarlığı: Medya okuryazarlığına genel bir bakış ve sınıf içi etkinlikler [Literacy for the 21st century: An overview and orientation guide to media literacy education]*. (Cev. C. Elma ve A. Kesten) Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- Toker Erdoğan, M. (2010). *Toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasında medya okur yazarlığının rolü*. Ankara: Başbakanlık Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü. Uzmanlık Tezi,
- Yeşil, R. ve Korkmaz, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının TV bağımlılıkları, okuryazarlık düzeyleri ve eğitselliğine ilişkin düşünceleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 55-72.

Extended Abstract

Introduction: *This study was designed to inquire the media literacy levels of prospective teachers in Education Faculties in Izmir. The technologic developments over the last quarter of the 20th century have resulted in inevitable changes to our social and cultural lives. As a result, individuals are now expected to be equipped with the knowledge in a number of different areas including science, culture, economics, technology, and media. In general, media literacy refers to the ability to use information channels efficiently; to perceive and analyze messages through these channels (Alagöz, 2012); and to evaluate and transfer them (Thoman & Jolls, 2008). In other words, it is an "individual's ability to benefit from media channels*

and know how to use them; an ability to receive, perceive, internalize, elaborate, criticize and evaluate; and, to transfer messages from 'traditional' media (newspaper, magazine, radio, television etc.) and 'new' media (Internet, mobile phone, game pad etc.) to others through oral or written language (Aslan, et. al.,2012, p. 47). In today's information age, it is thus expected that media literates will develop a critical perspective on and evaluate and analyze the media messages they read, hear, or see (Arslan-Cansever, 2013). In developed countries, media literacy has been the subject of the education. In order to structure the awareness for it for the young generations, it has been included in the curriculum of the education system (Toker Erdoğan, 2010). However, in Turkey, it has put into the school programs since 2007 (Som & Kurt, 2012). Considering the teachers' important guidance for the students in educating and building up positive attitudes in their lives, media literacy grows to be more important to acquire (Adıgüzel, 2005).

Method: *This study aims at inquiring the Education faculty students' relationship between their media literacy levels, demographic characteristics and the mass media (the new media). In the faculties of Dokuz Eylül University and Ege University, the survey was applied to 705 prospective teachers who voluntarily participated in. It is a descriptive survey model. The data gathered from the surveys were analyzed by means of a statistics package program, SPSS 17.0 on the computer. Frequency and percentage statistics were utilized to determine the relationship between demographic characteristics of the students and the mass media, and also, the mean and standart deviation statistics were used to determine the media literacy levels. One Way Anova Test and Scheffe Test were utilized to inquire the differences in the relationships between the media literacy levels of the students and demographic characteristics and the mass media.*

Findings: *In this research, the findings indicated that the highest score of the media literacy level of the prospective teachers in Education Faculties was "acquiring knowledge" (= 3,947) dimension, and the lowest was "analizing and reaction" (= 3,677) dimension. This explained that the media literacy levels of the participants were above the average level, which is good. Moreover, "acquiring knowledge", and "judging and getting the hidden messages" dimensions reflected the gender difference positively for female participants. As such, the participants' frequency of computer use did not make any difference "in analizing and reaction" dimension, but it indicated differences in "acquiring knowledge", and "judging and getting the hidden messages" dimensions.*

Discussion and Conclusion: *It has been the fact that teachers have a significant impact on the development of a society. They shape and guide the society by working with children, so that, they are expected to build the future with a high level of welfare. The prospective teachers who are considered to have such an important role in educating the students for future citizenship should be achieving the required media literacy talents. The findings indicated that Education faculty*

students' media literacy levels were a little higher than the moderate level. However, the variables such as age and department were not found to be effecting to the media literacy levels. Whereas, the variables of gender, having a computer, and having internet connection were found to be contributing to the media literacy levels of the participants. Likewise, it was found significant that the level of the "judging and getting the hidden messages" dimension increased being parallel with the increase in the frequency of the computer use. As a conclusion, the Turkish education system should be developed by the new reforms dealing with the global changes in the educational systems in the World. Initially, the training of the prospective teachers in Education faculties to become effective and qualified leaders with the acquired knowledge of media literacy, they should be provided with qualified teacher training and education programmes. Next, the media literacy subject should be in the curriculums of the elementary and the middle schools of MONE. And, the training of the parents about media literacy should be included to the programmes. In this vein, with the help of these education programs, the prospective teachers' awareness for media literacy could be developed to contribute to their future success in their professions as educating the new generations of Turkey.

Ortaokul 5. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabının Görsel Tasarım İlkeleri Açısından Değerlendirilmesi¹

Evaluation Of The Secondary School 5Th Grade Science Textbooks According To Visual Design Principles

Canan UÇAR

Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.

Demet SOMUNCUOĞLU ÖZERBAŞ

Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Ankara

Makale Geliş Tarihi: 12.04.2016

Yayına Kabul Tarihi: 25.11.2016

Özet

Bu araştırmanın amacı, ortaokul 5. sınıf Fen Bilimleri ders kitaplarının fen ve teknoloji öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda görsel tasarım ilkelerine göre değerlendirilmesidir. Araştırma, 2014-2015 eğitim öğretim yılında Ankara'da görevli 153 Fen ve Teknoloji öğretmeninden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma genel tarama modeli ile yapılmış betimsel bir çalışmadır. Veriler SPSS 16.0 for Windows programı ile çözümlenmiştir. Öğretmenlerin görüşleri "nitel içerik çözümlemesi" ile analiz edilmiştir. Araştırma sonunda, öğretmenlerin görüşlerine göre 5. sınıf Fen Bilimleri ders kitaplarının görsel tasarım ilkelerinden metin tasarımı, görsel tasarım, sayfa tasarımı, kapak tasarımı ve üretime yönelik dış yapı özellikleri açısından genel olarak olumlu şekilde değerlendirildiği bir başka deyişle kitabın görsel tasarım ilkelerine genel olarak uygun tasarlandığı tespit edilmiştir. 5. sınıf Fen Bilimleri ders kitabının görsel tasarım ilkelerine uygunluğuna ilişkin değerlendirilmesinde cinsiyete ve mezun olunan programa göre anlamlı bir farklılık göstermediği; ancak kıdem yıllarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bu durumun nedeni olarak 21 yıl ve daha fazla çalışan öğretmenlerin 5. sınıf Fen Bilimleri ders kitabının görsel tasarımını daha istekli ve dikkatli değerlendirdiği ve tecrübeye dayalı beklentilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Araştırmanın nitel bulguları ise 5. sınıf Fen Bilimleri ders kitabının içeriğinin farklı ve nitelikli etkinliklerle, soru sayısı artırılarak ve yeterli örneklendirme yapılarak yeniden düzenlenmesi ya da yeni bir kitabın hazırlanması gerektiğini göstermektedir. Ayrıca bulgularda ders kitabının yanı sıra öğretmen kılavuz kitabı ve çalışma kitabının da hazırlanarak ders kitabının yanında verilmesi gerektiği ve görsel öğelerin yeterli ve baskılarının daha net olması gerektiği ortaya çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Görsel Tasarım, Görsel Tasarım İlkeleri, Ders Kitapları.

1. Bu çalışma, Ortaokul 5. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabının Görsel Tasarım İlkeleri Açısından Değerlendirilmesi başlıklı yüksek lisans tez çalışmasına dayalı olarak hazırlanmıştır.

Abstract

The aim of this study is to evaluate the 5th grade science textbooks on the basis of visual design principles and to examine the opinions of the secondary school science teachers whether these books were suitable to the visual design principles or not. This study was implemented through the data which was gathered from 153 science teachers who are working in central districts of Ankara in 2014-2015 academic year. This study is a descriptive research and it is performed with general screening model. For analysing the data were used SPSS 16.0 for Windows and qualitative content analysis. As a result; in the view of science teachers' opinions, the 5th grade science textbook was evaluated generally as positive in terms of visual design principles named text design, visual design, page design, cover design and external structure features directed to production. 5th grade science textbook, generally have been designed suitable for the principles of visual design. It was determined that the analysis showed significant differences according to seniority years of science teachers' evaluation of textbook related to visual design principles suitability. However no significant differences were found between teachers' genders and programmes they were graduated from. The content analysis of the 5th grade science textbook showed that activities should be different and qualified, the number of questions should be increased and adequate sampling should be done in the textbook or else a new science textbook should be prepared. In addition to the textbooks, teacher's handbook and workbooks should be prepared. Moreover, content analysis reveals that enough visual elements in the 5th grade science textbook, but the printing of the visual elements on the textbook should be more clear.

Keywords: *Visual Design, Visual Design Principles, Textbooks.*

1. Giriş

Bireyler fen bilimleri alan bilgisini günlük yaşamları ile bağdaştırabildikleri zaman tam bir fen ve teknoloji okuryazarı olarak yetişir ve fen bilimleri ile ilgili kavramları, olguları, ilkeleri, yasaları ve kuramları günlük yaşamında uygular. Fen ve teknoloji okuryazarlığının genel tanımına İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programında (4 ve 5. sınıflar) (MEB, 2005, s. 5) bireylerin araştırma-sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri geliştirmeleri, yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları, çevreleri ve dünya hakkındaki merak duygusunu sürdürmeleri için gerekli olan fenle ilgili beceri, tutum, değer, anlayış ve bilgilerin bir bileşimi olduğu yazılmaktadır.

Griffiths ve Preston (1992) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin büyük çoğunluğunun fen bilimleri ile ilgili birçok kavramı anlamlı bir şekilde öğrenemediğini, bu kavramlar arasında ilişki kuramadığını, kavramları ve bilgileri ezberleyerek öğrenme yoluna gittiğini ve bundan dolayı da yanlış kavrama sorunu ile karşı karşıya kaldığını ifade etmiştir (aktaran Güneş, Çelikler ve Gökalp, 2008, s.194). Öğrenme öğretme sürecinin iyi planlanması ile kavram yanlışlarının önüne geçilebilir. Öğrenme öğretme süreci planlanırken dikkat edilecek en önemli faktör süreçte hangi öğretim teknolojilerinden ve materyallerinden faydalanılacağıdır. Fen bilimleri alanında da öğretim teknolojisinin getirdiği sistematik yaklaşım kullanılarak öğrencileri daha iyi yetiştirmenin üzerinde durulmalıdır.

Bilgisayar tabanlı öğrenme kaynakları ve materyallerinin varlığı ders kitaplarının önemini ve gerekliliğini azaltmamaktadır. Basılı öğretim materyallerinden olan ders kitapları hem ana kaynak hem de yardımcı kaynak olarak öğrencilere ve öğretmenlere her zaman yol gösterici olmuştur. Planlı eğitim uygulamalarında kullanılan ders kitapları; açıklayıcı, yönlendirici, tamamlayıcı resim, grafik, şekil gibi öğretim materyallerine yer vererek öğrenme-öğretme sürecini daha canlı, ilgi çekici ve aktif hâle getirebilir (Küçükahmet, 2001, s. 20). Okulda yapılan öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanılan eğitim araçları arasında ders kitapları “tamamlayıcı öğretim materyalleri” olmanın yanında temel eğitim sürecinde sadece öğrencilerin değil, yetişkinlerin de öğrenme yaşantılarına kaynaklık ederler (Çalık’tan aktaran Karatay ve Pektaş, 2012, s.185). John (2001)’a göre “öğretmenlerin çoğunluğu, ders kitaplarını en önemli ders programı rehberi ve derslerin kaynağı olarak kullanır” (aktaran Mahmood, 2010, s. 2). Pallo (2006, s.779)’ya göre ise ders kitapları bilginin aktarılmasında kesinlikle önemli bir araçtır.

Ders kitabı, gelişmiş ya da gelişmekte olan ülkelerdeki eğitim uygulamalarında her zaman önemli bir eğitim aracı olmuştur. Japonya’da, ders kitaplarını yalnızca bir öğrenme öğretme aracı olmaktan öte öğretim için temel kaynak olarak görülmektedirler (Kaya, 2006, s. 82). Amerika Birleşik Devletleri’nde yapılan bir araştırmanın sonuçları, öğrencilerin sınıftaki zamanlarının %70’i ile %95’ini ders kitapları ve ders kitaplarıyla ilgili etkinliklere harcadıklarını göstermektedir (Shannon’dan aktaran Kaya, 2006, s. 82). Pakistan da ise okulların çoğunda ders kitabı tek mevcut kullanılabilir öğretim malzemesidir (Pakistan Hükümeti, 2006; aktaran Mahmood, 2010, s. 5). Farklı ülkelerde çeşitlilik açısından ders kitabı kullanılabilirliği politika kararına tabidir. Sistemlerinde genellikle tek ders kitabına dayalı pek çok ülke bulunmaktadır hatta Pakistan ve Çin’de yakın zamana kadar bu ülkeler arasında yer almaktadır. Ancak çoklu ders kitaplarının yaygın olduğu ülke sayısı da azımsanamaz. Bireyler ve kurumlar dâhilinde çeşitli rakipler müfredat düzenleyici kurum tarafından verilen yönergeler ışığında ders kitapları geliştirir ve okulların öğrencileri için bu kitaplardan seçme serbestliği vardır (Mahmood, 2010, s. 4).

Ülkemizde ders kitaplarında yer alan bilimsel içeriğin doğruluğu ve içeriğin sistematik bir biçimde sunulması, dil ve anlatım, ders kitabının görsel düzeni ve tasarımı ile öğrencinin yaşına uygunluğu, ders kitabının kullanılabilirliği, kolay ulaşılabilir ve maliyetinin az olması gibi faktörler ders kitabının öğrenciler ve öğretmenler tarafından seçilmesinde önemli rol oynar. Bu sayılanlara uyulması açısından Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliğini yayınlamıştır. Yönetmeliğe göre amaç, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı örgün ve yaygın eğitim kurumlarında okutulacak ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı, öğretmen kılavuz kitapları ile Bakanlıkça hazırlanacak, satın alınacak veya hibe yoluyla sağlanacak diğer eğitim araç-gereçlerinin Türk millî eğitiminin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak niteliklerinin belirlenmesi, hazırlanması, hazırlatılması, incelenmesi, incelenmesi, değerlendirilmesi, kabulü, uygunluk süresi, ilanı, yayımlanması, dağıtım, inceleme

ve inceleme ücretleri ve ders kitapları üreten yayınevlerinde aranacak kriterlerle ilgili usul ve esasları düzenlemektir (Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği, 2012, madde 1). Kriterlerle ilgili usul ve esaslar incelendiğinde kesin bir dille içerik ve görsel tasarım ile ilgili özelliklerin neler olması gerektiği belirtilmemiştir.

Geniş alan program tasarımına uygun olarak hazırlanan Fen Bilimleri dersi 3. sınıftan 8. sınıfa kadar okutulmaktadır. Fen bilimleri ders kitabının görsel tasarım ilkelerine göre tasarlanması metinle birlikte öğrenciye verilmek istenen mesajı doğru vermesi açısından öğretmenleri de ilgilendirmektedir. Çünkü öğretmenler öğrencilere ders kitaplarında görselleri inceletirmede, inceleme sonucunda öğrencilerin görsellerle metin arasında bağıntı kurmasını sağlamada rehber konumundadır. Öğrenci ile ders kitabı arasındaki iletişim grafik tasarım diliyle sağlanır. Bu dili sözcükler ve görüntüler yönlendirir. Sözcükler bir araya gelerek başlıkları ve metinleri oluşturur. Görüntüler ise; fotoğraf, desen, resimleme gibi üzerine belirli anlamlar yüklenen ya da yüklenmeyen yalın ve soyut biçimleri kapsar. Bir ders kitabı da sözcükler ve görüntülerden oluşur. Sonuçta tümü birbirleriyle uyum içinde örgütlenmiş öğelerdir (Alpan, 2004, s. 198). Ders kitaplarındaki görsellerin niceliğinin ve niteliğinin yeterli görülmesi ile yeni neslin görsel okuryazarlık becerisi ilerletilebilir. Sanalan vd. (2007, s. 35) görsel okuryazarlık tanımını öğrencilerin görsel öğeler ile yaptığı zihinsel işlemlerdeki becerilerini geliştirmeleri olarak yorumlamıştır.

5. sınıf Fen Bilimleri ders kitabının görsel tasarımının da yeni eğitim sistemi ile ortaokula dâhil olan 5. sınıfların fen ve teknoloji öğretmenleri tarafından incelenmesi kitabın görsel tasarım eksik yanlarını gidermek adına önemlidir. 5. sınıf Fen Bilimleri ders kitabının görsel tasarım ilkeleri açısından değerlendirilmesi araştırmanın problem durumunu ortaya koymaktadır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ortaokul 5. sınıf Fen Bilimleri ders kitaplarını görsel tasarım ilkeleri açısından fen ve teknoloji öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirmektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Ortaokul 5. sınıf Fen Bilimleri ders kitaplarının öğretmen görüşlerine göre metin tasarımı (tipografik özellikler, metin örgütleyiciler), görsel öğelerin tasarımı, sayfa tasarımı, kapak tasarımı ve üretime yönelik dış yapı özellikleri açısından uygunluk durumu nedir?
2. Ortaokul 5. sınıf Fen Bilimleri ders kitaplarının görsel tasarım ilkelerine uygunluğuna ilişkin öğretmen görüşleri cinsiyete, kıdem yıllarına ve mezun olduğu programlara göre farklılık göstermekte midir?
3. Ortaokul 5. sınıf Fen Bilimleri ders kitaplarının görsel tasarımı ile ilgili öğretmenlerin görüşlerine ilişkin içerik çözümlemesi nasıldır?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma Ankara’da ortaokul kurumlarında görev yapan fen ve teknoloji öğretmenlerinin 5. sınıf Fen Bilimleri ders kitaplarının görsel tasarım ilkelerine göre uygunluğunun değerlendirilmesi amacıyla genel tarama modeli ile yapılmış betimsel bir çalışmadır.

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2014–2015 eğitim-öğretim yılında Ankara ili ortaokul kurumlarında görev yapan 153 fen ve teknoloji öğretmeni oluşturmaktadır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Alpan (2004) tarafından oluşturulmuş ders kitaplarında bulunması gereken görsel tasarımı içeren grafik tasarım ilkeleri takımı geçerlik ve güvenilirlik çalışması ile “Ders Kitabı Görsel Tasarım İlkelerine Uygunluk Ölçeği (DKGTİÜÖ)” formuna dönüştürülmüştür. Ayrıca “5. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabı İle İlgili Belirtmek İstenilen Görüş, Eleştiri ve Öneriler” başlığı açılmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada 43 maddelik ölçek formunun betimsel istatistiği ve öğretmen görüşlerinin içerik çözümlemesi yapılmıştır. Ölçekte “Hayır” seçeneği 1 puan, “Kısmen” seçeneği 2 puan ve “Evet” seçeneği 3 puan olarak kodlanmıştır. Elde edilen verilerin kullanılmasıyla “SPSS 16.0 for Windows” istatistik programı ile bulgulara ulaşılmıştır. Aritmetik ortalamalar yorumlanırken likert tipi üçlü dereceleme ölçeği değerlendirme aralıkları Tablo 1’deki gibi belirlenmiştir.

Tablo 1. Likert tipi ölçek için puan aralıkları

Puan Aralığı	Cevap Seçeneği
1,00–1.66 arası	Hayır
1.67–2.33 arası	Kısmen
2.34–3.00 arası	Evet

Puan aralıklarının belirlenmesinde aralık genişliği (a) = dizi genişliği/yapılacak grup sayısı (Tekin, 1996, s. 78) formülü uygulanmıştır. Araştırmada sayılabilir veriler için frekans (f) ve yüzde değerleri (%), ölçülebilir veriler için aritmetik ortalama (\bar{x}) ve standart sapma (s) kullanılmıştır. Analizlerde, öğretmen adaylarının görsel tasarım ilkelerine uygunluğuna ilişkin görüşlerinin cinsiyetlere göre farklılıklarının belirlenmesi için “ilişkisiz örneklem t testinden” yararlanılmıştır. Anlamlı bir fark olup olmadığı $\alpha=0,05$ düzeyinde test edilmiştir. Kitabın görsel tasarım ilkelerine uygunluğu hakkında öğretmen görüşlerinin kıdem yıllarına ve mezun olduğu programlara göre farklılıklarına ilişkin bulgular için “Varyans Analizi (ANOVA)” yapılmıştır. Grupların

arasında anlamlı bir fark varsa “Varyansların Homojenliği Testi” değeri incelenmiştir.

3. Bulgular ve Yorumlar

3.1. Araştırmanın Birinci Sorusu İle İlgili Bulgular

5. sınıf Fen Bilimleri ders kitabının görsel tasarım ilkeleri açısından uygunluk düzeyine ilişkin öğretmenlerin görüşleri sırasıyla tablolarda verilmiştir.

Tablo2. 5. sınıf Fen Bilimleri ders kitabının değerlendirilmesinde metin tasarımına ilişkin maddelerin frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Madde no	Hayır		Kısmen		Evet		Aritmetik ortalama	Standart sapma
	f	%	f	%	f	%	\bar{x}	s
1. Yazı (harf) boyutlarının öğrenci düzeyine uygunluğu	1	0,7	22	14,4	130	85,0	2,84	0,38
2. Yazı karakterinin okunabilirliği	2	1,3	23	15,0	128	83,7	2,82	0,41
3. Yazı renginin ya da ton değerinin etkili kullanılması	2	1,3	39	25,5	112	73,2	2,71	0,47
4. Satırlar arası yatay ya da dikey boşluğun dengeli kullanılması	4	2,6	28	18,3	121	79,1	2,76	0,48
5. Dikkat odaklayıcı sözcük ya da sözcüklerin etkili tasarlanması	11	7,2	51	33,3	91	59,5	2,52	0,62
6. Satır uzunluğunun okunabilir ölçülerde olması	2	1,3	35	22,9	116	75,8	2,74	0,46
7. Sözcükler arası boşlukların dengeli olması	1	0,7	29	19,0	123	80,4	2,79	0,41
8. Harflerin arasındaki boşlukların dengeli olması	2	1,3	23	15,0	128	83,7	2,82	0,41
9. Metnin sayfadaki bütünlüğüne dikkat edilmesi	5	3,3	36	23,5	112	73,2	2,69	0,52
10. Başlıkların etkili düzenlenmesi	7	4,6	50	32,7	96	62,7	2,58	0,58
11. İçindekiler listesinin dikkat çeken biçimde düzenlenmesi	15	9,8	73	47,7	65	42,5	2,32	0,64
12. Kutuların amaca kısmen uygun kullanılması	11	7,2	61	39,9	81	52,9	2,45	0,62
13. Her bölüm için ilgili başlık listesinin hazırlanması	10	6,5	43	28,1	100	65,4	2,58	0,61
14. Sözlük düzenlemesinin yapılması	6	3,9	50	32,7	97	63,4	2,59	0,56
15. Kaynakça düzenlemesinin yapılması	10	6,5	36	23,5	107	69,9	2,63	0,38
Genel							2,66	

Öğretmenlerin, metin tasarımı tipografik özellikleri ile ilgili maddelerden en çok “yazı boyutlarının öğrenci düzeyine uygunluğu” maddesine ($\bar{x} = 2.84$), en az ise “dikkat odaklayıcı sözcük ya da sözcüklerin etkili tasarlanması” maddesine katıldıkları (

$\bar{x} = 2.52$) ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin, metin örgütleyicileriyle ilgili maddelerden en çok “kaynakça düzenlemesinin yapılması” maddesine ($\bar{x} = 2.63$), en az ise “içindekiler listesinin dikkat çeken biçimde düzenlenmesi” maddesine katıldıkları ($\bar{x} = 2.32$) ortaya çıkmıştır.

Tablo 3. 5. sınıf Fen Bilimleri ders kitabının değerlendirilmesinde görsel öğelerin tasarımına ilişkin maddelerin frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Madde no	Hayır		Kısmen		Evet		Aritmetik ortalama	Standart sapma
	f	%	f	%	f	%	\bar{x}	s
16. Görsel öğelerin mesaj aktarımına katkıda bulunmaları	13	8,5	67	43,8	73	47,7	2,39	0,64
17. Resimlemelerde desenin sağlam olması	9	5,9	78	51,0	66	43,1	2,37	0,59
18. Tasarımda yalınlık ve basitlik ilkesine uyulması	7	4,6	72	47,1	74	48,4	2,43	0,58
19. Görsel öğelerde vurgulamanın etkili kullanılması	12	7,8	80	52,3	61	39,9	2,32	0,61
20. Görsel öğelerde öğrenci düzeyine uyulması	10	6,5	53	34,6	90	58,8	2,52	0,61
21. Görsel öğelerin renkli olması	2	1,3	51	33,3	100	65,4	2,64	0,50
22. Tasarımda bütünlük ilkesine uyulması	3	2,0	74	48,4	76	49,7	2,47	0,53
23. Tasarımda denge ilkesine uyulması	6	3,9	80	52,3	67	43,8	2,39	0,56
24. Rengin amaca uygun kullanılması	8	5,2	53	34,6	92	60,1	2,54	0,59
25. Görsel öğelerin boyutlarının amaca uygun kullanılması	8	5,2	71	46,4	74	48,4	2,43	0,59
Genel							2,45	

Öğretmenlerin, görsel öğelerin tasarımı başlığı ile ilgili maddelerden en çok “görsel öğelerin renkli olması” maddesine ($\bar{x} = 2.64$), en az ise “görsel öğelerde vurgulamanın etkili kullanılması” maddesine katıldıkları ($\bar{x} = 2.32$) ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin cevap yüzdesi, 5. sınıf Fen Bilimleri ders kitabında görsel öğelerde vurgulamanın etkili kullanıldığını desteklese de ortalamalar kitaptaki görsel öğeleri vurgulamada öğrencinin dikkatini çekici tasarımların artırılması gerektiğini göstermiştir. Görsel tasarım ilkelerinden görsel öğelerin tasarımı ile ilgili maddelerin genel ortalaması $\bar{x} = 2,45$ bulunmuştur. Bu ortalamaya göre fen ve teknoloji öğretmenleri 5. sınıf Fen Bilimleri ders kitabını görsel öğelerin tasarımı açısından uygun bulmuştur, denilebilir.

Tablo 4. 5. sınıf Fen Bilimleri ders kitabının değerlendirilmesinde sayfa tasarımına ilişkin maddelerin frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Madde no	Hayır		Kısmen		Evet		Aritmetik ortalama	Standart sapma
	f	%	f	%	f	%	\bar{x}	s
26. Görsel öğelerin okuma akışını engellememesi	4	2,6	56	36,6	93	60,8	2,58	0,54
27. Görsel öğelere yeterince yer verilmesi	8	5,2	56	36,6	89	58,2	2,52	0,59
28. Görsel öğelerin yerleştirilmesinde hareketin sağlanması	11	7,2	72	47,1	70	45,8	2,38	0,61
29. Görsel öğelerin ilgili metnin yakınında yer alması	3	2,0	48	31,4	102	66,7	2,64	0,51
30. Boşlukların etkili kullanılması	7	4,6	64	41,8	82	53,6	2,49	0,58
31. Karşılıklı iki sayfanın birlikte düzenlenmesi	12	7,8	59	38,6	82	53,6	2,45	0,63
32. Sayfa numarasının ayrı bir tasarım ögesi olarak düzenlenmesi	10	6,5	49	32,0	94	61,4	2,54	0,61
Genel							2,52	

Öğretmenlerin sayfa tasarımı başlığı ile ilgili maddelerden en çok “görsel öğelerin ilgili metnin yakınında yer alması” maddesine ($\bar{x} = 2,64$), en az ise “görsel öğelerin yerleştirilmesinde hareketin sağlanması” maddesine katıldıkları ($\bar{x} = 2,38$) görülmüştür. Bu bulgular ışığında ders kitabı hazırlanırken 5. sınıf düzeyine uygun görsel öğelerde monotonluktan kaçınılması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Görsel tasarım ilkelelerinden sayfa tasarımı ile ilgili maddelerin genel ortalaması $\bar{x} = 2,52$ bulunmuştur. Bu ortalamaya göre fen ve teknoloji öğretmenleri 5. sınıf Fen Bilimleri ders kitabını sayfa tasarımı açısından uygun bulmuştur, denilebilir.

Tablo 5. 5. sınıf Fen Bilimleri ders kitabının değerlendirilmesinde kapak tasarımına ilişkin maddelerin yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Madde no	Hayır		Kısmen		Evet		Aritmetik ortalama	Standart sapma
	f	%	f	%	f	%	\bar{x}	s
33. İçerik ve sayfa düzeni ile ilişkili olması	3	2,0	57	37,3	93	60,8	2,58	0,53
34. Sırt yazısının yukarıdan aşağıya doğru yazılması	3	2,0	33	21,6	117	76,5	2,74	0,48
35. Kapak bilgilerine dikkat edilmesi	4	2,6	26	17,0	123	80,4	2,77	0,47
36. Yazı karakterinin seçimine dikkat edilmesi	4	2,6	26	17,0	123	80,4	2,77	0,47
37. Ön ve arka kapağın bir bütün olarak tasarlanması	18	11,8	45	29,4	90	58,8	2,47	0,69

Madde no	Hayır		Kısmen		Evet		Aritmetik ortalama	Standart sapma
	f	%	f	%	f	%	\bar{x}	s
38. Kapağın estetik ve albenili hazırlanması	24	15,7	71	46,4	58	37,9	2,22	0,69
Genel							2,59	

Öğretmenlerin, kapak tasarımı başlığı ile ilgili maddelerden en çok iki maddeye “kapak bilgilerine dikkat edilmesi” ve “yazı karakterinin seçimine dikkat edilmesi” katıldıkları ($\bar{x} = 2,77$), en az ise “kapağın estetik ve albenili hazırlanması” maddesine katıldıkları ($\bar{x} = 2,22$) görülmüştür. Kapak tasarımı ile ilgili maddelerin sonuçlarına göre kapak tasarımının estetikliği açısından görsel tasarım uzmanlarının öğrencinin dikkatini çekecek unsurlara daha fazla önem vermesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Görsel tasarım ilkelerinden kapak tasarımı ile ilgili maddelerin genel ortalaması $\bar{x} = 2,59$ bulunmuştur. Bu ortalamaya göre fen ve teknoloji öğretmenleri, 5. sınıf Fen Bilimleri ders kitabını kapak tasarımı açısından uygun bulmuştur, denilebilir.

Tablo 6. 5. sınıf Fen Bilimleri ders kitabının değerlendirilmesinde üretime yönelik dış yapı özelliklerine ilişkin maddelerin yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Madde no	Hayır		Kısmen		Evet		Aritmetik ortalama	Standart sapma
	f	%	f	%	f	%	\bar{x}	s
39. Kitap boyutlarının öğrenci düzeyine uygunluğu	1	0,7	27	17,6	125	81,7	2,81	0,40
40. Kitap kapağının dayanıklı ve sağlam olması	38	24,8	62	40,5	53	34,6	2,09	0,76
41. Kitabın kağıt kalitesine ve kullanımına dikkat edilmesi	15	9,8	76	49,7	62	40,5	2,30	0,64
42. Kitap cildinin dayanıklı ve sağlam olması	39	25,5	62	40,5	52	34,0	2,08	0,76
43. Baskının net, düzgün ve temiz yapılması	1	0,7	53	34,6	99	64,7	2,64	0,49
Genel							2,38	

Öğretmenlerin, üretime yönelik dış yapı tasarımı başlığı ile ilgili maddelerden en çok “kitap boyutlarının öğrenci düzeyine uygunluğu” maddesine ($\bar{x} = 2,81$), en az ise “kitap cildinin dayanıklı ve sağlam olması” ($\bar{x} = 2,08$) ve “kitap kapağının dayanıklı ve sağlam olması” ($\bar{x} = 2,09$) maddelerine katıldıkları görülmüştür. Görsel tasarım ilkelerinden üretime yönelik dış yapı tasarımı ile ilgili maddelerin genel ortalaması $\bar{x} = 2,38$ bulunmuştur. Bu ortalamaya göre fen ve teknoloji öğretmenleri 5. sınıf Fen Bilimleri ders kitabını üretime yönelik dış yapı tasarımı açısından uygun bulmuştur, denilebilir. Bulgulara göre 5. sınıf Fen Bilimleri ders kitabının üretimine yönelik dış yapı tasarımının ortalaması kitabın metin tasarımı, görsel tasarımı, sayfa tasarımı ve

kapak tasarımına göre düşük çıkmıştır. Öğretmenlere göre ders kitabının üretime yönelik dış yapı tasarımına daha fazla özen gösterilmelidir.

3.2. Araştırmanın İkinci Sorusu İle İlgili Bulgular

Tablo 7’de görüldüğü gibi ilişkisiz örneklem t testi sonucunda öğretmenlerin görsel tasarım açısından ders kitabını değerlendirmelerinde cinsiyete dayalı anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür ($p>0,05$). Bu sonuca göre kadın öğretmenlerle erkek öğretmenler arasında kitabın görsel tasarımını incelemede görsel algı farklılığı olmadığı söylenebilir.

Tablo 7. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre görsel tasarım ilkelerine ilişkin frekans, aritmetik ortalama, standart sapma ve t testi sonuçları

Cinsiyet	F	\bar{x}	s	Sd	t(t-testi)	p
Kadın	112	2,5537	0,29673	151	0,600	0,549*
Erkek	41	2,5210	0,30230			

* $p>0,05$

Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda kıdemlere göre görsel tasarım ilkelerinin anlamlılık değeri $p=0,022$ bulunmuştur. Tablo 8’de görüldüğü gibi öğretmenlerin görsel tasarım açısından ders kitabı değerlendirmelerinde kıdem yıllarına dayalı anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin kıdem yılları arasında kitabın görsel tasarımını incelemede görsel algı farklılığı olduğu söylenebilir.

Tablo 8. Öğretmenlerin kıdem yıllarına göre görsel tasarım ilkelerine ilişkin frekans, aritmetik ortalama, standart sapma ve varyans analizi sonuçları

Kıdem Yılı	F	\bar{x}	s	p
1-5	38	2,5400	0,03756	*0,022
6-10	45	2,4358	0,04350	
11-15	36	2,5861	0,04932	
16-20	16	2,6325	0,08831	
21-daha fazla	18	2,6678	0,07672	

* $p<0,05$

Yapılan Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda mezun olunan programa göre görsel tasarım ilkelerinin anlamlılık değeri $p=0,225$ bulunmuştur. Tablo 9’da görüldüğü gibi öğretmenlerin görsel tasarım açısından ders kitabı değerlendirmelerinde mezun olunan programa dayalı anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin 5. sınıf Fen Bilimleri ders kitabına yönelik görsel tasarım ilkelerine uygunluğu hakkındaki görüşleri mezun olunan programa göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Öğretmenlerin mezun olunan programlarının farklı olması arasında kitabın görsel tasarımını

nın incelemede belirgin bir görsel algı farklılığının olmadığı söylenebilir.

Tablo 9. Öğretmenlerin mezun olduğu programlara göre görsel tasarım ilkelerine ilişkin frekans, aritmetik ortalama, standart sapma ve varyans analizi sonuçları

Mezun Olduğu Program	F	\bar{x}	s	p
Eğitim Fakültesi	105	2,5153	0,26610	*0,225
Eğitim Yüksekokulu	9	2,6022	0,52480	
Fen Edebiyat Fakültesi	20	2,6590	0,23165	
Diğer	19	2,5611	0,37172	

* $p > 0,05$

3.3. Araştırmanın Üçüncü Sorusu İle İlgili Bulgular

5. sınıf Fen Bilimleri ders kitabı ile ilgili fen ve teknoloji öğretmenlerinin görüşleri dikkate alınarak içerik çözümlemesi yapılmıştır. İçerik çözümlemesi ile ders kitabının nitelikleri ile ilgili anahtar kelimeler ve bu anahtar kelimelerin kaç kez tekrarlandığı (frekansı-f) Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Öğretmenlerin 5. sınıf Fen Bilimleri ders kitabına ilişkin görüş, eleştiri ve önerilerine ait frekans değerleri

Anahtar Kelimeler	f
Görsellerin yetersizliği	6
Görsellerin net olmayışı	4
Renk kullanımının önemi	3
Yetersiz örneklendirme	5
Boşlukların fazlalığı	2
Kitabın dayanıksızlığı	3
İçeriğin yetersizliği	9
Etkinliklerin niteliği	6
Etkinlik çeşitliliği	6
Soru sayısı yetersizliği	9
Çalışma kitabı isteği	3
Öğretmen kılavuz kitabı isteği	4

Tablo 10 incelendiğinde öğretmenlerin 5. sınıf Fen Bilimleri ders kitabını en çok eleştirdiği yönü kitabın içeriği olmuştur. Kitapta soru sayısının istenilen nicelikte olmamasının da sorun olduğu görülmüştür. Kitapta etkinliklerin çeşitliliğinin ve niteliğinin istenilen seviyede olmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca ders kitabının yanı sıra öğretmen kılavuz kitabı ve çalışma kitabının da hazırlanarak ders kitabının yanında verilmesi gerektiğini göstermiştir.

5. sınıf Fen Bilimleri ders kitabının “görsel öğelerin renkli olması” maddesi ile ilgili bulgularında öğretmenlerin cevaplarının $\bar{x} = 2.64$ ile “evet” ortalamasına denk geldiği görülmüştür. İçerik çözümlemesi ile “renk kullanımının önemi” bulgusu ortaya çıkmıştır. Bulgulara göre öğretmenler, öğrencilerin dikkatini çekmede renk kullanımının önemli olduğunu söylemiştir. Ayrıca üretime yönelik dış yapı tasarımında “kitap cildinin dayanıklı ve sağlam olması” ($\bar{x} = 2,08$) ve “kitap kapağının dayanıklı ve sağlam olması” ($\bar{x} = 2,09$) maddeleri öğretmenlerin en az katıldığı maddeler olmuştur ve bu maddeler “kısmen” ortalamasına denk gelmiştir. İçerik çözümlemesi ile kitap cildinin sağlam olmadığı ve kitabın dayanıksız olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durumda kitabın üretime yönelik dış yapı özelliklerine ait nicel ve nitel bulguların birbirini desteklediği söylenebilir.

4. Tartışma

Yazı boyutunun öğrenci düzeyine uygunluğu maddesi için sonuçlar; Bağcı (2007)’nin ve Uluişik (2008)’in çalışmalarının sonuçları ile uyumludur. Öğretmenlerin çoğunluğu kitap tasarlanırken dikkat odaklayıcı sözcük ya da sözcüklerin etkili kullanıldığını düşünse de, tipografik özellikler boyutunda en az bu maddeye olumlu görüş bildirilmiştir. Dikkat odaklayıcı sözcük ya da sözcüklerin etkili kullanılması maddesi için sonuçlar; Keser (2004)’in, Demir (2008)’in ve Aşçı (2014)’nin çalışmalarının sonuçları ile uyumludur. Metin örgütleyicilere yönelik maddelerin cevap ortalamasına göre öğretmenler, 5. sınıf Fen Bilimleri ders kitabında kaynakça düzenlemesinin yapıldığına katılmıştır ancak içindekiler listesinin dikkat çeken biçimde tam olarak düzenlenmediğini belirtmiştir.

Öğretmenler, görsel öğelerin tasarımı ile ilgili maddelerden en çok “görsel öğelerin renkli olması” maddesine katılırken, en az ise “görsel öğelerde vurgulamanın etkili kullanılması” maddesine katılmıştır. Görsel öğelerin renkli olması maddesi için sonuçlar; Bağcı (2007)’nin ve Uluişik (2008)’in çalışmalarının sonuçları ile uyumludur. Yıldırım (2007)’in çalışmasında ise dört ilköğretim 8. sınıf Bilgisayar ders kitabı kullanılmıştır ve iki yayınevinin kitabı görsel öğelerin renkli olması ilkesine uygun çıkarken iki yayınevinin kitabı kısmen uygun çıkmıştır.

Öğretmenler sayfa tasarımı ile ilgili maddelerden en çok “görsel öğelerin ilgili metnin yakınında yer alması” maddesine katılırken, en az ise “görsel öğelerin yerleştirilmesinde hareketin sağlanması” maddesine katılmıştır. Görsel öğelerin ilgili metnin yakınında yer alması maddesi için sonuçlar; Keser (2004)’in, Bağcı (2007)’nin, Uluişik (2008)’in, Kayıkcı (2006)’nin, Çakır (2009)’in ve Aşçı (2014)’nin çalışmalarının sonuçları ile uyumludur. Görsel öğelerin yerleştirilmesinde hareketin sağlanması maddesi için sonuçlar; Keser (2004)’in, Bağcı (2007)’nin ve Kayıkcı (2006)’nin çalışmalarının sonuçları ile uyumludur ancak Uluişik (2008)’in çalışmasında görsel öğeler yerleştirilirken hareketin sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin kapak tasarımı ile ilgili maddelerden en çok iki maddeye “kapak bilgilerine dikkat edilmesi” ve “yazı karakterinin seçimine dikkat edilmesi” katıldıkları, en az ise “kapağın estetik ve albenili hazırlanması” maddesine katıldıkları görülmüştür. Kapak tasarımı boyutunda “kapak bilgilerine dikkat edilmesi” maddesi için sonuçlar; Keser (2004)’in, Eşgi (2005)’nin, Bağcı (2007)’nin, Uluşık (2008)’in Kayıkçı (2006)’nın ve Aşçı (2014)’nin çalışmalarının sonuçları ile uyumludur. Kapak tasarımı boyutunda “yazı karakterinin seçimine dikkat edilmesi” maddesi için ortaya çıkan sonuçlar literatürde geçen benzer çalışmaların sonuçları ile karşılaştırıldığında Keser (2004)’in çalışmasında incelenen tüm yayınevlerinden sadece birinin bu ilkeye uygun olarak hazırlandığı görülmüştür. Eşgi (2005)’nin çalışmasında ise tüm yayınevlerinden ikisinin bu ilkeye uygun olarak hazırlandığı görülmüştür. Bağcı (2007)’nin ve Uluşık (2008)’in çalışmasında kapakta çok çeşitli yazı karakterlerinin kullanılmadığı ortaya çıkmıştır. Kapak tasarımı boyutunda “kapağın estetik ve albenili hazırlanması” maddesi için sonuçlar; Keser (2004)’in, Eşgi (2005)’nin, Bağcı (2007)’nin, Uluşık (2008)’in, Kayıkçı (2006)’nin ve Aşçı (2014)’nin çalışmalarının sonuçları ile uyumludur.

Öğretmenlerin üretime yönelik dış yapı tasarımı ile ilgili maddelerden en çok “kitap boyutlarının öğrenci düzeyine uygunluğu” maddesine katıldıkları, en az ise “kitap cildinin dayanıklı ve sağlam olması” ve “kitap kapağının dayanıklı ve sağlam olması” maddelerine katıldıkları görülmüştür. Üretime yönelik dış yapı tasarımı boyutunda “kitap boyutlarının öğrenci düzeyine uygunluğu” maddesi açısından ortaya çıkan sonuçlar; Keser (2004)’in, Bağcı (2007)’nin, Uluşık (2008)’in, Demir (2008)’in ve Aşçı (2014)’nin çalışmaları ile paralellik göstermiştir. Üretime yönelik dış yapı tasarımı boyutunda “kitap cildinin dayanıklı ve sağlam olması” maddesi için sonuçlar; Keser (2004)’in ve Eşgi (2005)’nin çalışmasında incelenen tüm yayınevlerinden sadece birinin bu ilkeye uygun olarak hazırlandığı görülmüştür. Bağcı (2007)’nin çalışmasında incelenen kitap cildinin tam olarak dayanıklı ve sağlam olmadığı ve Uluşık (2008)’in çalışmasında incelenen öğrenci ders kitabının cildinin dayanıklı ve sağlamlığının yeniden gözden geçirilmesi gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır. Demir (2008)’in çalışmasında kullanılan 9 yayınevinin kitap kapağı mukavva cilt veya kartondan yapıldığından cildin dayanıklı olduğu sonucu bu ilkeye tamamen uygun çıkmıştır.

Üretime yönelik dış yapı tasarımı boyutunda “kitap kapağının dayanıklı ve sağlam olması” maddesi için ortaya çıkan sonuçlar, literatürde geçen benzer çalışmaların sonuçları ile karşılaştırıldığında; Keser (2004)’in ve Eşgi (2005)’nin çalışmasında tüm yayınevlerinden sadece birinin bu ilkeye uygun olarak hazırlandığı görülmüştür. Bağcı (2007)’nin çalışmasında incelenen kitabın kapağının tam olarak dayanıklı ve sağlam olmadığı ve Uluşık (2008)’in çalışmasında incelediği öğrenci ders kitabı kapağının yeterince dayanıklı ve sağlam olarak tasarlanmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

5. Öneriler

Ders kitabının tipografik özellikler açısından tasarımında sözcüklerin tasarım ilkelerine göre koyu, italik, renkli ve yazı çeşitlerinin bütünlüğü bozmayacak biçimde çarpıcı tasarlanmış olmasına, ayrıca metin içinde olumsuzluk bildiren sözcükler dışında altını çizmemeye ve büyük harf kullanmamaya daha fazla önem verilmelidir. Bir kitapta içindekiler listesi hazırlanırken kitabı tanıtıcı ya da kitap içeriği ile ilgili görseller abartıya kaçılmadan liste başlıkları ile bağlantılı olarak kullanılabilir.

5. sınıf Fen Bilimleri ders kitabında “Kuvvetin Büyüklüğünün Ölçülmesi” ünitesinde öğrenciye kuvveti çağrıştıran örneklerden biri olarak “bir doktorun dişçi koltuğundaki hastasının dişini çekmesi” verilmiştir, fakat bu örnek yaş düzeyi olarak 5. sınıfta olan öğrenciyi korkutarak diş doktoruna gitmesini zorlaştırabilir. Bu nedenle ders kitaplarında öğrenci yaş düzeyine uygun görsel öğeler kullanılmalıdır. Ders kitaplarının kapakları hazırlanırken renklerin insan psikolojisine etkileri ve tasarımda yer alan özellikleri dikkate alınmalıdır. Kapakta yer alan bilgileri yazarken öğrencinin yaş grubuna uygun yazı karakteri ve yazı puntosu seçilmelidir. Bulgulara göre beş tasarım boyutu arasından ders kitabının en sorunlu boyutu üretime yönelik dış yapı tasarımı çıkmıştır. Üretime yönelik dış yapı tasarımı boyutunda ise en çok üzerinde durulması gereken ilkeler kitap cildinin ve kitap kapağının dayanıklı ve sağlam olmasıdır.

6. Kaynakça

- Alpan, G. (2004). *Ders kitaplarındaki grafik tasarımın öğrenci başarısına ve tutumlarına etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alpan, G. (2004). Ders kitaplarındaki grafik tasarımın öğrenci başarısına ve tutumlarına etkisi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 3(6), 193-209. 12 Ekim 2013 tarihinde <http://www.ebuline.com/turkce/arsiv/6.aspx> sayfasından erişilmiştir.
- Aşçı, İ. (2014). İlköğretim beşinci sınıf Fen ve Teknoloji ders kitabının içerik ve görsel tasarım ilkeleri açısından değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. 14 Ekim 2015 tarihinde [file:///C:/Users/MUSCAN/ Downloads/TEZ.pdf](file:///C:/Users/MUSCAN/Downloads/TEZ.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Bağcı, H. (2007). *9. sınıf Bilgi ve İletişim Teknolojileri ders kitabının görsel tasarım ilkelerine göre değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir. 12 Ekim 2013 tarihinde <https://tez.yok.gov.tr/ UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jspsayfasından> erişilmiştir.
- Çakır, İ. (2009). *İlköğretim 5. sınıf Matematik ders kitaplarının öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana. 15 Ekim 2013 tarihinde <http://sosyalbilimler.cukurova.edu.tr/tez/1280/sayfasından> erişilmiştir.
- Demir, D. (2008). İlköğretim 1., 2. ve 3. sınıf Türkçe ders kitaplarının görsel tasarım ilkelerine uygunluğu açısından *incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir. 12 Ekim 2013 tarihinde <https://tez.yok.gov.tr/ UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> sayfasından erişilmiştir.

- Eşgi, N. (2005). İlköğretim 5. sınıf Bilgisayar ders kitaplarının görsel tasarım ilkelerine göre değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 165. 02 Şubat 2014 tarihinde http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Millî_Egitim_Dergisi/165/esgi.htm sayfasından erişilmiştir.
- Güneş, M. H., Çelikler, D. & Gökalp, M. (2008). İlköğretim I. kademedeki yeni Fen ve Teknoloji ders kitapları konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 193-210. 18 Ocak 2015 tarihinde <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/cusosbil/article/viewFile/5000001310/5000002001> sayfasından erişilmiştir.
- Karatay, H. & Pektaş, S. (2012). Türkçe ders kitaplarının incelenmesine yönelik ölçek geliştirme çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10, 183-204. 10 Ocak 2014 tarihinde <http://file:///C:/Users/onat/Downloads/5000041711-5000056968-1-PB.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Kaya, Z. (2006). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme. (2. Baskı). Ankara: Pegem A.
- Kayıkçı, M. (2006). İlköğretim Türkçe, Sosyal Bilimler, Fen Bilgisi ve Matematik ders kitaplarında görsel tasarım sorunları. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon. 24 Nisan 2014 tarihinde <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> sayfasından erişilmiştir.
- Keser, H. (2004). İlköğretim 4. sınıf Bilgisayar ders kitaplarının görsel tasarım ilkelerine göre değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 1-21. 08 Ekim 2013 tarihinde <http://www.tebd.gazi.edu.tr/index.php/tebd/article/view/210> sayfasından erişilmiştir.
- Küçükahmet, L. (2001). *Konu alanı ders kitabı inceleme*. Ankara: Nobel.
- Mahmood, K. (2010). *Developing alternate criteria for the evaluation of textbooks* (PhD thesis). Secondary Teacher Education Department Faculty Of Education Allama Iqbal Open University, Islamabad. 26 Aralık 2013 tarihinde <http://pr.hec.gov.pk/Thesis/547S.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği. (2012). T.C. Resmi Gazete, 28409, 12 Eylül 2012. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/dersarac/dersarac.html>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2005a). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (4 ve 5. sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) Öğretim Programı, Ankara: MEB.
- Pallo, G. (2006). Encyclopedia as textbook. *Science&Education*, 15, 779-799.
- Sanalan, A., Sülün, A. & Çoban, A. (2007). Görsel okuryazarlık. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 33-47. 12 Ekim 2013 tarihinde <http://akademik.maltepe.edu.tr/~osmanurper/g%F6rselimajy%F6n/G%D6RSEL%20OKURYAZARLIK.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Tekin, H. (1996). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (9. Baskı). Ankara: Yargı.
- Uluışık, M. (2008). İlköğretim 5. sınıf Matematik ders kitaplarının görsel tasarım ilkeleri açısından değerlendirilmesi. Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon. 12 Ekim 2013 tarihinde <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, N. B. (2007). İlköğretim 8. sınıf Bilgisayar ders kitaplarının görsel tasarım ilkelerine uygunluğunun değerlendirilmesi ve içerik analizinin yapılması. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Extended Abstract

The aim of this study: *The aim of study is to evaluate the 5th grade science textbooks on the basis of visual design principles and to examine the opinions of the secondary school science teachers whether these books were suitable to the visual design principles or not.*

Work Group: *This study was implemented through the data which was gathered from 153 science teachers who are working in Ankara in 2014-2015 academic year.*

Method: *This study is a descriptive research and it is performed with general screening model. Graphic design principles set contains visual design that must be included in textbooks created by Alpan (2004) consists of 48 items with five factors; text design, visual elements design, page design, cover design and features of external structure intended for production. Graphic design principles set contains visual design that must be included in textbooks was converted to "The Visual Design Principles Conformity Scale Form" consists of 43 items which are done with validity and reliability study. In data gathering process, first the science teachers were informed about the study. Then the 5th grade science textbook was requested to examine by science teachers in a week period. As a result of the examination, the teachers answered the given scale form.*

Analysis of Data: *In the analysis period, frequencies, percentages, arithmetic means and standard deviations of the data that are obtained from the study were calculated by using SPSS(Statistical Package Program for Social Sciences) 16.0 for Windows. Independent samples t test and the F test (analysis of variance = ANOVA) were used as statistical techniques for descriptive analyzes on the demographic characteristics of the study. "Opinion, Criticism and Suggestions Specified About 5th Grade Science Textbook" are located under "The Visual Design Principles Conformity Scale Form" as a separate part. The texts written by teachers in this section were analyzed by using "qualitative content analysis"*

Findings and Discussions: *As a result; in the view of science teachers' opinions, the 5th grade science textbook was evaluated generally as positive in terms of visual design principles. 5th grade science textbook, generally have been designed suitable for the principles of visual design. It was determined that the analysis showed significant differences according to seniority years of science teachers' evaluation of textbook related to visual design principles suitability. However no significant differences were found between teachers' genders and programmes they were graduated from. The content analysis of the 5th grade science textbook showed that activities should be different and qualified, the number of questions should be increased and adequate sampling should be done in the textbook or else a new science textbook should be prepared.*

Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz-Yeterlik İnançları İle Tutumları Arasındaki İlişki

Relationship Between Pedagogical Certificate Program Students' Attitudes and Self-Efficacy Beliefs Towards Teacher Profession

Ebru BAKAÇ

Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretimi A.B. D. Sinop, Türkiye

Raşit ÖZEN

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretimi A.B. D. Bolu, Türkiye

Makale Geliş Tarihi: 12.04.2016

Yayına Kabul Tarihi: 21.09.2016

Özet

Bu araştırmanın amacı pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öz-yeterlik inançlarını farklı değişkenler bakımından ele almak ve her ikisi arasında nasıl bir ilişki olduğunu ortaya koymaktır. Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 akademik yılı bahar döneminde Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi 'nde pedagojik formasyon sertifika programına katılan (n=754) öğrenciler oluşturmuştur. Veriler Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde t-testi, ANOVA, MANOVA ve pearson korelasyon (r) kullanılmıştır. Araştırma sonunda, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: pedagojik formasyon sertifika programı, öz-yeterlik inancı, tutum

Abstract

The aim of this study is to take on pedagogical certificate program students' attitudes and self-efficacy beliefs towards teacher profession in terms of different variables and determine whether there is a relationship between two variables. The participants of the study were 754 students who were studying at Abant İzzet Baysal University in academic year 2014-2015 in spring semester. The data were collected through Teachers' Sense of Efficacy and Teaching Profession Attitude Scales. The data were analyzed through t-test, ANOVA, MANOVA and Pearson's Correlation Coefficient (r). At the end of the study a meaningful, positive and low level relationship was found between students' attitudes and self-efficacy beliefs towards teacher profession.

Keywords: pedagogical formation certificate program, self-efficacy belief, attitude

1. Giriş

Öğretmenlik mesleği yüzyıllardır önemini koruyan mesleklerin başında gelmektedir. Türkiye’de öğretmenlik mesleğine olan talebin artmasında, günümüzün ekonomik ve sosyal şartlarının büyük ölçüde etkili olduğu bilinmektedir. Polat’a (2014) göre de mesleğin çalışma koşullarının diğer mesleklere göre daha uygun olması, bazı zorunluluklar ve öğretmenlik mesleğini sevme gibi sebepler bu mesleğin öğrenciler tarafından daha çok tercih edilmesine neden olmaktadır. Ancak öğretmen yetiştirme konusu geçmişten günümüze eğitim sistemimizin en öncelikli çözüm bekleyen sorun alanlarından birisi olmuştur ve olmaya da devam etmektedir. Türkiye’de öğretmen yetiştirme tarihi incelendiğinde çeşitli uygulamalara rastlandığı görülmektedir. Polat (2013) ile Yapıcı ve Yapıcı’nın (2013) da belirttikleri gibi öğretmen yetiştirme 1982’de Yüksek Öğrenim Kurumu’nun (YÖK) kurulmasıyla Fen-Edebiyat Fakültelerinde pedagojik formasyon dersleri verilerek ve Eğitim Fakültelerinde olmak üzere iki şekilde gerçekleştirilmiştir. Bu uygulama 1997’de ortaöğretim alan öğretmenliği için tezsiz yüksek lisans şeklinde değiştirilmiş, 2010 yılında tekrar pedagojik formasyon eğitimine geri dönmüştür. Yapılan değişiklikler ülkemizde öğretmen yetiştirme konusunda köklü ve yerleşmiş bir sistemin olmadığını bir göstergesi olarak da yorumlanabilir.

Günümüzde hızlı bir program çerçevesinde bir yıl süre ile uygulanan pedagojik formasyon eğitiminin ne kadar etkili olduğu ile ilgili çeşitli görüşler bulunmaktadır. Konu ile ilgili olarak yurtdışında yapılan araştırmalarda (Cavalluzzo, 2004; Darling-Hammond, Berry ve Thoreson, 2001; Goldhaber ve Brewer, 2000; Vandervoort, Amrein-Beardsley ve Berliner, 2004) ulusal öğretmenlik sertifikasına sahip olan öğrencilerin diğer sertifika programlarından mezun olanlara göre daha başarılı öğrenciler yetiştirdikleri ile ilgili bulgular mevcuttur. Literatür bulgularına dayanılarak pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançlarının incelenmesinin pedagojik formasyon eğitiminin etkililiği hakkında bazı ipuçları verebileceği düşünülmektedir.

Öz-yeterlik inançları kişilerin hedefler belirlemesini, bu hedeflere ulaşabilecek stratejileri saptamasını, iş güdüsünü, diğer insanlara karşı hissettiği duyguların niteliğini ve yaşamdaki seçimlerini önemli derecede etkilemektedir (Bandura, 1977). Bandura (1986: 391) öz yeterlik inancını (self-efficacy) “bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı olarak yapma kapasitesine ilişkin yargısı” olarak tanımlamaktadır. Bandura’ya (1995) göre insan davranışları öz-yeterlik ve sonuç beklentisi olmak üzere iki kaynağa dayanmaktadır. Öz-yeterlik inancı, insanların verilen bir görevi etkileyen bireysel yeterliklerle ilgili inançlarını, sonuç beklentisi ise belirli eylemlerin belirli sonuçlar doğuracağına ilişkin inançlarını kapsamaktadır. Herhangi bir konuda öz-yeterlik inancı yüksek olan bir kişi, o konuyla ilgili kendine güven duymakta ve bu güveni de kişinin davranışlarına olumlu bir şekilde yansımaktadır (Bandura, 1977). Bu bağlamda öğretmen adaylarının kendilerine olan güven duygusunun gelişmesinde, mesleki alanlarına ilişkin bilgilerini

yeterli görmeleri ve karşılaştıkları problemleri başarıyla çözümlmeleri gerekmektedir. Bunun için özellikle öğretmen eğitiminde öğrencilere hem alan bilgisi hem de alan eğitimi bilgisinin birlikte kazandırılması gerekmektedir (Altunçekiç, Yaman ve Koray, 2005). Bandura'nın öz-yeterlik inancına dayanan öğretmen öz-yeterlik inancı "bir öğretmenin öğrencilerin yeterince güdülenmiş olmadığı durumlarda bile öğrenmelerinde arzu edilen sonuçları elde edebileceğine yönelik inancı" olarak tanımlanmaktadır (Tschannen Moran ve Woolfolk Hoy, 2001: 783). Özdemir'e (2008) göre öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının nitelikli biçimde öğretim yapmasında ve öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunların üstesinden gelmesinde, kendi yeteneklerine ve becerilerine ilişkin kişisel yargıları, öz-yeterlik inançları ve algıları önemli bir rol oynamaktadır. Bu durumda öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançlarının yükseltilmesinin önemle üzerinde durulması gereken konulardan biri olduğunu söylemek mümkündür. Öğretmenlerin sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumlara açıklık getirmek amacı ile Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2008) tarafından hazırlanan öğretmen yeterlikleri çerçeve programında öğretmen genel alan yeterlikleri ayrıntılı olarak belirtilmiştir. Alan yeterlikleri öğretmen adaylarının üniversite eğitimleri sırasında uygun öğrenme-öğretme ortamlarında bulunmaları ve mesleki alanlarına uygun bir eğitim almalarının gerekliliğini ortaya koymaktadır; çünkü öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançları ile ilgili olarak yapılan araştırmalar (Akbulut, 2006; Bümen ve Ercan Özaydın, 2013; Kahyaoğlu ve Yangın, 2007; Üstün ve Tekin, 2009) öğretmen adaylarının aldıkları eğitim sonucunda öğretmen öz-yeterlik inançlarında önemli artışlar meydana geldiğini belirtmektedirler.

Öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik öz-yeterlik inançlarının yüksek olması, öğretmenliğe yönelik tutumlarını da olumlu yönde etkileyecektir; çünkü Kavcar'a (2002) göre meslek sevgisi, hizmet duygusu, meslek ruhu ve güdülenme (motivasyon) gibi içsel faktörlerin öğretmenlikte ayrı bir önemi vardır. Başka bir anlatımla öğrencilerin yetiştirilmesinde ve akademik başarılarında öğretmenlerin öğretmenlik mesleği ile ilgili motivasyonları, tutumları, inançları, güvenleri, sınıf içi ve sınıf dışı davranışları büyük bir önem taşımaktadır. İnceoğlu'na (2010: 13) göre tutum "bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir nesne, toplumsal konu, ya da olaya karşı deneyim, bilgi, duygu ve güdülerine (motivation) dayanarak örgütlediği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilimi" şeklinde ifade edilmiştir. Semerci ve Semerci (2004) öğretmenlerde olması beklenen "genel kültür", "alan bilgisi" ve "öğretmenlik meslek bilgisi" gibi niteliklerin yanında duyuşsal tepkilerinin özellikle mesleklerine yönelik tutumlarının önemini vurgulamaktadırlar. Semerci ve Semerci'nin (2004) görüşlerine ilave olarak Senemoğlu (2001) sabırlı, özverili, öğretmeye güdülenmiş, öğretmenliğe gönül vermiş ve öğretimdeki engeller karşısında ısrarcı olmayı gerektiren öğretmenlik mesleğinde başarılı olmak için bu mesleği severek ve isteyerek yapmanın çok önemli olduğunu vurgulamakla birlikte bu durumun öğretmenlerin mesleklerine karşı taşıdıkları olumlu tutumla yakından ilişkili olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle öğretmen adayları mesleklerine yönelik olarak olumlu bir tutuma sahip olarak yetiştirilebilirler-

se öğrencilere karşı daha olumlu davranışlar sergileyecekleri, öğrencileri daha kolay motive edebilecekleri, öğrencilere daha içten ve samimi bir şekilde davranacakları, katı ve kuralcı olmayacakları, öğretmenin görev ve sorumluluklarını daha iyi bir şekilde üstlenebilecekleri söylenebilir (Çeliköz ve Çetin, 2004). Öğretmen adaylarının, görev ve sorumluluklarını uygun bir şekilde yerine getirebilmeleri için öğretmenlik mesleği ile ilgili temel tutum ve davranışları Eğitim Fakülteleri tarafından verilen öğretmenlik meslek dersleri yoluyla kazanmakta oldukları bilinmektedir (Erden, 1995).

Literatürde tezsiz yüksek lisans ya da pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının belirlenmesine ilişkin çeşitli araştırmalara rastlanmaktadır (Erden, 1995; İlğan, Sevinç ve Arı, 2013; Kartal ve Afacan, 2012; Sarı, 2010; Uslu, 2013). Pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının belirlenmeye çalışıldığı araştırmalar sonucunda öğretmen adaylarının mesleklerine yönelik olarak genellikle olumlu bir tutuma sahip oldukları görülmektedir. Ancak pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik olarak olumsuz bir tutuma sahip olduklarını gösteren çalışmalar da mevcuttur (Dündar ve Karaca, 2013; Yapıcı ve Yapıcı, 2013). Belirtilen araştırmaların ortak bulgusu pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik olarak olumsuz metaforlar (uçurumun kenarı, karanlık yol, işkence, vakit kaybı, eziyet, cehennem, bataklık, buzdolabı, hastalık, yapboz, çöp kutusu, balon, zorunluluk, boşa harcanmış zaman, yetersizlik ve zahmet) geliştirdikleri yönündedir. Ayrıca bazı çalışmalarda da öğretmen adaylarının pedagojik formasyon eğitimi programı ile öğretmen yetiştirmeden önce uygulanan tezsiz yüksek lisans programlarına yönelik olarak olumsuz bir tutum içerisinde oldukları da belirlenmiştir (Başbay, Ünver ve Bümen, 2009; Sarı, 2010).

Yukarıda verilen araştırmalara bir bütün olarak bakıldığında Türkiye’de ilgili literatürde, pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını ortaya koyan araştırmalara rastlanılmaktadır (Afacan ve Kartal, 2012; Can, 2010; Eraslan ve Çakıcı, 2011; Polat, 2013; Uslu, 2013). Benzer şekilde formasyon öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançlarını inceleyen araştırmalar da literatürde mevcuttur (Arastaman, 2013; Oğuz ve Topkaya, 2008). Bununla birlikte pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları ile öz-yeterlik inanç düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırma sayısının çok sınırlı olduğu saptanmıştır. Bu araştırmanın pedagojik formasyon eğitiminin etkililiği konusunda alana bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öz-yeterlik inançlarını farklı değişkenler bakımından ele almak ve her ikisi arasında hangi yönde ve nasıl bir ilişki olduğunu ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Pedagojik formasyon sertifika programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında; cinsiyete, bölüme ve öğretmen olarak çalışıp çalışmama durumuna göre anlamlı bir fark var mıdır?
2. Pedagojik formasyon sertifika programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları arasında; cinsiyete, bölüme ve öğretmen olarak çalışıp çalışmama durumuna göre anlamlı bir fark var mıdır?
3. Pedagojik formasyon sertifika programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançları ile tutum puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma ilişkisel tarama modeli niteliğindedir. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişimin varlığını belirlemeyi amaçlayan tarama yaklaşımıdır (Karasar, 2005). Bu çalışmada pedagojik formasyon sertifika programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançları ile tutum puanları arasında bir ilişki olup olmadığı araştırılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde formasyon eğitimi alan öğrencilerden Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği kullanılarak ulaşılabilen (n=754) öğretmen adayı oluşturmuştur. Bu öğrencilerin (n=519) tanesi bayan, (n=235) tanesi ise erkek öğretmen adaylarından oluştuğu saptanırken; öğrencilerin (n=314) tanesinin öğretmen olarak görev yaptığı, (n=439) tanesinin ise çalışmadığı gözlenmiştir. Ayrıca çalışma grubu bölüm değişkenine göre incelendiğinde katılımcıların (n=8) tanesinin Psikoloji, (n=117) tanesinin Matematik, (n=52) tanesinin Tarih, (n=31) tanesinin Fizik, (n=18) tanesinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, (n=99) tanesinin Edebiyat, (n=54) tanesinin Biyoloji, (n=35) tanesinin Kimya, (n=93) tanesinin Sağlık, (n=68) tanesinin İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, (n=29) tanesinin Diğer Bölümler (Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik, Seramik, Halkla İlişkiler ve Tanıtım, Çocuk Gelişimi, Gastronomi), (n=16) tanesinin Sosyoloji, (n=44) tanesinin Mühendislik ve (n=90) tanesinin de Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu olduğu saptanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançlarını belirleyebilmek için Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlanması, geçerlik ve güvenilirlik çalışması Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından yapılan "Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır.

Ölçek 9'lu likert tipinde olup toplam 24 maddeden ve üç boyuttan oluşmaktadır. Bu araştırma kapsamında ise ölçeğin tamamına ait iç tutarlılık katsayısı (Cronbah Alpha) .95 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ise ölçeğin öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik inancı alt boyutunun iç tutarlılık katsayısı 0,85; öğretim stratejileri alt boyutunun iç tutarlılık katsayısı 0,88 ve sınıf yönetimi alt boyutunun iç tutarlılık katsayısı da 0,88 olarak bulunmuştur.

Öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını belirlemek için Üstüner (2006) tarafından geliştirilen “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 34 maddeden oluşan tek boyutlu 5'li likert tipi bir tutum ölçeğidir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (Cronbah Alpha) 0,93 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma kapsamında ise ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (Cronbah Alpha) 0,80 olarak saptanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler SPSS 22 ve SPSS 24 paket programları kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde bağımsız örneklem t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Çok Boyutlu Varyans Analizi (MANOVA) ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı (r) kullanılmıştır.

3. Bulgular

Pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançları arasında; cinsiyete ve çalışma durumlarına göre anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi için yapılan t-testi sonuçları Tablo 1 ve Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 1. Formasyon öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançlarının cinsiyetlerine göre farklılaşp farklılaşmadığı ile ilgili t-testi bulguları

Öz-yeterlik Alt Boyutları	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Öğrenci Katılımı	Bayan	519	55,27	7,88	752	0,600	0,132
	Erkek	235	54,89	8,49			
Öğretim Stratejileri	Bayan	519	55,85	8,35	752	0,413	0,567
	Erkek	235	56,11	7,78			
Sınıf Yönetimi	Bayan	519	55,85	8,25	752	-1,688	0,072
	Erkek	235	56,98	8,92			

$p < 0,05$

Tablo 1 incelendiğinde formasyon öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inanç düzeylerinin ölçeğin “Öğrenci Katılımı” alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ($t(752)=0,600$; $p=0,132$); “Öğretim Stratejileri” alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermediği ($t(752)=0,413$; $p=0,567$) ve son olarak “Sınıf Yönetimi” alt boyutunda da anlamlı bir farklılık göstermediği ($t(752)=-1,688$; $p=0,072$) görülmektedir.

Tablo 2. Formasyon öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançlarının çalışma durumlarına göre farklılaşp farklılaşmadığı ile ilgili t-testi bulguları

Öz-yeterlik Alt Boyutları	Çalışma Durumu	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Öğrenci Katılımı	Evet	314	55,55	8,04	752	1,153	0,249
	Hayır	439	54,86	8,10			
Öğretim Stratejileri	Evet	314	56,66	8,37	752	2,079	0,038
	Hayır	439	55,41	8,00			
Sınıf Yönetimi	Evet	314	57,01	8,15	752	2,250	0,025
	Hayır	439	55,61	8,66			

$p > 0,05$

Tablo 2 incelendiğinde formasyon öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inanç puanları arasında çalışma durumu değişkenine göre ölçeğin “Öğretim Stratejileri” ve “Sınıf Yönetimi” alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu ($t(752)=2,079$; $p=0,038$) ve ($t(752)=2,250$; $p=0,025$); “Öğrenci Katılımı” alt boyutunda ise çalışma durumuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t(752)=1,153$; $p=0,249$).

Pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançları arasında; bölüme göre anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenebilmesi için yapılan MANOVA sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Formasyon öğrencilerinin öz-yeterlik inançlarının bölüme göre farklılaşp farklılaşmadığı ile ilgili MANOVA bulguları

	Bölüm	N	\bar{X}	SS	sd	F	p	d
Öğrenci Katılımı	Psikoloji	8	56,25	3,53	13-740	3,76	0,00	0,06
	Matematik	117	52,59	7,37				
	Tarih	52	53,30	8,66				
	Fizik	31	55,35	8,14				
	Din Kültürü	18	57,94	6,23				
	Edebiyat	99	56,17	8,41				
	Biyoloji	54	54,29	8,17				
	Kimya	35	59,14	7,55				
	Sağlık	93	56,21	7,20				
	*İİBF	68	57,39	7,27				
	***Diğer	29	55,00	8,45				
	Sosyoloji	16	53,75	5,57				
	Mühendislik	44	51,18	8,39				
	**BESYO	90	56,16	8,85				

	Bölüm	N	\bar{X}	SS	sd	F	p	d
Öğretim Stratejileri	Psikoloji	8	55,62	5,85	13-740	3,36	0,00	0,06
	Matematik	117	54,07	6,89				
	Tarih	52	53,34	8,56				
	Fizik	31	54,77	8,88				
	Din Kültürü	18	59,94	5,89				
	Edebiyat	99	57,34	7,13				
	Biyoloji	54	53,77	9,68				
	Kimya	35	58,42	8,80				
	Sağlık	93	57,78	7,61				
	*İİBF	68	57,44	8,31				
	***Diğer	29	54,68	9,44				
	Sosyoloji	16	55,75	6,37				
	Mühendislik	44	52,88	8,16				
	**BESYO	90	57,13	8,54				
Sınıf Yönetimi	Psikoloji	8	56,37	4,59	13-740	4,05	0,00	0,07
	Matematik	117	53,76	7,27				
	Tarih	52	54,21	9,11				
	Fizik	31	55,83	9,63				
	Din Kültürü	18	58,88	5,40				
	Edebiyat	99	57,85	7,96				
	Biyoloji	54	53,48	9,83				
	Kimya	35	59,51	8,91				
	Sağlık	93	57,03	7,09				
	*İİBF	68	58,77	6,42				
	***Diğer	29	55,41	10,16				
	Sosyoloji	16	54,25	7,57				
	Mühendislik	44	52,65	9,00				
	**BESYO	90	58,21	9,50				

$p < 0,01$

*İİBF: İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, **BESYO: Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, ***Diğer (Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik, Seramik, Halkla İlişkiler ve Tanıtım, Çocuk Gelişimi, Gastronomi)

Tablo 3 incelendiğinde formasyon öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançlarının öğrenim gördükleri bölümlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte olduğu görülmektedir [Wilks Lambda (λ) = 0,888; F(3, 738)=2,28 $p < 0,01$]. Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği'nin "Öğrenci Katılımı" alt boyutu incelendiğinde formasyon öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançlarının öğrenim gördükleri bölümlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte olduğu [F(13, 740)=3,78 $p < 0,01$]; benzer şekilde "Öğretim Stratejileri" alt boyutu incelendiğinde öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançlarının öğrenim gördükleri bölümlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte olduğu görülmektedir [F(13, 740)=3,36 $p < 0,01$]. Son olarak ise "Sınıf Yönetimi" alt boyutu incelendiğinde formasyon öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançlarının öğre-

nim gördükleri bölümlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte olduğu görülmektedir [$F(13, 740)=4,06$ $p>0,05$]. Ayrıca Cohen (1988)'in etki düzeyi sınıflandırmasına göre bölüm değişkeninin ölçeğin “Öğrenci Katılımı” alt boyutunda elde edilen puanlar üzerine olan etkisinin ($d= 0,06$) düşük düzeyde; “Öğretim Stratejileri” alt boyutunda elde edilen puanlar üzerine olan etkisinin ($d= 0,06$) orta düzeyde ve “Sınıf Yönetimi” alt boyutunda elde edilen puanlar üzerine olan etkisinin de ($d= 0,07$) orta düzeyde olduğu görülmektedir. Tablo 3 incelendiğinde formasyon öğrencilerinin öz-yeterlik inançlarının bölümlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte olduğu görülmektedir. Bu farklılığın kaynağını belirlemek amacı ile yapılan LSD testi ile ilgili bulgular sonucunda ölçeğin öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi alt boyutlarında Din kültürü, Edebiyat, Kimya, Sağlık, İBFF ve BESYO bölümleri öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inanç düzeylerinin Matematik, Tarih, Biyoloji, Sosyoloji ve Mühendislik bölümü öğrencilerinden anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği; ölçeğin öğrenci katılımı boyutunda da Fizik ve Diğer bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inanç düzeylerinin Mühendislik bölümünde öğrenim görenlere göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Pedagojik Formasyon öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları arasında; cinsiyete ve çalışma durumlarına göre anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenebilmesi için yapılan t-testi sonuçları Tablo 4 ve Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 4. Formasyon öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının cinsiyetlerine göre durumu ile ilgili t-testi bulguları

Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Bayan	519	116,53	12,26	752	0,038	0,308
Erkek	235	116,57	14,01			

$p>0,05$

Tablo 4 incelendiğinde formasyon öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik toplam tutum puanları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t(752)=0,038$; $p=0,308$).

Tablo 5. Formasyon öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının çalışma durumlarına göre farklılaşp farklılaşmadığı ile ilgili t-testi bulguları

Çalışma Durumu	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Evet	314	116,78	13,72	752	0,420	0,120
Hayır	440	116,39	12,16			

$p>0,05$

Tablo 5 incelendiğinde formasyon öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik toplam tutum puanları arasında çalışma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t(752)=0,420$; $p=0,120$).

Pedagojik Formasyon öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları arasında; bölüme göre anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenebilmesi için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Formasyon öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının bölüme göre farklılaşp farklılaşmadığı ile ilgili ANOVA bulguları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	3399,601	3	261,508	,606	,078
Gruplarıçi	120477,180	40	162,807		
Toplam	123876,781	53			

$p > 0,05$

Tablo 6 incelendiğinde formasyon öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik toplam tutum puanları arasında bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [$F(13, 740)=1,606 p > 0,05$].

Pedagojik formasyon öğrencilerinin öz-yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenebilmesi için yapılan Pearson korelasyon analizi ile ilgili bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Formasyon öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları ile öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi gösteren Pearson korelasyon analizi bulguları

	T	ÖK	ÖS	SY
T	1			
ÖK	,222*	1		
ÖS	,213*	,821*	1	
SY	,187*	,788*	,801**	1

** $p < .01$

T: Tutum; ÖK: Öğrenci Katılımı; ÖS: Öğretim Stratejileri, SY: Sınıf Yönetim

Tablo 7 incelendiğinde formasyon öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik toplam tutum puanları ile Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği'nin "Öğrenci Katılımı" alt boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu ($r=0.22$, $p < 0.01$) saptanmıştır. Öğrencilerin toplam tutum puanları ile öz-yeterlik ölçeğinin "Öğretim Stratejileri" alt boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu ($r=0.21$, $p < 0.01$) görülürken; benzer şekilde öğrencilerin toplam tutum puanları ile öz-yeterlik ölçeğinin "Sınıf Yönetimi" alt boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu ($r=0.19$, $p < 0.01$) saptanmıştır.

4. Tartışma

Bu araştırmada pedagojik formasyon eğitimi alarak öğretmenlik mesleğine adım

atmak isteyen farklı fakültelerden mezun öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançları ile tutum puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin bu mesleğe yönelik tutum ve öz-yeterlik inançları farklı değişkenlere (cinsiyet, bölüm ve çalışma durumu) göre incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançlarının bölüme ve çalışma durumuna göre farklılaştığı, cinsiyete göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılırken öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının bölüm, çalışma durumu ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılaşmadığı saptanmıştır.

Araştırma sonucunda pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Bu bulgu (Çakır, Kan ve Sünbül, 2006; Elkatmış, Demirbaş ve Ertuğrul, 2013; Oğuz ve Topkaya, 2008) tarafından yapılan araştırmaların bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Diğer taraftan Şeker, Deniz ve Görgeç (2005), Yeşilyurt (2013) tarafından yapılan araştırmalarda bayan öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeylerinin erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek bir düzeyde olduğu tespit edilirken Başokçu ve Öğretmen (2013) tarafından yapılan bir araştırmada ise sınıf yönetimi ve öğrenci katılımını sağlama boyutlarında erkek öğretmen adayları lehine bir farklılaşma olduğu gözlenmiştir. Bu kapsamda literatürde yer alan araştırma bulguları arasında bir tutarlılık olmadığını söylemek mümkündür. Araştırma kapsamında pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançlarının öğretmen olarak çalışma durumlarına göre farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın bulgularını destekler nitelikte Yeşilyurt (2013) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançlarının öğretmen olarak görev yapanlar lehine daha olumlu olduğu ortaya konmuştur. Diğer taraftan Tabanlı ve Çelik (2013) ise pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançlarının öğretmen olarak çalışma durumlarına göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Sonuç olarak bu konuya yönelik olarak yapılan araştırmaların bulguları arasında bir benzerlik olmadığı görülmektedir. Çalışma kapsamında pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inanç düzeylerinin öğrenim görülen bölüme göre farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır. Konu ile ilgili literatür incelendiğinde Özdemir (2008) ve Yeşilyurt (2013) öğrenim görülen bölüm değişkeni açısından öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançları arasında anlamlı farklar olduğunu belirtirken; benzer şekilde Tabanlı ve Çelik (2013) de sosyal bilimler alanında öğrenim gören öğretmen adaylarının fen-matematik ve yabancı dil alanlarında öğrenim görenlere göre daha yüksek düzeyde etkili öğrenme-öğretme öz-yeterlik inancına sahip olduklarını belirlemiştir. Elde edilen bulgular ışığında farklı bölümlerde öğretmenlik mesleğine yönelik olarak verilen eğitimin öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarını farklı bir şekilde etkilediği görülmektedir.

Araştırma kapsamında pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde bazı çalışmalarda (Afacan ve Kartal, 2012; Bulut, 2009; Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011; Erden, 1995; İlğan, Sevinç ve Arı, 2013; Özder, Konedralı ve Zeki, 2010; Polat, 2013) böyle bir farkın olmadığı diğer araştırmacılar tarafından da saptanmıştır. Ancak bazı çalışmalarda (Baykara Pehlivan, 2008; Can, 2010; Çetinkaya, 2009; Eraslan ve Çakıcı, 2011; Güneyli ve Aslan, 2009) kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre bu mesleğe yönelik olarak daha olumlu bir tutum içerisinde oldukları ile ilgili bulgular mevcuttur. Diğer taraftan bazı çalışmalarda ise (Eraslan ve Çakıcı, 2011; Özben, 2010) erkek öğrenciler lehine olumlu bir durumun söz konusu olduğu görülmüştür. Bu bağlamda literatürdeki bulgular cinsiyetin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları üzerinde bir etkisinin olmadığı şeklinde değerlendirilebilir. Araştırmada pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının öğrenim görülen bölüme göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde konu ile ilgili bazı araştırmalarda (Çapri ve Çelikkaleli, 2008; Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011; Erden, 1995) öğrenim görülen bölüme göre bir farklılaşma olmadığı belirlenirken; bazı araştırmalarda ise (Eraslan ve Çakıcı, 2011; İlğan, Sevinç ve Arı, 2013; Özder, Konedralı ve Zeki, 2010) öğretmen adaylarının tutum düzeylerinin bölüme göre farklılaştığı görülmektedir. Sonuç olarak literatürde araştırma kapsamında elde edilen bulguları destekler nitelikte sonuçların olduğu görülmektedir. Bu bağlam içerisinde her araştırmanın kendi koşulları içerisinde değerlendirilmesi gerektiğini söylemek mümkündür. Çalışma kapsamında pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının öğretmen olarak çalışma durumlarına göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Benzer bulgulara İlğan, Sevinç ve Arı (2013) ile Polat (2013) tarafından yapılan araştırmalarda da rastlanmıştır. Öğretmen olarak çalışma durumunun öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerinde önemli bir etkisinin olmadığı şeklinde değerlendirilebilir.

Son olarak araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları ile öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Demirtaş, Cömert ve Özer (2011) öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançları ile tutum puanları arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Ayrıca Arastaman (2013) tarafından yapılan bir araştırmada da öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları arasında orta düzeyde ve pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu kapsam içerisinde literatürü destekler nitelikteki bulguların araştırma kapsamında da elde edildiğini söylemek mümkündür. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmacılara ve uygulamaya yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur: Pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançlarında öğrenim görülen bölüm ve çalışma durumu değişkenlerine göre oluşan farklılaşmanın sebeplerini ortaya koyan nitel çalışmaların yapılması uygun olabilir. Pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının çalışma

durumlarına göre farklılaşmama sebeplerini inceleyen araştırmalar planlanması uygun olabilir. Tutum değişkeninin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inancını etkilediği düşünüldüğünde öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyecek öğrenme ortamlarının oluşturulması uygun olabilir.

5. Kaynakça

- Afacan, T. & Kartal, Ö. (2012). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (24), 76 – 96.
- Akbulut, E. (2006). Müzik öğretmeni adaylarının mesleklerine ilişkin öz yeterlik inançları, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (2), 24-33.
- Altunçekiç, A., Yaman, S. & Koray, Ö. (2005). Öğretmenlik uygulamalarında mikro öğretim yönteminin etkililiğinin incelenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13 (1), 1-10.
- Arastaman, G. (2013). Eğitim ve fen edebiyat fakültesi öğrencilerinin öz-yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının incelenmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2), 205-217.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behaviour 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. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. A. Bandura (Eds.). Self-efficacy in changing societies. New York: Cambridge University Press.
- Başbay, M., Ünver, G. & Bümen, N.T. (2009). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları: Boylamsal bir çalışma, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15 (59), 345-366.
- Başokçu, T. O. & Öğretmen, T. (2013). Öğretmen öz-yeterlilik ölçeğinde değişen madde fonksiyonlarının ağırlıklandırılmış cevap modeli ile belirlenmesi, *Ege Eğitim Dergisi*, 14 (2),63–78.
- Baykara Pehlivan, K. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyo-kültürel özellikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir çalışma, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 151-168.
- Bulut, İ. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi (Dicle ve Fırat üniversitesi örneği), *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 13–24.
- Bümen, N. T. & Ercan Özaydın, T. (2013). Adaylıktan göreve öğretmen öz-yeterliği ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlardaki değişimler, *Eğitim ve Bilim*, 38 (169), 109-125.
- Can, Ş. (2010). Tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 13-28.
- Cavalluzzo, L. C. (2004). Is national board certification an effective signal of teacher quality?, (ERIC DOCUMENT REPRODUCTION SERVICE NO: ED485515).
- Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Çakır, Ö., Kan, A., & Sünbül, Ö. (2006). Öğretmenlik meslek bilgisi ve tezsiz yüksek lisans programlarının tutum ve öz yeterlik açısından değerlendirilmesi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 36-47.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J., & Sarıkaya, H. (2005). The development and validation of a turkish version of teachers' sense of efficacy scale, *Eğitim ve Bilim*, 30 (137), 74-81.

- Çapri, B., & Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 33-53.
- Çeliköz, N., & Çetin, F. (2004). Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkileyen etmenler, *Milli Eğitim Dergisi*, 32 (162), 136-145.
- Çetinkaya, Z. (2009). Türkçe öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının belirlenmesi, *İlköğretim Online*, 8 (2), 298-305. <http://ilkogretim-online.org.tr/vol8say2/v8s2m2.pdf> adresinden 05.01.2015 tarihinde alıntılanmıştır.
- Darling-Hammond, L., Berry, B. & Thoreson, A. (2001). Does teacher certification matter? Evaluating the evidence, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23 (1), 57-77.
- Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları, *Eğitim ve Bilim*, 36 (159), 96-111.
- Dündar, H. & Karaca, E. T. (2013). Formasyon öğrencilerinin pedagojik formasyon programına ilişkin sahip oldukları metaforlar, *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 19-34.
- Elkatmış, M., Demirbaş, M. & Ertuğrul, N. (2013). Eğitim fakültesi öğrencileri ile formasyon eğitimi alan fen edebiyat fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançları, *Pegem Journal of Education & Instruction*, 3 (3), 41-50.
- Eraslan, L. & Çakıcı, S. (2011). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19 (2), 427-438.
- Erden, M. (1995). Öğretmen adaylarının öğretmenlik sertifikası derslerine yönelik tutumları, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 99-104.
- Goldhaber, D. D. & Brewer, D. J. (2000). Does teacher certification matter? High school teacher certification status and student achievement, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 22 (2), 129-145.
- İlhan, A., Sevinç, Ö. S. & Arı, E. (2013). Pedagojik formasyon proqramı öğretmen adaylarının mesleki Tutum ve çağdaş öğretmen algıları, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 175-195.
- İnceoğlu, M. (2010). Tutum algı iletişim. (5. Baskı). İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınları.
- Kahyaoglu, M. & Yangın, S. (2007). ilköğretim öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterliklerine ilişkin görüşleri, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (1), 73-84.
- Karasar, N. (2005) Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kartal, T. & Afacan, Ö. (2012). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (24), 76 – 96.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmenini yetiştirme, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 35 (1-2), 1-14.
- MEB (2008). Öğretmenlik yeterlikleri, öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri. Ankara: MEB Yayınları.
- Oğuz, A. & Topkaya, N. (2008). Ortaöğretim alan öğretmenliği öğrencilerinin öğretmen öz yeterlik inançları ile öğretmenliğe ilişkin tutumları, *Akademik Bakış*, 14, 23– 36.
- Özben, Ş. (2010). Tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi, *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 37-43.
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (54), 277-306.
- Özder, H., Konedralı, G. & Zeki, C. P. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16 (2), 253–275.

- Polat, S. (2013). Pedagojik formasyon sertifika programı ve eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi, *E-International Journal of Educational Research*, 4 (2), 48-60. www.e-ijer.com adresinden 07.01. 2015 tarihinde alıntılanmıştır.
- Polat, S. (2014). Bir mesleğe/işe sahip olan pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelme nedenleri, *International Journal of Human Sciences*, 11(1), 128-144.
- Sarı, M. (2010). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programının öğretmenlik mesleğine ve programa ilişkin görüşlere etkisi, *Eğitim ve Bilim*, 35 (155), 3-15.
- Semerci, N. & Semerci, Ç. (2004). Türkiye’de öğretmenlik tutumları, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (1), 137-146.
- Senemoğlu, N. (2001). Öğrenci görüşlerine göre öğretmen yeterlilikleri: eğitimde yansımalar. Ankara: Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı Yayınları.
- Şeker, H., Deniz, S., & Görgen, İ. (2005). Tezsiz yüksek lisans öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterlikleri üzerine değerlendirilmeleri, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 42, 237-253.
- Tabancalı, E. & Çelik, K. (2013). Öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlikleri ile öğretmen öz-yeterlikleri arasındaki ilişki, *International Journal of Human Sciences*, 10 (1), 1167-1184.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct, teaching and teacher education, 17 (7), 783-805.
- Uslu, M. (2013). Pedagojik formasyon öğrencilerinin kişilik özellikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi, *International Journal of Human Sciences*, 10 (2), 233-245.
- Üstün, A. & Tekin, S. (2009). Amasya eğitim fakültesindeki öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inançlarının çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (1), 35-47.
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması, *Eğitim ve Bilim*, 45, 109-127.
- Vandevort, L. G., Amrein-Beardsley, A. & Berliner, D. C. (2004). National board certified teachers and their students’ achievement, *Education Policy Analysis Archives*, 12 (46), 1-45.
- Yapıcı, M. & Yapıcı, Ş. (2013). Öğretmen adaylarının pedagojik formasyona ilişki metaforları, *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8 (8), 1421-1429.
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algıları, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (45), 88-104. www.dergipark.ulakbim.gov.tr adresinden 07.01. 2015 tarihinde erişilmiştir.

Extended Abstract

In this study it was aimed to obtain whether there is a relationship between pedagogical certificate program students’ attitudes and self-efficacy beliefs towards teacher profession. Additionally it was aimed to determine pedagogical certificate program students’ attitudes and self-efficacy beliefs in terms of different variables such as gender, departments and working status. In line with the aim of the study, the following questions below were formulated:

- 1. Do self-efficacy beliefs towards teacher profession of pedagogical certificate program students’ differ in terms of their genders, departments and working statuses?*
- 2. Do attitudes towards teacher profession of pedagogical certificate program students’ differ in terms of their genders, departments and working statuses?*
- 3. Is there a relationship between pedagogical certificate program students’ attitudes and self-efficacy beliefs towards teacher profession*

The relational descriptive method was used in the study. The relational descriptive model is a descriptive approach which aims to determine the existence of change between two or more variables (Karasar, 2005). The participants of the study were 754 pedagogical certificate program students who were studying at Abant İzzet Baysal University in academic year 2014-2015 in spring semester. The data were collected through two five-point likert scales. "Teachers' Sense of Efficacy Scale" was used to measure pedagogical certificate program students' self-efficacy beliefs towards teacher profession which developed by Tschannen-Moran and Hoy (2001) and adapted by Capa, Cakıroglu and Sarıkaya (2005) into Turkish. "Teaching Profession Attitude Scale" was used to measure pedagogical certificate program students' attitudes towards teacher profession which developed by Ustuner (2006). The data were analyzed through SPSS 22 and SPSS 24 statistical programs. Independent Sample t-test was used in order to determine whether there is a significant difference between pedagogical certificate program students' self-efficacy beliefs towards teacher profession in terms of their gender and working statuses. Independent Sample t-test was used in order to determine whether there is a significant difference between pedagogical certificate program students' attitudes towards teacher profession in terms of their gender and working statuses. ANOVA was used in order to determine whether there is a significant difference between pedagogical certificate program students' attitudes towards teacher profession in terms of their departments. MANOVA was used in order to determine whether there is a significant difference between pedagogical certificate program students' self-efficacy beliefs towards teacher profession in terms of their departments. Finally Pearson's Correlation Coefficient (r) was used in order to determine whether there is a relationship between pedagogical certificate program students' attitudes and self-efficacy beliefs towards teacher profession. At the end of the study a meaningful, positive and low level relationship was found between pedagogical certificate program students' attitudes and self-efficacy beliefs towards teacher profession. It is possible to say that this findings of the research have similar results other researchs in the literature (Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011, Arastaman, 2013). While a significant difference wasn't found between pedagogical certificate program students' self-efficacy beliefs according to gender. It is possible to come across the results about the truth (Çakır, Kan ve Sünbül, 2006; Elkatmış, Demirbaş ve Ertuğrul, 2013; Oğuz ve Topkaya, 2008). A significant difference was found pedagogical certificate program students' self-efficacy beliefs between according to department. This result was demonstrated by the some similar researchs (Özdemir, 2008; ; Tabanlı ve Çelik, 2013; Yeşilyurt, 2013). A significant difference was found pedagogical certificate program students' self-efficacy beliefs between according to working statuses and this result supports the results of other researches (Tabanlı ve Çelik, 2013; Yeşilyurt, 2013). At the end of the study a significant difference wasn't found between pedagogical certificate program students' attitudes according to gender. It is possible to say that this findings of the research have similar results other researchs in the literature (Afacan ve Kartal, 2012; Bulut, 2009; Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011; Erden, 1995; İlğan, Sevinç ve Arı, 2013; Özder, Konedrahi ve Zeki, 2010; Polat, 2013). A significant difference wasn't found between pedagogical certificate program students' attitudes according to department and this results show similarities other researchs (Çapri ve Çelikkaleli, 2008; Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011; Erden, 1995). Finally a significant difference wasn't found between pedagogical certificate program students' attitudes according to working statuses. When we examine the literature we can see similar results with our study (İlğan, Sevinç ve Arı, 2013; Polat, 2013). Some suggestions were revealed for researchers and applications about the findings obtained. Qualitative studies may plan to reveal differentiation of the reasons between pedagogical certificate program students' self-efficacy beliefs according to departments and working statuses. It may be appropriate to plan the researches which examine the reasons why the pedagogical certificate program students' attitudes not differ according to working statuses.

A Psycholinguistics Case Study: General Self-Esteem, Metacognitive Strategies and Their Impacts on Positive English Learning Outcomes

Bir Ruh Dilbilim Olgu Çalışması: Genel Benlik Saygısı, Bilişüstü Stratejiler ve İngilizce Öğrenme Çıktıları Üzerine Etkileri

Hakan AYDOĞAN

Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey.

Makale Geliş Tarihi: 18.04.2016

Yayına Kabul Tarihi: 16.12.2016

Abstract

General self-esteem can be defined as one's perception of his/her self-worthness. This construct is very important in educational science because it influences students' self-image related to their academic success. Metacognitive strategies are mostly investigated in cognitive psychology. They facilitate learning process and can lead to more positive English learning outcomes. Hence, the study is to examine interrelations among these variables in order to provide in-depth patterns of learning English as a second language. It has been conducted on 201 State tertiary level in Aegean region and last-grade college students in Turkey in 2016 as the English mastery level of the college students were quite similar to the university ones. Sample consisted of 40.3% males and 59.7% females, who were 16 to 25 years old. This study is a quantitative one, mostly based on the correlational analysis. There were three main instruments: "Rosenberg's self-esteem scale" (RSES), "Metacognitive strategies scale" (MCSS), and "A list of factors that impact English learning outcomes". The results showed positive correlation between general self-esteem, metacognitive skills and some other factors that can influence English learning outcomes. General self-esteem is in a positive and statistically significant correlation with students' usage of metacognitive strategies. General self-esteem is in positive correlations with collaborated learning, communication with native English speakers, and with watching English TV channels and listening to English music. The capacity for self-motivation during learning activities correlates negatively with teacher's educational skills, however; achieving learning goals correlates positively with watching English TV programs and listening to English music. In addition, there were no statistically significant gender differences in the mentioned variables.

Keywords: *EFL, ESL, general self-esteem, metacognitive strategies.*

Özet

Genel benlik saygısı kişinin kendi değeri ile ilgili algıdır. Bu zihni yapı, öğrencilerin akademik başarılarıyla ilgili kendi imajlarını etkilediğinden eğitim bilimlerinde gayet önemlidir. Bilişüstü stratejiler genellikle bilişsel psikolojide incelenirler. Öğrenme sürecini kolaylaştırırlar ve daha pozitif İngilizce öğrenme çıktuları alınmasını sağlarlar. Bu yüzden, çalışmamız İngilizcenin yabancı dil olarak öğreniminde detaylı modeller sağlamakta ve bu değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Çalışma Türkiye’de 2016 yılında Ege bölgesinde bir Devlet üniversitesi ve bir kolejın son sınıf öğrencileri olmak üzere toplamda 201 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Kolej öğrencilerinin son sınıfının çalışmaya dahil edilme sebebi İngilizce seviyelerinin üniversite öğrencilerinininkine yakın olmalarıdır. Çalışma korelasyon analizi kullanmıştır. Sonuçlar genel benlik saygısı, bilişüstü beceriler ve İngilizce öğrenme çıktularını etkileyebilecek diğer bazı faktörler arasında pozitif korelasyon göstermiştir. Öğrencilerin genel benlik saygılarının, bilişüstü stratejileri kullanımlarıyla önemli derecede pozitif korelasyona sahip oldukları ve yine aynı şekilde genel benlik saygısının akranlarıyla işbirlikli öğrenme, anadili İngilizce olanlarla iletişim ve İngilizce televizyon kanalları seyretmeyle ve İngilizce müzik dinlemeyle pozitif korelasyon içinde oldukları görülmüştür. Öğrenme aktiviteleri esnasındaki kendi kendini motive etme kapasitesinin öğretmenin eğitici yetenekleriyle negatif korelasyon göstermesine karşın öğrenme hedeflerini gerçekleştirmenin İngilizce televizyon programları seyretme ve İngilizce müzik dinleme ile pozitif korelasyon içerisinde oldukları ortaya çıkmıştır.

***Anahtar Kelimeler:** EFL, ESL, genel benlik saygısı, bilişüstü stratejiler.*

1. Introduction

1.1. Theoretical Background and Literature Review

Self-esteem is a well-known psychological construct. In fact, it has become a household word because it is used frequently in everyday life (Baumeister, Campbell, Krueger, & Vohs, 2003). There are several types of self-esteem: general (e.g. Rosenberg, 1965), social (Lawson, Marshall, & McGrath, 1979), professional (Tabassum & Ali, 2012), academic (Pullmann & Allik, 2008), physical (Marsh, Richards, Johnson, Roche, & Tremayne 1994), and collective self-esteem (Luhtanen & Crocker, 1992).

General (or global) self-esteem is the extent to which a person estimates himself/herself in terms of his/her self-image and worthiness. If somebody thinks that he/she is an extraordinary, important and competent person, it can be said that he/she has a very high level of general self-esteem. Otherwise (i.e. when somebody thinks that he/she is a worthless person), it is assumed that the person has a very low level of general self-esteem. In other words, general self-esteem comprises positive and/or negative evaluations of oneself (Smith & Mackie, 2007). Henceforward, global self-esteem is related to evaluative feedback, self-evaluations and feelings of self-worth (Brown & Marshall, 2006). Furthermore, general self-esteem is a good predictor of school performance i.e. academic achievements (Javanmard, Hoshmandja, & Ahmadzade, 2013) and facilitates persistence of behavior after experience of failure along with occupational success (Baumeister et al., 2003). Actually, general (global) self-esteem is a personal aspect of self-esteem whereas collective self-esteem is the self-evaluation

of his/her social identity (Luhtanen & Crocker, 1992).

In Badayai and Ismail's (2012) research one's self-esteem is relatively high in childhood, then drops during adolescence, later to arise gradually throughout adulthood, and then declines sharply in old age. Badayai and Ismail (2012) stated that despite the general developmental age differences across the human lifespan, an individual tends to maintain his/her ordering relative to one another; whereby individuals who have relatively high self-esteem at one point in time tend to have relatively high self-esteem years later on.

In line with Oxford's (1990) definition of learning strategies, it can be said they are specific activities that facilitate the process of learning and make it faster, easier and more agreeable. In spite of the fact that her definition of learning strategies was made in the language learning context, it can be applied to other school or academic subjects as well. Learning strategies could be divided into three categories (Pintrich & DeGroot, 1990): cognitive (repeating, elaborating and organizing subject materials), self-regulating (regulating the usage of metacognitive strategies as well as one's own level of motivation), and metacognitive strategies (perception, evaluation, and application of cognitive strategies).

The main role of metacognitive strategies is that of controlling, overseeing, managing and directing the process of learning (Pintrich & Schunk, 2002). According to O'Malley and Chamot (1990) as well as Yin and Agnes (2001), metacognitive strategies include higher-order executive mental functions such as paying attention to important contents or selective attention together with planning and evaluating the process of learning. Victori and Tragant (2003) provided a comprehensive review of the studies that had dealt with relationships between learning strategies (the metacognitive group of them was included also) and academic performance. These studies revealed positive correlations between these variables.

In Rozen's (2014) research most self-regulation studies about problem solving tend to focus on metacognition; few have explored the motivational-emotional component. Rozen's study developed, examined, and compared two SRL interventions dealing with two components of self-regulation: metacognitive regulation (MC) and motivational-emotional regulation (ME). In the end, the MC group performed best in metacognitive self-regulation, and the ME group performed best in certain motivational-emotional aspects of self-regulation

Chen (2014) found out in his research that age increase is likely to encourage learners to use strategies with more emphasis on the social and functional strategies and his research's implications are that it is critical for teachers to be more aware of the differences in their students and adjust their teaching practices to meet the developmental needs of students. Chen (2014) also pointed out that tertiary level students used social and affective strategies more frequently than the other age groups did.

To be more specific, general self esteem and metacognitive strategies are two factors that have important role in English learning context such as English as a second language (ELS) and English as a foreign language (EFL) classrooms. However, there

are several other variables that should be highlighted. Some of them are the following: student's individual learning effort, teachers' individual (teaching) skills, collaboration with other students in a class, communication with native English speakers and interacting with original English materials, media, and similar things (e.g. watching English TV channels and listening to English music). These factors can be described as motivational, social and educational activities that influence the process of learning English. Regarding a study conducted by Hein and Caune (2014), the perceived effort of students is significantly related to teachers' support and their teaching methods. In addition, students' motivation and their self-esteem are also influenced by teachers' supportive behavior.

A study conducted by Ahour and Hassanzadeh (2015) revealed strong, positive correlations between general self-esteem, learning strategies and English proficiency. These researchers studied not only metacognitive but affective and social language learning strategies as well. Therefore, high general self-esteem and frequently used learning strategies lead to better English knowledge, skills and competences. In addition, better English competencies strengthen learners' general self-esteem and encourages them to persist in using language learning strategies. In another study, general self-esteem was in small, positive and statistically significant correlations with: Memory, cognitive, compensation, metacognitive, affective and social strategies (Asadifard & Biri, 2013).

Badayai and Ismail (2012) pointed out that foreign language learners develop in the following three aspects: linguistically (e.g. Learning the target language), socially (e.g. interacting and communicating with other students and English native speakers), and cognitively (e.g. using more cognitive and metacognitive learning strategies). The same researcher found out those students who were at higher levels of education use metacognitive strategies more frequently compared to those who were at lower educational levels.

Taking into account the complexity of processes and activities that are taking place in English learning classrooms (as well as students' global self-esteem, motivation, effort and efficacy), it was tried to shed a light on this topic by simplifying this context. It has been done by posing five research questions below.

1.2. Aim of the Present Study and Research Questions

The general aim of this study is to examine correlations between self-esteem, metacognitive strategies and participants' opinions about the impact of various factors on English learning outcomes. The specific objectives of our research are given in the form of the following questions:

1. Does general self-esteem correlate with metacognitive strategies in general?
2. Does general self-esteem correlate with different types of metacognitive strategies?
3. Is general self-esteem connected to factors that impact desirable (positive) English learning outcomes?
4. Are metacognitive strategies related to the set of factors that impact positive

English learning outcomes?

5. Are there gender differences in participants' opinions about the impact of different factors on positive English learning outcomes?

2. Methods

2.1. Sampling

A total of 201 students from Turkish high schools and universities took part in this study. There were 81 males (40.3% of the total number of participants) and 120 females (i.e. 59.7% of the total sample). Our participants were between 16 and 25 years old. The arithmetic mean of their age was $M = 20.05$ and the standard deviation was $SD = 1.77$.

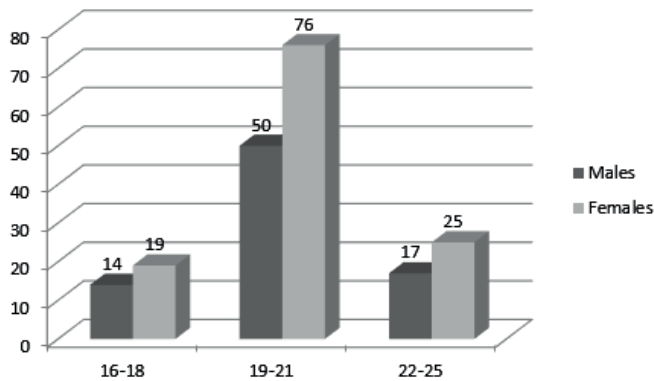


Figure 1. Gender and age distribution of the sample

In the Figure 1, the number of male and female students were displayed across three age groups (16-18 yrs., 19-21 yrs., and 22-25 yrs.). It can be seen (Fig. 1) that most of our participants were between 19 and 21 years old (50 males and 76 females). 33 subjects were between 16 and 18 years old whereas 42 participants were 22-25 years old.

Our subjects speak English quite good, therefore; they were eligible for participation in this research and the content of our psychological instruments have been understood very well.

2.2. Data collection tools

In this research, our participants have been asked which gender they have and how old they are. Then, three scales (instruments) have been applied:

1. *Rosenberg's self-esteem scale* (RSES, Rosenberg, 1965). This instrument consists of ten items (statements), given in the form of Likert's five-point scale. It measures general self-esteem, i.e. the quality of person's self-image (whether someone is considered a valuable person with lots of good qualities or s/he is a

person who is not self-confident). Five out of this 10 items are scored reversely (no. 3, 5, 8, 9, and 10). When the answers for all ten items are added, the total result for every participant is gotten. The range of total scores can be from 10 to 50. The greater the total score, the higher the general self-esteem. In our study, reliability of this scale, expressed as Cronbach's alpha coefficient, is $\alpha = .722$. Its value is acceptable because self-esteem is a personality trait and in personality tests it is difficult to reach high reliability (greater reliabilites are more common for intelligence tests).

2. *Metacognitive strategies scale (MCSS, Aydoğan & Akbarov, 2014)*. This scale includes seven questions (items) which represent different metacognitive strategies (e.g. controlling thoughts related and not related to the learning topic; managing emotions; motivating oneself during learning activities...). Participants are asked how successfully they use these metacognitive strategies on a 7-point Likert scale. Single scores for every item can be calculated, or total score for the entire scale. By PCA, one latent component was extracted and labeled "metacognitive group of learning strategies". The reliability (internal consistency) coefficient of MCSS was $\alpha = .654$. After the item has been ecluded: "...manage one's thinking process (on the learning subject)", Cronbach's alpha coefficient increased ($\alpha = .677$). Therefore, the rest six items of this scale have been kept and conducted statistical analyses on them.
3. *A list of factors that impact English learning outcomes (Aydoğan, 2014)*. The mentioned scale was composed for the purpose of this research. It consists of five items (groups of factors):
 - Student's individual learning effort,
 - Teacher's educational skills,
 - Collaborating with other students,
 - Communicating with native English speakers, and
 - Watching English TV programs and listening to English music.

Participants have had to indicate how important every listed factor is for good English learning outcomes. This has been done on the 5-point Likert scale, where 1 means "not important at all" and 5 means "absolutely important".

2.3.Procedure

This research was conducted via Internet. Participants filled out the questionnaire form for 5-10 minutes. The answers were being automatically registered at one of the available survey platforms (online softwares). First, the database was made in MS Excel then it was transferred into SPSS for Windows, version 17.0. Parametric statistical procedures have been conducted, where both descriptive and inferential techniques of data analysing have been applied. Among inferential techniques (i.e. the methods of making statistical conclusions), Pearson's correlational coefficient (r) and its significance, coefficient of determination (r^2), and t-test for independent samples with its significance have been used. In addition, to display the relation between self-confidence and metacognitive strategies graphically, the scatter diagram has been

formed where every dot represents the particular result (score) of each participant. The study was performed and guided by ethical principles of our profession. Students participated voluntarily and their anonymity was guaranteed.

3. Findings

In order to examine average values, variability and range of our data, we have calculated arithmetic means (*M*), standard deviations (*SD*), minimum (*Min*) and maximum (*Max*) values. These values, calculated for general self-esteem and metacognitive strategies are displayed in Table 1.

Table 1. Descriptive values of general self-esteem and metacognitive strategies

Variables	M	SD	Min	Max
General self-esteem (total scores)	42.45	4.13	23	49
Metacognitive strategies (overall)	32.61	3.97	17	39
Controlling feelings	5.63	1.01	3	7
Controlling thoughts (not related to learning subject)	5.48	1.03	3	7
Using learning strategies	5.52	1.13	2	7
Setting learning goals	5.26	1.14	3	7
Achieving learning goals	5.25	1.06	2	7
Motivating oneself during learning	5.47	1.04	3	7

From Table 1, it is clear that our participants' average score for general self-esteem is higher ($M = 42.45$) than the theoretical average value on this scale (i.e. 30). The minimal score was 23 and the maximal 49 (i.e. this is narrower range of data than theoretical, which is 10 - 50). The subjects' average score on the Metacognitive strategies scales was $M = 32.61$ (it is also higher than theoretical average whose value is 24). The minimal result for this scale was 17, whereas the maximal result was 39. On the other hand, the theoretical range of scores is between six and 42. All arithmetic means for the MCSS items are also above the theoretical average value (i.e. higher than the value 4). The highest is for Controlling feelings ($M = 5.63$) and the lowest for Achieving learning goals ($M = 5.26$).

To test the first proposed hypothesis, coefficient of correlation between total scores on Rosenberg's self-esteem scale (RSES) and Metacognitive strategies scale (MCSS) have been calculated. This coefficient was $r = .379$; $p < .001$. As can be seen, it was statistically significant with an error less than 0.1%. From this coefficient, the coefficient of determination can be calculated which is simply the square of the previous value: $r^2 = .1436$. When it is multiplied by 100, the common (shared) variance percent between these two variables is gotten. Hence, general self-esteem and metacognitive strategies have in common 14.36% of their variance. In the diagram below (Fig. 2), this correlation was displayed graphically.

In Zarei's et al. research (2012), studying the relationship between self-esteem and metacognitive strategies, it was found out that there were significant differences between the pre- and post-test mean scores of the students' self-esteem, their scores in the course,

and their academic success in all the three groups though the results of one-way ANOVA revealed that there was no significant difference between the self-esteem measures of those students who were taught cognitive and metacognitive strategies as compared to those taught traditionally. However, Zarei (2012) revealed that there were significant differences between their total scores in the course and their academic success measures.

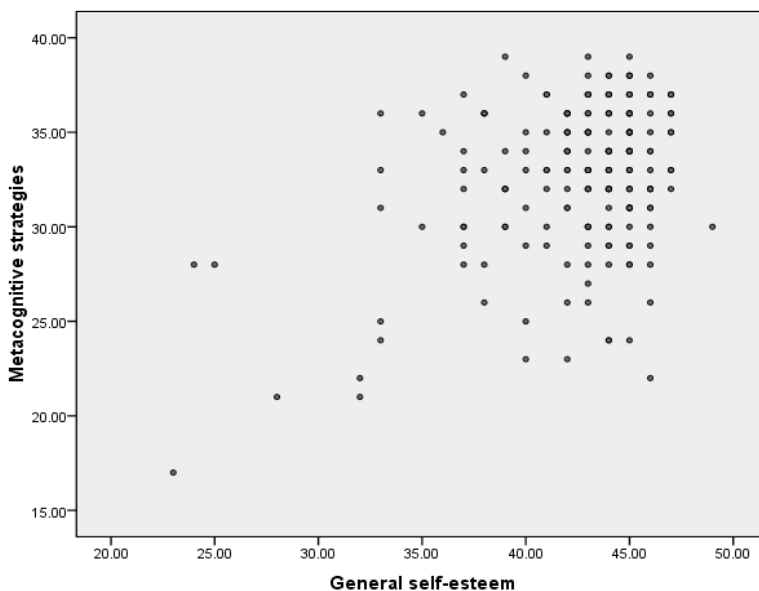


Figure 2. Scatter plot for general self-esteem and metacognitive strategies taken together

From the Figure 2, it can be noticed that most of our participants who scored high on the self-esteem scale also have high scores on the metacognitive strategies scale. There was small number of participants who had low results on both scales. Therefore, based on the significance of the calculated correlational coefficient, the answer to the first research question is positive.

Furthermore, the relations between general self-esteem and various metacognitive strategies (not taken together) were of interest to us. For that purpose, the subjects' results on six different metacognitive strategies (items) with their total results on Rosenberg's self-esteem scale (RSES) were correlated.

It is obvious (Table 2) that all coefficients are positive and statistically significant. Using learning strategies correlates the most with the general self-esteem ($r = .306$, $p < .001$), whereas the smallest correlational coefficient was in the case of setting learning goals ($r = .157$, $p < .05$). Therefore, the answer on the second research question is affirmative, as well.

Table 2. Correlations between general self-esteem and six forms of metacognitive strategies

Metacognitive strategies	General self-esteem
Controlling feelings	.296***
Controlling thoughts (not related to learning subject)	.166*
Using learning strategies	.306***
Setting learning goals	.157*
Achieving learning goals	.236**
Motivating oneself during learning	.251***

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

The next figure displays average values (arithmetic means) for factors which could yield positive English learning outcomes (Fig. 3). These are the following factors: student’s individual (independent) effort, teacher’s educational skills (i.e. communication, social and teaching characteristics of school and university lecturers), collaborating with other students (group work, team skills, shared learning environment), communicating with native English speakers (capacity for intercultural sensitivity, high social self-esteem, extraversion, social flexibility...), and watching English TV programs and listening to music in English (hobbies and free activities which are related to understanding English and testing one’s own English vocabulary and grammar).

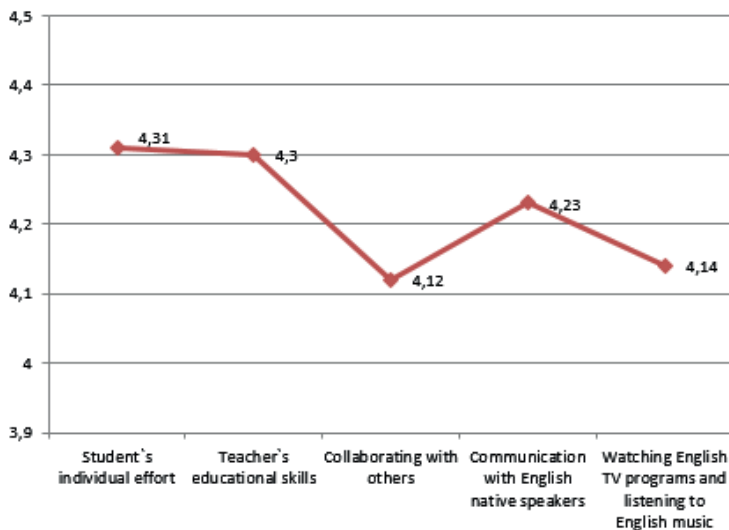


Figure 3. Factors that can impact English learning outcomes

Our participants think (referring to Figure 3) that the most important factor for good English learning outcomes is student’s individual effort ($M = 4.31$). A slightly

less important are teacher's educational skills ($M = 4.30$). The following factor is communication with English native speakers ($M = 4.23$), then, watching English programs on TV and listening to English music ($M = 4.14$). Finally, according to our students, the less important factor is collaboration with other peers or colleagues ($M = 4.12$).

These findings suggest that school and university students think that it is mandatory to have good working habits, to invest great effort, to have motivation for learning English and to have very skilled English teachers. The outcome of these characteristics, conditions and activities will yield overall success in learning English (very good school grades, developed English language skills and capacity for its usage in everyday context).

Further, the self-esteem and metacognitive strategies with students' opinion on the previous five factors have been correlated.

Table 3. General self-esteem, metacognitive strategies and factors that influence English learning outcomes

	GSE	CF	CNT	ULS	SLG	ALG	MDL
Student's individual learning effort	-.063	.106	.129	.088	.027	.002	-.068
Teacher's educational skills	-.083	.090	-.025	-.025	-.027	-.085	-.194*
Collaborate with other students	.209*	.054	-.024	.021	.019	-.021	-.084
Communication with native English speakers	.359**	.074	.102	.065	.034	.094	-.030
Watching English programs and listening to English music.	.341**	.030	.023	.138	.115	.190*	.000

* $p < .01$, ** $p < .001$; GSE- general self-esteem; CF – controlling feelings, CNT – controlling not related thoughts; ULS – using learning strategies; SLG – setting learning goals; ALG – achieving learning goals; MDL – motivation during learning

It can be noticed (Table 3) that there are just some correlational coefficients which are statistically significant. General self-esteem positively correlates with collaborating with other students ($r = .209$, $p < .01$), communicating with native English speakers ($r = .359$, $p < .001$), and with watching English programs/listening to English music ($r = .341$, $p < .001$). This finding can be explained through social self-esteem which is a component of the general self-esteem. People who have greater social self-esteem collaborate and communicate with others more frequently. Moreover, they have more fun and they are open to new experiences. So, they prefer watching English channels and listen to English music.

Achieving learning goals is in a positive, statistically significant correlation with watching English TV programs and listening to English music ($r = .190$, $p < .01$). That is probably because achieving learning goals means to them: being able to apply and use English in everyday context (such as watching English TV series).

On the other hand, motivating oneself during learning negatively correlates with the importance which s/he gives to teacher's educational skills ($r = -.194$, $p < .01$).

Therefore, students think that motivating themselves cannot be achieved through the help of their teacher. The usage of this metacognitive strategy mostly depends on their own skills. Based on the previous results, we can conclude that the answer to the third and fourth research questions is mostly negative.

The gender differences in the light of previously mentioned factors have also been examined. The results of t-test for independent samples are in Table 4. Obviously (Table 4), none of the t-values are statistically significant (their values ranged from $t = 0.54$ to $t = 1.74$, where p-values were from .590 to .084).

Table 4. T-test results for examining gender differences in factors relevant for good English learning outcomes

Factors	<i>M</i>	<i>SD</i>	ΔM	$SE_{\Delta M}$	<i>T</i>	<i>df</i>	<i>P</i>
Student’s individual learning effort	4.35*	0.71	0.07	0.12	0.54	199	.590
	4.28**	0.86					
Teacher’s educational skills	4.43	0.80	0.22	0.13	1.74	199	.084
	4.21	0.95					
Collaborating with other students	4.26	0.89	0.24	0.14	1.64	199	.103
	4.02	1.06					
Communicating with native English speakers	4.28	0.82	0.09	0.13	0.73	199	.468
	4.19	0.92					
Watching English programs & listening to English music.	4.22	0.95	0.13	0.14	0.93	199	.351
	4.09	0.99					

Note. *M* – arithmetic mean; *SD* – standard deviation; ΔM – mean difference, $SE_{\Delta M}$ – standard error of the mean difference; *t* – t-statistic; *df* – degrees of freedom, *p* – significance; * the first value refers to males; ** the second value refers to females.

It must be mentioned that in the case of teacher’s educational skills p-value was close to the marginal value ($p = .084$ vs. the marginal: $p = .05$). This finding means that we will probably get statistically significant gender differences on a larger sample than ours. Finally, these findings point to a negative answer to the last research question.

4. Results and Discussion

As mentioned before, general self-esteem positively correlated with metacognitive strategies. We can explain this result in two directions: First, higher general self-esteem is one of the factors which impact successful usage of metacognitive strategies. Second, effective usage of metacognitive strategies could increase someone’s general self-esteem. These are the typical explanations because correlational studies (such as ours) do not permit causal inference, i.e. one-directional relationship between examined variables. The next explanation includes the notion that students with high levels of general self-esteem will believe in their cognitive abilities and will try to prove to themselves that they can master subject materials. Thus, they will use different learning strategies in order to achieve the learning goals they set. Our findings were

in accordance with those obtained by Zarei, Shokrpour, Nasiri and Kafipour (2012). These authors got differences in self-esteem between the group of students who were using cognitive and metacognitive strategies successfully and those who were not doing so. Our findings were also consistent with those obtained in a recent study conducted by Hour and Hassanzadeh (2015). Our study also confirms the results of the study carried out by Asadifard and Biria (2013) that was described in the introductory part of this paper.

Another similar study by Dev and Qiqieh (2016) to find out the relationship between English Language proficiency, self-esteem and academic achievement of the students in Abu Dhabi University indicated that it was observed that language proficiency and self-esteem are actually negatively correlated claiming that they are indirectly associated with academic achievement, to our surprise. The results of their study could not also observe any association among language proficiency, academic achievement and self-esteem.

Not all correlations between general self-esteem and factors that impact positive English learning outcomes were statistically significant. The reason for that is the nature of self-reported general self-esteem. Students (or people in general) could think that they possess great abilities, skills, personality traits and competences. However, these are their subjective perceptions and opinions. In reality, they probably do not possess great levels of intelligence, competence, motivation or abilities. This is why some of the aforementioned factors did not correlate significantly with general self-esteem.

Apart from these findings, some of them were in positive and statistically significant correlation with students' general self-esteem (collaborating with other students, communicating with native English speakers and watching English TV channels as well as listening to English music). They probably have high levels of social self-esteem which is one of the subordinate aspects of general self-esteem. Because they are self-confident in social interactions, they communicate and collaborate with their schoolmates and native English speakers. As a matter of fact, they are outgoing persons who are eager to entertain themselves (this is why they listen to a lot of music and often watch TV). MacIntyre, Dornyei, Clement, and Noels (1998) found that global self-esteem boosts students' willingness to communicate in foreign language (no matter whom they are communicate with – their classmates or English native speakers). The other possible reason for the general self-esteem's positive correlation with watching English channels and listening to English music is the following one: students with high levels of general self-esteem believe they can understand what is going on in English movies, shows, and music (despite the fact that they probably do not have sufficiently developed English vocabulary). Additionally, they presumably think that foreign music, movies and shows will make them distinguishable and more worthy compared to their peers. By doing so, they will be more competent and more able to communicate in foreign language than their friends, acquaintances, siblings, etc.

Next, metacognitive strategies were not in statistically significant correlations with factors influencing positive English learning outcomes (with the exception of teachers' educational skills with motivating oneself during learning as well as watching English programs and listening to English music with achieving learning goals). In line with this, it can be said that students find it hard to make connections between the benefit of metacognitive strategies and other important factors of desirable English learning outcomes. Hence, teachers should encourage them to perceive English learning classroom processes as mutually correlated. By employing different strategies and participating various learning activities, students will be able to perform better and consequently achieve positive academic goals. Goos and Galbraith (1996) highlighted some benefits from using metacognitive strategies while collaborating with other classmates; however, these researchers concluded that students find it difficult to use this kind of learning strategies while participating in such collaborative activities.

We, as researchers and practitioners (teachers) in this field, should be aware of some problems that can be summarized in this way: some students are predominantly extrinsically motivated whereas the others are intrinsically motivated (e.g. Ryan & Deci, 2000); lots of students prefer to do activities that are not strongly related to school subjects (i.e. they will prefer watching English programs, interacting with English-speaking people, etc. to sitting in the classroom, using learning strategies and listening to their teachers); they want to enjoy activities they participate (however, the context of education usually offers a boring, non-stimulative learning atmosphere, e.g. Faraday, Overton, & Cooper, 2011)...

As for gender differences (the last finding of this study), it was found out that they were not statistically significant. Therefore, male and female students reported similar levels of their individual effort. This result differs from that obtained by Liu and Wang (2005). This incongruence in findings can be justified by the fact that these authors conducted their research in a cultural context (Singapore) that is different from ours. Additionally, males and females similarly assessed their teachers' educational skills. Males and females similarly collaborate with other students and communicate with native English speakers. Their English TV-channels-watching and English-music-listening habits are pretty alike, as well. These findings can be explained by the tendencies of our postmodern society. In democratic societies, gender equality is advocated and contemporary teachers are trying to devote their attention to both male and female students. Accordingly, they are almost equally motivated, supported and treated.

5. Conclusion

The research has resulted in the following findings: general self-esteem is in a positive and statistically significant correlation with students' usage of metacognitive strategies; it positively correlates with various metacognitive strategies; in addition, it is in positive correlations with collaborated learning, communication with native Eng-

lish speakers, and with watching English TV channels and listening to English music. The capacity for self-motivation during learning activities correlates negatively with teacher's educational skills, however, achieving learning goals correlates positively with watching English TV programs and listening to English music. There are no gender differences in importance of factors that can impact English learning outcomes.

The study should encourage teachers in all levels of education to help students learn about metacognitive strategies (and their application) as well as to boost their general (global) self-esteem (but without exaggeration). The research has been limited with the general self-esteem but instead academic self-esteem and self-efficacy can also be used with language learning strategies. As the general self-esteem is a significant criteria of verbal expressiveness, communicative and linguistic competence in foreign language learning, it has been referred as an attitude towards the self.

This study contributes to the field of learning and teaching English as a second/foreign language (ESL/EFL) in the following manner: It is clear that general self-esteem as a personality trait contributes to the use of metacognitive strategies among high school and university students. Frequent use of metacognitive strategies enhance students' general self-esteem. This kind of reciprocity is present due to the fact that our study was a correlational one. The second contribution is related to statistically non-significant gender differences, that is, ESL/EFL learning/teaching is not a gender-specific phenomenon. In other words, these processes can be designed and planned for all students, regardless of their gender.

The chief advantage of the study is its attempt to describe complex relationships between various educational factors and concepts. Its main limitation is the nature of self-report measures (techniques). This is to say that students could answer the scale questions subjectively by giving socially-desirable responses. Hence, they could be skilled in self-impression management and provide a sort of "customized" responses. Another limitation includes *A list of factors that impact English learning outcomes*. Each factor that could have influence on English learning outcomes is represented by a single item. In future studies, researchers should develop a more comprehensive measure with higher number of items.

Farther studies related to the field can examine correlations between general intelligence, academic self-esteem and the frequency of usage of metacognitive strategies. They can also examine differences in academic effort, motivation and metacognitive strategies between students of natural and social sciences (e.g. mathematics students vs. psychology students).

6. References

- Ahour, T. & Hassanzadeh, Z. (2015). An investigation of the relation between self-esteem, indirect strategy use and Iranian intermediate EFL learner's oral language proficiency. *Theory and Practice in Language Studies*, 5, 442-451.

- Asadifard, A. & Biria, R. (2013). Affect and strategy use: The relationship between EFL learners' self-esteem and language learning strategies. *Theory and Practice in Language Studies*, 3, 1685-1690.
- Aydoğan, H. & Akbarov, A. (2014). The role of gender, age, academic achievement, LLS and learning styles at tertiary level in EFL classes in Turkey. *Journal of Second and Multiple Language Acquisition (JSMULA)*, 2(2), 11-24.
- Aydoğan, H., Akbarov, A., Kerla, M., Dogan, A., Gonen, K., & Tuncdemir, E. (2013). Teaching Vocabulary To Intermediate Students in EFL Classes, Learning Styles, Word Learning Strategies and Social Self-esteem. Global Challenge: *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*, 1(2), 1-13.
- Badayai, A. R. & Ismail, K. H. (2012). Life-span trajectory of self-esteem development: A myth or reality. *SEAP 2012, 2nd Southeast Asia Psychology Conference* (pp. 1-14). Malaysia: Kota Kinabalu, Sabah.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4, 1-44.
- Brown, J. D. & Marshall, M. A. (2006). The three faces of self-esteem. In M. Kernis (Ed.), *Self-esteem: Issues and answers* (pp. 4-9). New York: Psychology Press.
- Chen, M. L. (2014). Age Differences in the Use of Language Learning Strategies. *English Language Teaching*, 7, 144-151.
- Dev, S. & Qiqieh, S. (2016). The Relationship between English language proficiency, academic achievement and self-esteem of non-native-English-speaking students. *International Education Studies*, 9, 147-155.
- Faraday, S., Overton, C., & Cooper, S. (2011). *Effective teaching and learning in vocational education*. London, UK: LSN.
- Goos, M. & Galbraith, P. L. (1996). Do it this way! Metacognitive strategies in collaborative mathematical problem solving. *Educational Studies in Mathematics*, 30, 229-260.
- Hein, V. & Caine, A. (2014). Relationships between perceived teacher's autonomy support, effort and physical self-esteem. *Kinesiology*, 46, 218-226.
- Javanmard, A., Hoshmandja, M., & Ahmadzade, L. (2013). Investigating the relationship between self-efficacy, cognitive and metacognitive strategies, and academic self-handicapping with academic achievement in male high school students in the tribes of Fars Province. *J. Life Sci. Biomed.*, 3, 27-34.
- Khezlrou, S. (2012). The relationship between cognitive and metacognitive strategies, age, and level of education. *The Reading Matrix*, 12, 50-61.
- Lawson, J. S., Marshall, W. L., & McGrath, P. (1979). The Social Self-Esteem Inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 39, 803-811.
- Liu, W. C. & Wang, J. C. (2005). Academic self-concept: A cross-sectional study of grade and gender differences in a Singapore secondary school. *Asia Pacific Education Review*, 6, 20-27.
- Luhtanen, R. & Crocker, J. (1992). A collective self-esteem scale: Self-evaluation of one's social identity. *Pers Soc Psychol Bull*, 18, 302-318.
- MacIntyre, P. D., Dornyci, Z., Clement, R., & Noels, K. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *Modern Language Journal*, 82, 545-562.

- Marsh, H. W., Richards, G. E., Johnson, S., Roche, L., & Tremayne, P. (1994). Physical self-description questionnaire: Psychometric properties and a multitrait-multimethod analysis of relations to existing instruments. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *16*, 270-305.
- O'Malley, J. M. & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.
- Pintrich, P. R. & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulation learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, *82*, 33-50.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research and applications* (2nd edition). Columbus, OH: Merrill-Prentice Hall.
- Pullmann, H. & Allik, J. (2008). Relations of academic and general self-esteem to school achievement. *Personality and Individual Differences*, *45*, 559-564.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rozen, M. T. (2014). Metacognition, motivation, and emotions: Contribution of self-regulated learning to solving. *Global Education Review*, *1*, 76-95.
- Ryan, R. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions". *Contemporary Educational Psychology*, *25*, 54-67.
- Smith, E. R. & Mackie, D. M. (2007). *Social Psychology* (3rd ed.). Hove: Psychology Press.
- Tabassum, F. & Ali, M. (2012). Professional self-esteem of secondary school teachers. *Asian Social Science*, *8*, 206-210.
- Victori, M. & Tragant, E. (2003). Learner strategies: A cross-sectional and longitudinal study of primary and high-school EFL learners. In Mayo, G., Del Pilar, M., & Garcia Lecumberri, M. L. (Eds.), *Age and acquisition of English as a foreign language* (pp. 182-209). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Yin, W. M. & Agnes, C. S. (2001). *Knowledge and use of metacognitive strategies*. Singapur: National Institute of Education.
- Zarei, E., Shokrpour, N., Nasiri, E., & Kafipour, R. (2012). Self-esteem and academic success as influenced by reading strategies. *English Language Teaching*, *5*, 17-26.

The Analysis Of Middle School Students' Mathematical Understanding In Terms Of Different Variables

Ortaokul Öğrencilerinin Matematiksel Anlamalarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Sare ŞENGÜL

Marmara University, Atatürk Education Faculty, İstanbul, Turkey

Yasemin KABA

Kocaeli University, Education Faculty, Kocaeli, Turkey

Fatma ERDOĞAN

Aziz Gül Middle School, Elazığ, Turkey

Makale Geliş Tarihi: 20.04.2016

Yayına Kabul Tarihi: 11.10.2016

Abstract

Mathematical understanding which is dynamic, refined but non-linear and which is passed through different levels is a self-renewing process. Determining the factors which affects this process can be seen as the first steps of understanding the mathematical understanding. With this regard, in this study, it is aimed to analyze mathematical understandings of middle school students in terms of different variables (gender, academic achievement etc.). In this research relational screening model was used. The study group is consisted of 466 students who are studying in different grades of a public middle school in Zeytinburnu region of İstanbul. The data was obtained by using 'Demographics Information Form (DIF)' and 'Determining the Mathematical Understanding Levels Scale (DMULS)'. According to research results it was appeared that the mathematical understandings of male students were lower than female students. In addition to that, it was determined that mathematical understandings of middle school students differed significantly according to their grade levels, their academic achievements, whether they received extra help for the mathematics lessons other than the school or not and educational levels of their parents.

Keywords: Middle school students, mathematical understanding, different variables

Özet

Kendisini yenileyen bir süreç olan matematiksel anlama, dinamik, seviyeli fakat doğrusal olmayan bir yapıda olup ve farklı aşamalardan geçer. Bu süreci etkileyen faktörlerin belirlenmesi ise, matematiksel anlamayı anlamanın ilk adımları olarak görülebilir. Bu bağlamda araştırmada, ortaokul öğrencilerinin matematiksel anlamalarının farklı değişkenler (cinsiyet, akademik başarı vb.) açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma grubunu, İstanbul ili Zeytinburnu ilçesinde bulunan bir devlet ortaokulunun farklı sınıf seviyelerinde öğrenim görmekte olan 466 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler, "Demografik Bilgi Formu (DBF)" ve "Matematiksel Anlama Düzeylerini Belirleme Ölçeği (MADBÖ)" ile elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; erkek öğrencilerin

matematiksel anlamalarının kız öğrencilere göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ortaokul öğrencilerinin matematiksel anlamalarının sınıf seviyelerine, akademik başarılarına, okul dışı matematik dersine yardımcı ders alıp almama durumlarına ve anne-baba eğitim düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ortaokul öğrencileri, matematiksel anlama, farklı değişkenler

1. Introduction

Although the term of ‘understanding’ is used in math education literature, the studies carried out for expressing the definition of understanding have taken years. Especially Brownell and Simps (1946) felt the difficult structure of mathematical understanding and expressed that technically, specifying the definitions of ‘understanding’ and ‘perception’ overtly was not an easy job. Sierpinska (1990) also referred the difficulty of the subject and according to Sierpinska many writers used understanding with the assumption that it was a well-defined concept. In this sense, they had difficulties as they tried to analyze the meaning of understanding with philosophy (Sierpinska, 1990). On this point, article of Skemp (1976) entitled as ‘relational’ and ‘instrumental’ understanding, have become cornerstones on understanding and information subjects in mathematics education. Before Skemp’s (1976) study, researchers generally tried to define understanding with information (Sierpinska, 1990).

When the questions ‘What is the meaning of understanding?’ and ‘What do we understand from understanding?’ are analyzed; according to Skemp (1976) the term understanding has two different meanings as instrumental understanding and relational understanding. Skemp stated relational understanding as using information by answering the question ‘why’ meaningfully through relating them with the previous information. For Skemp instrumental understanding provides to reach results in a short time by learning quickly and making the solution of the problem easier. But in relational understanding although structuring information is difficult and time consuming, remembering and the ability to transform information into different forms is easier. Students in this case are able to produce different solution strategies. Deep mathematical understanding must be primarily relational understanding. For this reason, both types of understanding have different advantages according to their own peculiarities (Skemp, 1976).

The study of Skemp separated understanding from information and emphasized the categories of mathematical understanding (Byers & Erlwanger, 1985). Although the researchers separated understanding from information, mathematics educators could not reach a consensus on the definition of ‘understanding’ since various researchers approached this subject with different perspectives (Schroeder, 1987). For Smith (1996) understanding; is the ability to connect a representation to another representation or situation or to transfer. According to von Glasersfeld who contributed to the development of constructive approach, understanding is structuring new meaningful structures by correlating the information in one’s cognitive structure and this process is an ongoing process (von Glasersfeld, 1987). The use of this definition by Glasersfeld helped Pirie and Kieren to structure their theoretical opinions regarding mathematical understanding (Meel, 2003). For Pirie the development of mathemati-

cal understanding; 'is completely a dynamic, refined but non-linear, passing through different levels and a self-renewing process' (Pirie & Kieren, 1994).

A two-dimensional model which called as 'the dynamic model of understanding' was developed by Pirie and Kieren (1994). This model was composed of eight nested layers. The aim of this model is to observe how an individual structure a new subject or concept by passing through. There are eight layers that may occur on any matter for each individual at different levels in the developmental process of understanding (Pirie & Kieren, 1994). These layers are; 1) *primitive knowing*, 2) *image making*, 3) *image having*, 4) *property noticing*, 5) *formalising*, 6) *observing*, 7) *structuring* and 8) *inventizing*. Learner's development of the understanding is denoted a qualitative change by each layer (Meel, 2003). Each layer covers the previous one. In addition to this each layer is covered by all the subsequent layers. It is necessary for describing the integrated nature of the mathematical understanding (Martin, 2008). In Pirie-Kieren theory, students pass on different levels of understanding layers by structuring new information with their pre-cognitive knowledge (primitive knowing) (Cavey, 2002).

Together with the new perceptions occurred in mathematics education, Smith (2000) expressed the basic purpose of the educational reforms as helping students to learn mathematics by understanding. At this point Amit and Fried (2002) stated that in 1990's teaching mathematics was re-structured in Israel; in order to overcome understanding and learning problems in teaching, students should be more interested in mathematics and they should incorporate mathematics into their daily lives. In this sense, the term of understanding is also used in our country for indicating the purpose of teaching mathematics in middle school teaching mathematics program (OMDÖP, 2013). The point emphasized here is mathematics need to be clear and understandable. The development of understanding is considered as equal in relational context to problem solving and the performance of making algebraic operations (Brownell, 1945; Brownell & Simps, 1946; Polya, 1945; Van Engen 1949; Wertheimer, 1959).

Besides mathematics teachers helps to make mathematics understandable for students but this is not enough either. Many studies on this subject showed that mathematical understanding of prospective teachers that occurred during their university education was not enough for teaching at primary school level (Ball, 1990a, 1990b; Tirosh, 2000; Toluk-Uçar, 2009). Basically there is a necessity to specify the real problem. The important thing for the solution of all problems is to try to explain the mechanism that enables students to understand mathematics and to determine the meaning of students' mathematical understanding. In other words there is a need to understand understanding. Although this is not easy we need to make an effort for that.

When teaching mathematics studies are considered, it is appeared that the real problem especially in cognitive psychology studies is the problem of understand the understanding. For this reason, it is necessary to provide students' mathematical development. In this sense, while there are some studies carried out for defining the process of understanding from different perspectives (Skemp, 1982; Byers & Herscovics, 1977; Davis, 1978; Herscovics & Bergerson, 1988; Pirie & Kieren, 1989) it is seen that there are not studies for determining the factors that affected the mathematical understanding of students. The aim of this study is to analyze mathematical under-

standing of middle school students in terms of various variables (gender, grade levels, etc) to remedy this outstanding gap in literature. In this sense, the research problems are as follows.

1. Is there a difference in mathematical understanding of students according to their gender?
2. Is there a difference in mathematical understanding of students according to their grade levels?
3. Is there a difference in mathematical understanding of students according to their academic achievements?
4. Is there a difference in mathematical understanding of students according to the fact whether they received extra lessons to help mathematics lessons out of school education or not?
5. Is there a difference in mathematical understanding of students according to educational levels of their mothers?
6. Is there a difference in mathematical understanding of students according to educational levels of their fathers?

2. Method

Research Design

The relational screening model was used in this study. Relational screening models are research models which aim to determine the existence of covariance between two or more variants (Karasar, 2002).

Study Group

Purposeful sampling method was used for determining the study group. Purposeful sampling is a probable and non-probability sampling approach (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2011). Patton (1990) mentioned about 14 strategies about the purposeful sampling. In this convenience sampling method was used. In this method, the researcher starts creating the sample starting from the most accessible respondent until he/she reaches the size of the group that he/she needs or studies with the most accessible sample which provides maximum saving (Ravid, 1994). In this regard, the study was carried out in a public school administered by the ministry of education in Zeytinburnu district in the European side of İstanbul. The distribution of the students included in the study according to gender, grade levels, academic achievements, whether to take extra lessons for mathematics lessons or not and educational levels of the parents is seen in Table 1.

Table 1. Independent variables of the study

Independent Variables		f	%
Gender	Female (F)	245	52.58
	Male (M)	221	47.42

Independent Variables		f	%
Grade levels	5 th Grade	125	26.82
	6 th Grade	122	26.18
	7 th Grade	111	23.82
	8 th Grade	108	23.18
Mathematics marks of the previous term /academic achievement	1	79	16.95
	2	97	20.82
	3	133	28.54
	4	99	21.24
	5	58	12.45
Whether to receive extra lessons out of school to help mathematic lessons or not	Yes	126	27.04
	No	340	72.96
Mothers' educational levels	Illiterate	74	15.88
	Elementary	181	38.84
	Middle School	140	30.04
	High School	50	10.73
	University	21	4.51
Fathers' educational levels	Illiterate	19	4.08
	Elementary	142	30.47
	Middle School	165	35.41
	High School	108	23.18
	University	32	6.87

When Table 1 is analyzed, 52.58% of the study group of 466 students is composed of female students and 47.42% of the study group is composed of male students. 26.82% of the sample of 466 students are 5th grade students, 26.18% of them 6th grade students, 23.82% of them 7th grade students and 23.18% of them are 8th grade students. When we look at the students' mathematics marks in the previous term, it is seen that 16.95% of the students has 1, 20.82% of the students has 2, 28.54% of them has 3, 21.24% of them has 4 and 12.45% of them has 5. While 27.04% of the students who participated in the study received extra lessons out of school to help their mathematic lessons, 72.96% of them did not receive any extra lessons out of school. According to Table 1, among 466 students, 15.88% of the students' mothers are illiterate. 38.84% of them graduated from elementary schools, 30.04% of them graduated from middle schools, 10.73% of them graduated from high schools 4.51% of them graduated from university. 4.08% of the students' fathers are illiterate. 30.47% of them graduated from elementary schools, 35.41% of them graduated from middle schools, 23.18% of them graduated from high schools 6.87% of them graduated from university.

Data Collection Tools and Data Collection

Demographics Information Form (DIF): In this form, there are questions about the students' gender, their grade levels, whether they received extra lessons out of school to help their maths lessons, educational levels of their parents in order to determine some of the personal or demographic information of the students. The data obtained from DIF were used as the independent variables to compare mathematical understandings of the students.

Determining the Mathematical Understanding Levels Scale (DMULS): This scale used in this study was developed by Kaba and Şengül (2015) for determining the students' mathematical understanding. The scale included in 56 items. The maximum score that one can get from the scale is 280 and the minimum score is 56.

Confirmatory and exploratory factor analyses were conducted for the construct validity and for the reliability of the scale Cronbach Alpha, Spearman-Brown and Guttman Split-Half reliability analysis were conducted and test-retest method was utilized. As a result of the exploratory factor analysis, it was appeared that the scale was composed of a single factor. According to the confirmatory factor analysis results, which were conducted for the validity of DMULS's structure which was composed of 56 items, ratio of the scale was calculated as 2.06. This value shows that the scale is compatible with the real data.

The Cronbach Alpha reliability coefficient of this developed scale was calculated as “.969”; Spearman-Brown reliability coefficient as “.946” and Guttman Split-Half reliability coefficient as “.946”. As a result of paired samples t-test which was conducted for testing the invariance of DMULS with respect to time, it can be said that there was not a significant difference between the students' DMULS average scores at 0.05 level after two applications ($t = -1.619$, $p > .05$). In addition to that, it was determined that the correlation between scale scores obtained after two applications was high. In this study, first of all, reliability analyses were conducted. The data obtained in this regard were displayed in Table 2.

Table 2. The results of internal consistency coefficients of DMULS

Reliability	r	p
Cronbach Alpha	.959	$p < .05$
Spearman-Brown	.925	$p < .05$
Guttman Split-Half	.923	$p < .05$

When Table 2 is analyzed, it is seen that Cronbach Alpha internal consistency coefficient of the scale is “.959”; Spearman-Brown internal consistency coefficient is “.925” and Guttman Split-Half internal consistency coefficient is “.923”. In this sense, it can be said that the reliability coefficient of the scale is at the desired level. Later on, confirmatory factor analysis was conducted for testing the validity of the scale's factor structure. The results of confirmatory factor analyses were given in Table 3.

Table 3. The results of confirmatory factor analysis of DMULS

Indexes	Value	Model-Data Fit
N	466	
χ^2	3012.40	
df	1484	
χ^2/df	2.03	<i>Perfect fit</i> (Sümer, 2000)
GFI	0.81	<i>Sufficient fit</i> (Aydın, 2009)
AGFI	0.80	<i>Sufficient fit</i> (Aydın, 2009)

Indexes	Value	Model-Data Fit
PGFI	0.76	<i>Plain and simple</i> (Sümer, 2000)
CFI	0.98	<i>Perfect fit</i> (Hu & Bentler, 1999)
NFI	0.96	<i>Perfect fit</i> (Hu & Bentler, 1999)
NNFI	0.98	<i>Perfect fit</i> (Hu & Bentler, 1999)
RMR	0.052	<i>Fit well</i> (Brown, 2006)
SRMR	0.045	<i>Perfect fit</i> (Kline, 2005)
RMSEA	0.047	<i>Perfect fit</i> (Sümer, 2000)

As it can be seen from Table 3, all the fit values of the scale used in this study were at desired level. Data collection tools were applied to the study group between the dates of 14.04.2014/18.04.2014. The students were given 25 minutes for completing the data collection tools. As a result of the application, 478 scales were obtained in total.

Data Analysis

Firstly, all the data (478 DIF and scale) obtained in the study was analyzed one by one by the researchers. As a result of the analysis, it was ascertained that some students marked only one option (for instance; they only marked the option of strongly agree) and some students did not complete the DIF. In this sense, 4 data collection instruments at 5th grade level, 2 at 6th grade level, 5 at 7th grade level and 1 at 8th grade level. 12 data collection tools were not evaluated in total. The necessary analyses for the study were carried out with the data collected from the remaining 466 DIF and scale.

First of all, the data obtained from DIF which was related with gender, grade levels, academic achievements, extra lessons to help mathematics lessons and the educational levels of the parents were organized in frequency (f) and percentage (%) tables.

Later on, it is necessary to decide whether the data will be analyzed by using non-parametric or parametric techniques. In order to make this decision, there are various assumptions. One of these assumptions is the necessity to have a normal distribution or to be close to normal distribution for the data. In this sense, whether the data have normal distribution or not was analyzed. Whether the data were suitable to normal distribution or not was determined by conducting tests which were used about the case of normality. As it is suggested to use Kolmogorov-Smirnov (K-S) test when the group size is bigger than 50 and to use Shapiro-Wilks test when the group size is smaller than 50 (Büyüköztürk, 2012; Büyüköztürk, Çokluk, & Köklü, 2010) in order to make a decision about the normality of the data in this study Kolmogorov-Smirnov (K-S) test (N=466) was used. Having p value bigger than “.05” is interpreted as scores do not show significant (excessive) deviation from normal distribution at this significance level and they are suitable (Büyüköztürk, 2012). It was determined that the data obtained in this study did not have a normal distribution ($p=.000 < .05$). In this sense, it was decided to analyze the data by using non-parametric tests.

In the process coming after making this decision, “Kruskal-Wallis” and “Mann-Whitney U” tests were used for analyzing the data. While Mann-Whitney U test was used for analyzing the data regarding gender and receiving extra lessons out

of school to help mathematics lesson, Kruskal-Wallis test was used for analyzing the grade levels, academic achievement and the educational levels of the parents. The occurrence of the difference, which was observed between the groups according to Kruskal-Wallis test, depending on the significant differences between which groups can be identified with a calculation by hand. Multiple comparison test command related with this is not available in SPSS 15.0 module. In this case, the source of the difference can be analyzed by using Mann-Whitney U test over binary combinations of the groups (Büyüköztürk, 2012). Therefore in this study, the source of the difference occurred between the groups according to Kruskal-Wallis test results was analyzed by using Mann-Whitney U test. In all statistical operations, the significance level was accepted as “.05”. SPSS 15.0 software was used for the analysis.

3. Findings

The first problem of the study was determined as “*Is there a difference in mathematical understandings of the students according to their gender?*”. The mathematical understandings of students according to their gender were compared by using Mann-Whitney U test. The results were given in the following Table 4.

Table 4. Mathematical understandings & gender

Gender	N	Mean Rank	Rank Sum	U	p
Female	245	254.02	62235.50	22044.5	.001
Male	221	210.75	46575.50		

When Table 4 is analyzed, it can be said that there is a significant difference between the mathematical understandings of the students according to their gender ($U=22044.5$; $p=.001 < .05$). When mean rank is considered, it is understood that mathematical understanding of male students is lower than female students.

The second problem of the study was determined as “*Is there a difference in mathematical understandings of the students according to their grade levels?*”. The mathematical understandings of students were compared by using Kruskal-Wallis test according to grade level variable. The results were given in Table 5.

Table 5. Mathematical understandings & grade levels

Grade Level	N	Mean Rank	df	χ^2	p	Significant Difference
5	125	255.64	3	14.14	.003	5-8 6-8 7-8
6	122	243.18				
7	111	237.82				
8	108	192.50				

When Table 5 is analyzed, it can be said that there is a significant difference between the mathematical understandings of the students according to their grade levels ($\chi^2= 14.14$; $p=.003 < .05$). When mean rank is considered, it is seen that 5th grade students have the highest level of mathematical understanding and it is followed by the 6th and 7th grade students. The occurrence of the significant difference appeared

among grade levels, depending on the significant differences between which groups was determined by conducting Mann-Whitney U test over binary combinations of grade levels. According to the results of the analysis, it was understood that mathematical understandings of 5th, 6th and 7th grade students is higher than 8th grade students and the differences are significant.

The third problem of the study was determined as “*Is there a difference in mathematical understandings of the students according to their academic achievements?*”. The mathematical understandings of students were compared by using Kruskal-Wallis test according to academic achievement variable. The results were given in Table 6.

Table 6. Mathematical understandings & academic achievements

Academic Achievement	N	Mean Rank	df	χ^2	p	Significant Difference
1	79	128.76				
2	97	189.70				
3	133	237.12	4	112.07	.000	1-2; 1-3; 1-4; 1-5
4	99	295.98				2-3; 2-4; 2-5
5	58	334.46				3-4; 3-5

When Table 6 is analyzed, it is seen that there is a significant difference between the mathematical understandings of the students according to their academic achievements ($\chi^2= 112.07$; $p= .000 < .05$). When mean rank is considered, it is seen that students whose academic achievement score is ‘5’ have the highest level of mathematical understanding and it is followed by the students with marks ‘4’. The occurrence of the difference appeared among academic achievements, depending on the significant differences between which scores was determined by conducting Mann-Whitney U test over binary combinations of academic achievements. According to the results, it was appeared that there was not a significant difference between students whose maths marks are 4 and 5.

The fourth problem of the study was determined as “*Is there a difference in mathematical understandings of the students according to the fact whether they received extra mathematics lessons out of school to help their mathematics lessons or not?*”. The mathematical understandings of students were compared by using Mann-Whitney U test according to the fact whether they received extra mathematics lessons out of school to help their mathematics lessons or not. The results were given in Table 7.

Table 7. Mathematical understandings & extra mathematics lessons

Extra Maths Lessons out of School	N	Mean Rank	Rank Sum	U	p
Yes	126	255.54	32197.5	18643.5	.032
No	340	225.33	76613.5		

When Table 7 is analyzed, it can be said that there is a significant difference between the mathematical understandings of the students according to the fact whether they received extra mathematic lessons out of school ($U=18643.5$; $p= .032 < .05$).

When mean rank is considered, it is understood that mathematical understanding of students who had extra maths lessons is higher than students who did not have extra maths lessons out of school.

The fifth problem of the study was stated as “*Is there a difference in mathematical understandings of the students according to the educational levels of their mothers?*”. The mathematical understandings of students were compared by using Kruskal-Wallis test according to mothers’ educational level variable. The results were given in Table 8.

Table 8. Mathematical understandings & mothers’ educational levels

Mothers’ Educational Levels	N	Mean Rank	df	X^2	p	Significant Difference
1. Illiterate	74	186.17				
2. Elementary	181	220.54				
3. Middle School	140	251.47	4	22.130	.000	1-3; 1-4; 1-5 2-3; 2-4
4. High School	50	285.01				
5. University	21	269.52				

When Table 8 is analyzed, it can be said that there is a significant difference between the mathematical understandings of the students according to their mothers’ educational levels ($X^2= 22.130$; $p=.000 < .05$). When mean rank is considered, it is seen that students whose mothers are high school graduates have the highest level of mathematical understanding and it is followed by the university and middle school graduates.

The occurrence of the difference appeared according to mothers’ educational levels, depending on the significant differences between which educational levels was determined by conducting Mann-Whitney U test over binary combinations of mothers’ educational levels. According to the results of the analysis; it was determined that the mathematical understanding of the students whose mother are illiterate is lower than the students whose mothers are middle school, high school or university graduates. Besides, it was also identified that mathematical understanding of the students whose mother are elementary school graduates is lower than the students whose mothers are middle school and high school graduates.

The sixth problem of the study was stated as “*Is there a difference in mathematical understandings of the students according to the educational levels of their fathers?*”. The mathematical understandings of students were compared by using Kruskal-Wallis test according to fathers’ educational level variable. The results were given in Table 9.

Table 9. Mathematical understandings & fathers’ educational levels

Fathers’ Educational Levels	N	Mean Rank	df	X^2	p	Significant Difference
1. Illiterate	19	167.61				
2. Elementary	142	216.37				
3. Middle School	165	243.31	4	10.129	.038	1-3 1-4 1-5
4. High School	108	242.98				
5. University	32	266.05				

When Table 9 is analyzed, it can be said that there is a significant difference between the mathematical understandings of the students according to their fathers' educational levels ($X^2= 10.129$; $p= .038 < .05$). When mean rank is considered, it is seen that students whose fathers are university graduates have the highest level of mathematical understanding and it is followed by the middle school and high school graduates. The occurrence of the difference appeared according to fathers' educational levels, depending on the significant differences between which educational levels was determined by conducting Mann-Whitney U test over binary combinations of fathers' educational levels. According to the results of the analysis; it was determined that the mathematical understanding of the students whose fathers are illiterate is lower than the students whose fathers are middle school, high school and university graduates. It was appeared that there was not any difference between other educational levels.

4. Conclusion, Discussion and Suggestions

The aim of this study is to analyze mathematical understandings of middle school students according to their gender, academic achievements, receiving extra lessons out of schools to help mathematics lessons and educational levels of their parents. As a result of the analysis conducted with respect to this purpose, mathematical understandings of middle school students significantly differed according to their gender. It was appeared that mathematical understandings of female students were higher than male students. Bal (2006) analyzed the difference between operational skills of fifth grade students and mathematical comprehension in maths lessons on the subjects such as natural numbers, four operations on fractions and problems regarding natural numbers and fractions. She identified whether or not this difference was significant in terms of academic achievement, gender and reading comprehension skills. It was appeared that the scores that students obtained from the comprehension and operation test did not create any significant difference according to gender variable. In this sense it can be said that this study is not parallel with Bal's study.

Students' mathematical understanding significantly differed according to grade level variable. It is thought that as the grade level of the students increase mathematical understandings of the students will also increase. However, the students with higher level of mathematical understandings were 5th grade students. It was concluded in the study that as the grade levels increased mathematical understanding levels of the students were decreased. It is seen important to search the reasons of this situation appeared in this study. In this regard, it is suggested to make interviews with students to learn the reasons of this situation in the future studies.

Students' mathematical understanding significantly differed according to their academic achievements. It can be said in this case that students who have higher academic achievements in mathematics lessons also have higher level of mathematical understandings. Bal (2006) concluded in her study that students' scores in comprehension and operation tests did not significantly differ in terms of academic achievement variable. Therefore it was determined that two results did not fit.

Students' mathematical understanding significantly differed according to the fact

whether they received extra lessons out of school to help their mathematics lessons. It was understood that mathematical understandings of students who received extra lessons out of school to help their mathematics lessons were higher. In this case, it is suggested to parents to provide extra lessons to their children out of school to help their mathematics lessons.

Students' mathematical understanding significantly differed according to their mothers' educational levels. It was determined that students whose mothers are high school graduates had the highest level of mathematical understanding. This was followed by the students whose mothers are university graduates. This shows that educational levels of mothers have an effect on increasing the mathematical understandings of the students. Kaya, Bozaslan and Genç (2012) found in their studies that mothers with high level of education had democratic attitudes and their children had high level academic and problem solving achievements. From this perspective the educational levels of mothers are important and it is suggested to focus on this point.

In addition to that students' mathematical understanding significantly differed according to their fathers' educational levels. It was determined that students whose fathers are university graduates had the highest level of mathematical understanding. It was understood that there was not any difference between other levels. This finding can be interpreted as it shows that the educational level of a father is not effective in increasing the mathematical understandings of the students. In this sense, except being an illiterate, it is seen sufficient for a father to have any kind of educational degree. However, it should be remembered that children whose fathers are university graduates have higher level of mathematical understanding.

One of the most important objectives of teaching mathematics is to make students understand mathematics (Hiebert & Carpenter, 1992). However, students expressed in Dursun and Peker's (2003) study about mathematical understanding which has an important place in teaching mathematics that they had difficulties in understanding, comprehending and interpreting the mathematics lesson. In this regard, it is suggested to conduct studies in different subjects and grade levels in order to determine the difficulties that students have during mathematical understanding process.

It is thought that there are many more variables that affect students' mathematical understandings (for instance; attitudes towards mathematics, belief, number of siblings, socio-economic level of the family etc.). Thus, Kastberg (2002) found in his study which he analyzed the mathematical understandings of the students that students' beliefs towards mathematics was effective in understanding the mathematical concepts. In conclusion it is thought that it will be useful to repeat this study by considering the other variables mentioned above. Besides, it is also thought that it is necessary to repeat this study with a broader sample.

5. References

- Amit, M., & Fried, M. N. (2002). High-stake assessment as a tool for promoting mathematical literacy and the democratization of mathematics education. *Journal of Mathematical Behaviour*; 21, 499-514.

- Aydın, F. (2009). İşbirlikli öğrenme yönteminin 10. sınıf coğrafya dersinde başarıya, tutuma ve motivasyona etkileri (Yayınlanmış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Bal, A. P. (2006). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin matematiksel kavrama ve işlem becerileri arasındaki farkın bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(32), 13-23
- Ball, D. L. (1990a). The mathematical understandings that prospective teachers bring to teacher education. *The Elementary School Journal*, 90(4), 449-466.
- Ball, D. L. (1990b). Prospective elementary and secondary teachers' understanding of division. *Journal for Research in Mathematics Education*, 21(2), 132-144.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. NY: Guilford Publications, Inc.
- Brownell, W. A. (1945). Psychological considerations in the learning and teaching of arithmetic. In W. D. Reeve (Eds.), *The teaching of arithmetic, Tenth yearbook of the National Council of Teachers of Mathematics* (pp. 1-31). New York: Teachers College, Columbia University.
- Brownell, W. A., & Sims, V. M. (1946). The nature of understanding. In J. F. Weaver & J. Killpatrick (Eds.) *The place of meaning in mathematics instruction: Selected theoretical papers of William A. Brownell* (Studies in Mathematics, 21, 161-179). Stanford University: School Mathematics Study Group.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2010). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Byers, V., & Erlwanger, S. (1985). Memory in mathematical understanding. *Educational Studies in Mathematics*, 16, 259-281.
- Byers, V., & Herscovics, N. (1977). Understanding school mathematics. *Mathematics Teaching*, 81, 24-27.
- Cavey, L. O. (2002). Growth in the mathematical understanding while learning how to teach: A theoretical perspective. *Proceedings of the Annual Meeting (of the) North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*. Athens, GA.
- Davis, E. J. (1978). A model for understanding in mathematics. *Arithmetic Teacher*, 26(1), 13-17.
- Dursun, Ş. ve Peker, M. (2003). İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin matematik dersinde karşılaştıkları sorunlar. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(1), 135-142.
- Herscovics, N., & Bergerson, J. (1988). An extended model of understanding. *Proceedings of the Annual Meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (pp.15-22). Dekalb, IL: Northern Illinois University.
- Hiebert, J., & Carpenter, T. P. (1992). *Learning and teaching with understanding*. In Grouws, D. A. (Eds.) *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (pp. 65-97). New York: Macmillan.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55. doi: 10.1080/10705519909540118
- Kaba, Y., ve Şengül, S. (2015). Ortaokul öğrencilerinin matematiksel anlamaları ile matematiğe yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 40(180), 103-123. doi: 10.15390/EB.2015.4355
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kastberg, S. E. (2002). *Understanding mathematical concepts: The case of the logarithmic function*. (Unpublished doctoral dissertation). The University of Georgia. Georgia: Athens.
- Kaya, A., Bozaslan, H. ve Genç, G. (2012). Üniversite öğrencilerinin anne-baba tutumlarının problem çözme becerilerine, sosyal kaygı düzeylerine ve akademik başarılarına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 208-225.

- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. NY: Guilford Publications, Inc.
- Martin, L. C. (2008). Folding back and the dynamical growth of mathematical understanding: Elaborating the Pirie-Kieren theory. *The Journal of Mathematical Behavior*, 27, 64-85. doi: 10.1016/j.jmathb.2008.04.001
- Meel, D. E. (2003). Models and theories of mathematical understanding: Comparing Pirie and Kieren's model of the growth mathematical understanding and APOS theory. *Journal of Mathematical Education*, 12, 132-174.
- OMDÖP (2013). Ortaokul matematik dersi (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage Publications.
- Pirie, S. E. B., & Kieren, T. E. (1989). A recursive theory of mathematical understanding. *For the Learning of Mathematics*, 9(3), 7-11.
- Pirie, S., & Kieren, T. (1994). Growth in mathematical understanding: How can we characterise it and how can we represent it? *Educational Studies in Mathematics*, 26(2/3), 165-190.
- Polya, G. (1945). *How to solve it*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Ravid, R. (1994). *Practical statistics for educators*. New York: University Press in America.
- Schroeder, T. L. (1987). Student's understanding of mathematics: A review and synthesis of some recent research. In J. Bergerson, N. Herscovics, & C. Kieran (Eds.), *Psychology of Mathematics Education XI*, 3, 332-338. Montreal: PME.
- Sierpinska, A. (1990). Some remarks on understanding in mathematics. *For the Learning of Mathematics*, 10(3), 24-41.
- Skemp, R. R. (1976). Relational understanding and instrumental understanding. *Mathematics Teaching*, 77, 20-26.
- Skemp, R. R. (1982). Symbolic understanding. *Mathematics Teaching*, 99, 59-61.
- Smith, K. B. (1996). Guided discovery, visualization, and technology applied to the new curriculum for secondary mathematics. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 15(4), 383-399.
- Smith, M. S. (2000). Redefining success in mathematics teaching and learning. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 5(6), 378- 386.
- Sümer, N. (2000). Yapısal çeşitlik modelleri. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Tirosh, D. (2000). Enhancing prospective teachers' knowledge of children's conceptions: The case of division of fractions. *Journal for Research in Mathematics Education*, 31(1), 5-25. doi: 10.2307/749817
- Toluk-Uçar, Z. (2009). Developing pre-service teachers understanding of fractions through problem posing. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 166-175. doi: 10.1016/j.tate.2008.08.003
- Van Engen, H. (1949). An analysis of meaning in arithmetic. *Elementary School Journal*, 49(6), 321-329.
- von Glasersfeld, E. (1987). Learning as a constructive activity. In C. Janvier (Eds.), *Problems of representation in the learning and teaching of mathematics* (pp. 3-18). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Wertheimer, M. (1959). *Productive thinking*. New York: Harper & Row.

Sosyal Olarak Yetkin Okul Öncesi Çocukların Duygu Düzenlemeleri İle Annelerinin Duygu Sosyalleştirme Davranışları Arasındaki İlişkiler

The Relations Between Emotional Regulations Of Social Competent Preschool Children and Emotional Socialization Behaviours Of Their Mothers

Zarife SEÇER

Necmettin Erbakan Üniversitesi AKEF Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Öğr. ABD, Konya, Türkiye.

Makale Geliş Tarihi: 03.05.2016

Yayına Kabul Tarihi: 15.07.2016

Özet

Bu araştırmada, sosyal olarak yetkin okul öncesi çocukların duygu düzenlemeleri ile annelerinin duygu sosyalleştirme davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya, 92 yüksek, 68 düşük sosyal yetkinlikli çocuk olmak üzere toplam 160 çocuk ve annesi katılmıştır. Araştırma verileri; Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği, Çocukların Olumsuz Duygularıyla Başetme Ölçeği ve Duygu Düzenleme Ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Veriler; Çok Değişkenli Varyans Analizi ve Çoklu Regresyon Analizi teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada, çocukların duygu düzenlemesinin sosyal yetkinlik düzeyine göre farklılaştığı, cinsiyete göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Ayrıca annelerin duygusal sosyalleştirme davranışlarının duygu düzenlemenin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Sosyal yetkinlik, duygu düzenleme, duygu sosyalleştirme, okul öncesi dönem.*

Abstract

This study investigated the relations between emotional regulations of social competent preschool children and emotional socialization behaviours of their mothers. 160 children, 92 of who had high social competence and 68 had low social competence, and their mothers were included in the study. The data of the study were obtained by using Social Competence and Behaviour Assessment 30-Scale, The Coping with Children's Negative Emotions Scale and the Regulation of Emotions Checklist. The data were analysed by using the techniques of Multivariate Analysis of Variance and Multiple Regression Analysis. In the study it was determined that while emotion regulations of the children differentiated based on social competence, they did not differentiate based on gender. Also, it was found out that the mothers' emotion socialisation behaviours are a significant predictor of emotion regulation.

Keywords: *Social competence, emotion regulation, emotional socialization, preschool period.*

1. Giriş

Sosyal yetkinlik, bir çocuğun kişilerarası ilişkilerde başarılı olmak için uygun hedef ve araçlar seçip uygulayabilme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Çorbacı Oruç, 2008). Sosyal yönden yetkin olmanın ön koşullarında biri duygusal becerilerdir. Sosyal yönden yetkin bir çocuğun sahip olması gereken duygusal becerilerin başında ise duygu düzenleme becerisi gelmektedir. Duygularını ve ifadelerini değiştirme süreci olarak tanımlanan duygu düzenleme kalıtım, çevre ve bunların etkileşiminden etkilenen bir yapıya sahiptir (Grandey, Fisk, & Steiner, 2005; Eisenberg, Spinrad, & Eggum, 2010). Diğer bir anlatımla erken çocuklukta duygu düzenleme çevresel faktörlerden biri olan ebeveynin etkisiyle gelişmekte ve duyguların ifade edilmesinde ebeveynin çocuğa sunduğu sosyal işaretler önem taşımaktadır (Onat & Otrar, 2010). Diğer bir anlatımla çocukların korku, kaygı, endişe, üzüntü gibi olumsuz duygular yaşadıkları anlarda, anne babaların bu duygulara verdikleri tepkiler ve kurdukları iletişim olarak tanımlanan duygu sosyalleştirme erken sosyo-duygusal gelişimin temelini oluşturmaktadır (Eisenberg, Cumberland & Spinrad, 1998; Güven, 2013).

Okul öncesi çocukların okula uyumlarında duygu düzenleme becerileri önem taşımaktadır (Miller, Fine, Gouley, Seifer, Dickstein, & Shields, 2006). Graziano, Reavis, Keane ve Calkins (2007)'ye göre çocukların duygu düzenlemeleri ile öğretmen raporuna dayalı erken akademik beceriler, sınıf verimliliği ve standartlaştırılmış okuma yazma ve matematik becerileri arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Buna ilaveten duygu düzenleme sosyal yetkinliği de etkilemektedir. 3-4 yaşındaki duygusal yeterlik hem 3-4 yaş hem de 4-6 yaşta sosyal yeterliğe katkı sağlamaktadır (Denham, Blair, DeMulder, Levitas, Sawyer, Auerbach-Major, & Queenan, 2003). Özellikle duygu düzenlemede başarısız olan okul öncesi çocuklar düşük düzeyde sosyal yetkinliğe ve davranış sorunlarına sahip olabilmektedir (Denham et al., 2003; Eisenberg, Fabes, Guthrie, Murphy, Maszk, Holmgren & Suh, 1996). Mutlu, öfkesini kontrol edebilen okul öncesi ve ilkököl çocukları öğretmenleri tarafından işbirlikçi ve arkadaş canlısı olarak tanımlanmakta, akranları tarafından da sevilmetedir. Sosyal etkileşimler esnasında duygularını düzenleyebilen çocuklar daha fazla olumlu etkileşimler kırmaktadırlar. Diğer yandan öfkesini kontrol etmekte zorlanan çocuklar ise akranları ve öğretmenleri tarafından sosyal yönden yetersiz olarak tanımlanmaktadır (Denham, Bassett, & Wyatt, 2007; Eisenberg, Fabes, Nyman, Bernzweig, & Pinuelas, 1994; Miller, Gouley, Seifer, Dickstein, & Shields, 2004; Fabes & Eisenberg, 1992).

Gelişim psikolojisi literatüründe, duygu sosyalleştirme, çocukların duygu ve deneyimlerine gösterilen tepkiler olarak tanımlanmaktadır (Eisenberg et al.1998). Konu ile ilgili yapılan araştırmalarda (Güven & Erden, 2013; Yağmurlu & Altan, 2010) ebeveynlerin duygu sosyalleştirme davranışlarının 3 olumlu (duyguya odaklı, duygu ifadesini kolaylaştıran, problem odaklı) 3 olumsuz (küçümseyici, cezalandırıcı ve ebeveynde sıkıntı) olmak üzere 6 kategoride ele alındığı görülmektedir. Olumlu tepkiler, 1-Duyguya odaklı tepkiler; çocuğun duygusal olarak uyarıldığı durumlarda annenin, çocuğunu daha iyi hissettirme girişimlerini ve desteğini, 2-Duygu ifa-

desini kolaylaştırıcı tepkiler; annenin çocuğa duygusunu ifade etmesi konusundaki yardımlarını ve cesaretlendirmesini, 3-Problem odaklı tepkiler; annenin çocuğu duygusal olarak zorlayan sorunu çözmesine yardımcı olacak girişimlerini kapsamaktadır. Olumsuz tepkiler ise 1-Küçümseyici tepkiler; çocuğun duygusal tepkisinin önemini azaltmayı, 2-Cezalandırıcı tepkiler; çocuğun ifadesini sözel ya da fiziksel cezalarla karşılamayı, 3-Ebeveynde sıkıntı; çocuğun olumsuz duygusunu üzüntü ile karşılamayı kapsamaktadır.

Duygu düzenleme ile ebeveyn duygu sosyalleştirme tepkilerinin ele alındığı araştırmalar incelendiğinde, ebeveynin çocukların olumsuz duygularına olumlu tepkilerinin (duyguya odaklı, problem odaklı, duygu ifadesini kolaylaştıran) duygu düzenlemeyi içine alan sosyal duygusal yeterlik düzeyini arttırdığı görülmektedir. Bunun tersi durumda yani çocukların olumsuz duygularına ebeveynin cezalandırma, küçümseme gibi olumsuz tepkilerinin ise duygu düzenleme becerilerine zarar verip sosyo-duygusal gelişimde sorunlara yol açtığı görülmektedir. Diğer bir deyişle ebeveynin olumlu duygu sosyalleştirme tepkileri duygusal yeterliğine katkıda bulunan önemli faktörlerden biridir (Denham, Mitchell-Copeland, Stranberg, Auerbach, & Barlir, 1997; Denham et al. 2003; Havighurst, Wilson, Harley, Prior, & Kehoe, 2010).

İlgili literatüre göre duygu düzenleme erken yıllarda başarılı ilişkilerin oluşturulmasında ve sosyo-duygusal işleyişte hayati bir öneme sahiptir. Diğer bir anlatımla erken çocukluk döneminde benlik kontrolündeki önemli aşamalardan biri çocuğun güçlü olumsuz duygularını kontrol etmesidir (Özmert,2006). Araştırmacılara göre erken çocuklukta duygu düzenleme becerileri üzerinde ebeveynler birincil etki kaynaklarıdır (Ambrose, 2013; Kılıç & Aytar, 2016; Özmert, 2006). Türkiye’de çocuklarla ilgili işler çok büyük oranda annelerin sorumluluğundadır (Pehlivan, 2015). Bu bağlamda sosyal yetkinlik, duygu düzenleme ve annelerin duygu sosyalleştirme tepkilerinin bir arada ele alınıp etkilerinin sınanması önem taşımaktadır. Konu ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, sosyal yetkinlik (Çorapçı, Aksan, Arslan-Yalçın, & Yağmurlu, 2010), duygu düzenleme (Koçyiğit, Sezer & Yılmaz, 2015; Ural, Güven, Sezer, Azkeskin, & Yılmaz, 2015), annelerin duygu sosyalleştirme tepkileri konularında (Ersay, 2007; Güven, 2013; Yağmurlu & Altan, 2010) son zamanlarda araştırmalar yapılmaya başlandığı görülmektedir. Buna rağmen üç değişkenin (duygu düzenleme, sosyal yetkinlik, duygu sosyalleştirme) birlikte incelendiği henüz bir araştırmanın olmadığı görülmüştür. Ek olarak erken çocukluk dönemi ile ilgili yapılan çalışmalarının çoğunlukla çocuklar üzerinde gerçekleştirildiği anne çocuk çiftinin birlikte incelendiği araştırma sayılarının oldukça sınırlı olduğu görülmektedir (Ahi & Kıldan, 2013). Sonuç olarak araştırmanın literatüre katkı sağlaması ve ileri düzeyde yapılacak araştırmalarda, araştırmacılara ışık tutması ve referans oluşturması açısından önem taşıdığı söylenebilir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, sosyal olarak yetkin okul öncesi çocukların duygu düzen-

lemeleri ile annelerinin duygu sosyalleştirme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Sosyal yetkinlik düzeyi ve cinsiyete göre okul öncesi çocukların duygu düzenlemeleri (duygusal değişkenlik/olumsuzluk, duygu düzenleme) anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Annelerin duygusal sosyalleştirme davranışları (olumlu tepkileri, olumsuz tepkileri) çocukların duygu düzenlemesini (duygusal değişkenlik/olumsuzluk, duygu düzenleme) anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

2. Yöntem

Araştırma Modeli

Düşük ve yüksek düzeyde sosyal olarak yetkin okul öncesi çocukların duygu düzenleme becerileri ile annelerin duygu sosyalleştirme davranışları arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırma ilişkisel tarama modeli çerçevesinde yürütülmüştür.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Elazığ İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı il merkezinde bulunan ve Basit Rastgele Örnekleme Tekniği kullanılarak belirlenen Bağımsız Anaokullarına devam eden 160 çocuk ve annelerinden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri aşağıdaki ölçekler kullanılarak elde edilmiştir.

Çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş Etme Ölçeği: Fabes, Eisenberg ve Bernzweig (1990) tarafından ebeveynlerin duygu sosyalleştirme davranışlarını ölçmek için geliştirilen ölçek, altı alt boyuttan (probleme odaklı, duyguya odaklı, duygu ifadesini kolaylaştıran tepkiler, küçümseyici tepkiler, cezalandırıcı tepkiler, ebeveynde sıkıntı) oluşmaktadır. Ölçekte, çocukların yaşadığı öfke, korku, üzüntü, utanç ve hayal kırıklığı gibi olumsuz duyguları içeren 12 senaryo bulunmaktadır. Her senaryoyu çocuğun olumsuz duygusuna yönelik 6 farklı tepki izlemektedir. Annelerin tepkileri 5 basamaklı likert ölçeği (1= hiç böyle yapmam, 2= nadiren böyle yaparım, 3= belki böyle yaparım, 4 = büyük olasılıkla böyle yaparım 5= kesinlikle böyle yaparım) ile değerlendirilmektedir. Türkiye uyarlaması Altan-Aytun, Yağmurlu ve Yavuz (2013) tarafından yapılmış iç tutarlılık katsayıları, .54 ile .88 arasında hesaplanmıştır. Bu araştırma için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları, .40 ile .85 arasında hesaplanmıştır. Bu çalışmada ölçeğin probleme odaklı, duyguya odaklı, duygu ifadesini kolaylaştıran tepkiler alt boyut puanlarının toplamından oluşan olumlu tepkiler puanları ve küçümseyici tepkiler, cezalandırıcı tepkiler ve ebeveynde sıkıntı puanlarının toplamından oluşan olumsuz tepkiler puanları kullanılmıştır.

Duygu Düzenleme Ölçeği (DDO): Shields ve Cicchetti (1997) tarafından geliştiril-

len ölçek, Duygusal Değişkenlik/Olumsuzluk ve Duygu Düzenleme (DD) adı verilen iki alt ölçekten oluşmaktadır. D/O alt ölçeği, çocuktaki duygu durum değişkenliği ile olumsuz duygulanım gösterme eğilimini ölçmektedir. DD alt ölçeği ise çocuğun duygularını ortama uygun olarak ifade etme becerisini ölçmektedir. Anneler veya öğretmenler, ölçekte sıralanan davranışları çocukta ne sıklıkla gözlemlediklerini 1 ile 4 arasında (1=hiçbir zaman, 2=bazen, 3=sık sık, 4=hemen her zaman) değişen Likert tipi ölçek ile değerlendirmektedir. Ölçeğin, geçerlik güvenirlik çalışmaları, Kapçı, Uslu, Akgün ve Acer (2009) tarafından yapılmıştır. DDO alt ölçeklerinin iç tutarlılık katsayıları ve iki hafta ara ile yapılan test-tekrar test korelasyonları yüksek bulunmuştur. D/O alt ölçeğinde anne ve öğretmen formu için Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları ise sırasıyla .79 ve .85 olarak, DD alt ölçeğinde ise .55 ve .73 olarak bulunmuştur (Kapçı & ark., 2009). Ayrıca, Yağmurlu ve Altan (2010) ölçeğin iç tutarlılık katsayılarını anne değerlendirmelerinde .75, öğretmen değerlendirmelerinde .84 olarak bildirmişlerdir. Bu araştırma için D/O alt ölçeği öğretmen formu için Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .75, DD alt ölçeğinde ise .55 olarak hesaplanmıştır.

Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 (SYDD-30) Ölçeği: La Freniere ve Dumas (1996) tarafından geliştirilmiş olup her biri 10 maddeden oluşan üç alt ölçeğe sahiptir (Sosyal Yetkinlik, Kızgınlık-Saldırganlık, Anksiyete-İçe Dönüklük). Çocukların duygusal ve davranış sorun belirtileri ile sosyal becerileri 6-basamaklı Likert ölçeği ile (1= hiçbir zaman, 2 ya da 3= bazen, 4 ya da 5= sık sık, 6= her zaman) değerlendirilmektedir. Özgün formda ve farklı ülkelerdeki uyarlama çalışmalarında, alt ölçeklerin iç tutarlılık katsayıları 0.80 ve üstünde bulunmuştur. Ölçeğin, geçerlik güvenirlik çalışmaları, Çorapçı, Aksan, Arslan ve Yağmurlu (2010) tarafından yapılmıştır. Bu araştırma için Sosyal Yetkinlik alt ölçeği öğretmen formu için Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .77 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Elazığ İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alındıktan sonra Okul Öncesi Eğitim ABD'nda yüksek lisans yapan ve Elazığ İl merkezinde bir Bağımsız Anaokulunda görevli olan bir öğretmen aracılığıyla toplanmıştır. Önce verileri toplayacak olan kişi araştırmacı tarafından araştırma ve ölçekler hakkında bilgilendirilmiştir. Bilgilendirilme işleminden sonra bu kişi Basit Rastgele Örnekleme tekniği kullanılarak belirlenen okulların öğretmenlerine araştırma ve ölçekler konusunda detaylı bilgi vermiştir. Daha sonra araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenlere sınıfta bulunan her çocuk için ayrı ayrı dolduracağı Duygu Düzenleme Ölçeği, Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formunu ve çocukların anneleri tarafından doldurulacak Çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş Etme Ölçeğini bırakmıştır. Ölçekleri bıraktıktan sonra öğretmenler annelere araştırmayı anlatmış ve araştırmaya katılma onaylarını aldıktan sonra ölçeği nasıl dolduracakları konusunda onları bilgilendirmişlerdir. Bu işlemler bittikten yaklaşık 40-45 gün sonra doldurulan ölçekler öğretmenlerden geri alınmıştır. En son olarak anneler tarafından doldurulan

Çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş Etme Ölçeğinin eksik/hatalı olup olmadığı kontrol edilmiş eksik/hatalı ölçekler çıkarılıp kalan ölçeklerle öğretmenlerin doldurduğu Duygu Düzenleme Ölçeği, Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formları birleştirilmiş ve elde edilen veriler istatistiksel analiz için bilgisayara aktarılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler, SPSS 11.0 istatistik paket programı aracılığıyla çözümlenmiştir. Verilerin normal dağılım durumunu kontrol etmek için Kolmogorow-Smirnow testinden ($p > .05$) faydalanılmıştır. Puanlarla ilgili betimsel istatistikler elde edildikten sonra karşılaştırılacak grupların varyans homojenliğini kontrol etmek için Levene testinden, buna ek olarak MANOVA testinde kovaryans eşitliği sayılıştısının kontrolü için Box's M istatistiğinden faydalanılmıştır. Grupların varyans ve kovaryanslarının eşit (homojen) olduğu sonucuna varıldıktan sonra duygusal değişkenlik/olumsuzluk ve duygu düzenleme bağımlı değişkenlerinin, sosyal yetkinlik düzeyi ve cinsiyet bağımsız değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği MANOVA ile kontrol edilmiştir. Annelerin olumlu tepkileri ile olumsuz tepkilerinin çocukların duygusal değişkenlik/olumsuzluk ve duygu düzenlemelerinin yordayıcısı olup olmadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Çoklu regresyon analizinde az sayıda bağımsız değişken olması nedeni ile bağımsız değişkenlerin bir blok olarak tek adımda girilip değerlendirildiği "enter" metodu seçilmiştir. Çoklu regresyon analizine geçmeden önce bazı varsayımların sağlanıp sağlanmadığına bakılmıştır. Araştırmada veriler bağımlı değişkenin standardize edilmiş sapma değerleri ile standardize edilmiş yordanan değerlerine ilişkin hem saçılma grafikleri, hem de gözlenen ve beklenen birikimli olasılık dağılımlarına ait normal P-P grafikleri çizilmiş ve grafikler incelendiğinde doğrusallık ve normallik varsayımlarının karşılandığı görülmüştür. Elde edilen grafiklerin oldukça çok yer kaplaması nedeniyle araştırma raporunda bunlara yer verilmemiştir. Ayrıca yordayıcı değişkenler arasında çoklu bağlantının olmaması varsayımının sınanması için değişkenler arasındaki ikili korelasyonlar incelenmiştir. Değişkenler arasında yüksek bir ilişki görülmemekle birlikte çoklu bağlantı olmadığından emin olmak için Tolerans, VIF ve CI değerlerine de bakılmıştır. Analizler sonucunda çoklu bağlantı ve otokorelasyon probleminin olmadığı görülmüştür. Bağımsız değişkenlerin ikili korelasyon değerlerinin .80'in altında, VIF değerlerinin 10'dan küçük, tolerans değerlerinin sıfıra yaklaşmaması yada .10'dan düşük olması ve CI'leri (Condition Index Değerleri) 30'dan düşük olmasından dolayı çoklu bağlantının olmadığına karar verilmiştir. Ayrıca Durbin-Watson değerlerinin ise 0-2 arasında olmasından dolayı otokorelasyon olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Akbulut, 2010; Büyükoztürk, 2007).

Araştırmada çocukların sosyal yetkinlik düzeyleri, Sosyal Yetkinlik Alt Ölçeği toplam puanından elde edilen medyan değerine göre (median-split) belirlenmiştir. Buna göre, sosyal yetkinlik puanları medyanın altında olanlar "düşük", medyanın üstünde olanlar da "yüksek" olarak gruplanmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgulara tablo 1 ve tablo 2’de ve ikinci alt problemine ilişkin bulgularına ise tablo 3 ve tablo 4’de yer verilmiştir.

Araştırmada ele alınan değişkenlerin betimleyici istatistikleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.Çocukların sosyal yetkinlik düzeyi ve cinsiyetine ait betimsel istatistikler

Bağımlı Değişkenler	Sosyal Yetkinlik Düzeyi	Cinsiyet	\bar{X}	Ss	n
Duygusal değişkenlik/olumsuzluk	Yüksek	Kız	28.500	5,588	46
		Erkek	29.000	6,018	46
		Toplam	28.750	5,781	92
	Düşük	Kız	27.000	3,571	30
		Erkek	29.289	5,593	38
		Toplam	28.279	4,910	68
	Toplam	Kız	27.907	4,921	76
		Erkek	29.131	5,797	84
		Toplam	28.550	5,416	160
Duygu düzenleme	Yüksek	Kız	25.565	2,993	46
		Erkek	25.152	3,069	46
		Toplam	25.358	3,022	92
	Düşük	Kız	24,100	3,781	30
		Erkek	24,447	2,956	38
		Toplam	24.294	3,323	68
	Toplam	Kız	24.986	3,380	76
		Erkek	24.833	3,021	84
		Toplam	24.906	3,187	160

Tablo 1’de çocukların sosyal yetkinlik düzeyi ve cinsiyetine göre duygusal değişkenlik/olumsuzluk, duygu düzenlemelerine ait sayısal değerler verilmiştir. Tablo 1 incelendiğinde, sosyal yetkinlik düzeyine göre duygu düzenleme puanlarının farklılaştığı görülmektedir. Yüksek sosyal yetkinlikli çocukların duygu düzenleme puan ortalamaları ($\bar{x}=25.358$), düşük sosyal yetkinlikli çocuklarınkinden ($\bar{x}=24.294$) daha yüksektir. Diğer yandan cinsiyete göre çocukların duygusal değişkenlik/olumsuzluk ve duygu düzenleme puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Okul öncesi çocukların duygusal değişkenlik/olumsuzluk ve duygu düzenlemelelerinde sosyal yetkinlik düzeyi ve cinsiyete göre fark olup olmadığını belirlemek için MANOVA analizi yapılmıştır. MANOVA analizinden önce gerekli varsayımlar kontrol edilmiştir. Box’ın M istatistiğine göre yayılma matrisinin homojenlik sayıltısının sağlandığı tespit edilmiştir ($F=1.741$, $p>.074$). Ayrıca varyans homojenliği kriterinin Levene testi sonuçlarına göre her bir boyut içinde yerine getirildiği bulunmuştur

(Duygusal değişkenlik/olumsuzluk: $F=2.085$, $p>.104$; Duygu düzenleme: $F=.973$, $p>.407$). MANOVA analizine ait sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir

Tablo 2. Sosyal yetkinlik düzeyi ve cinsiyete göre duygusal değişkenlik/olumsuzluk ve duygu düzenlemedeki değişimi gösteren MANOVA sonuçları

Kaynak	Bağımlı Değişken	F	P	Wilks’ Lambda	p
Sosyal yetkinlik	Duygusal değişkenlik/olumsuzluk	.486	.487	.950	.018
	Duygu düzenleme	4.551	.034		
Cinsiyet	Duygusal değişkenlik/olumsuzluk	2.579	.110	.980	.208
	Duygu düzenleme	.004	.949		
Sosyal yetkinlik ve cinsiyet	Duygusal değişkenlik/olumsuzluk	1.062	.304	.981	.227
	Duygu düzenleme	.559	.456		

Tablo 2’nin değerleri incelendiğinde sosyal yetkinlik düzeyine göre farkların anlamlı olduğu tespit edilmiştir (Wilks’ Lambda=.950, $F(2-155)=4.107$, $p<.018$). Tespit edilen farklılık duygu düzenleme puan ortalamaları açısından, sosyal yetkinlik düzeyi yüksek çocukların lehine anlamlı bulunurken ($F=4.551$, $p<.034$), duygusal değişkenlik/olumsuzluk puanları açısından ise anlamlı bulunmamıştır ($F=.486$, $p>.05$).

Çocukların duygusal değişkenlik/olumsuzluk ve duygu düzenleme puanlarını yordayan değişkenleri belirlemek amacı ile ayrı ayrı çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 3 ve Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 3. Annelerin duygusal sosyalleştirme davranışlarının çocukların duygusal değişkenlik/olumsuzluğunu yordaması ile ilgili çoklu regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	H _B	β	t	p	İkili r	Kısmi r	VIF	Durbin-Watson
Sabit	27.765	3.599		7.715	.000				
Olumlu tepkiler	-.066	.021	-.217	-3.090	.002	-.240	-.239	1.003	1.883
Olumsuz tepkiler	.130	.022	.412	5.866	.000	.424	.424	1.003	
$R=.476$	$R^2=.227$	$F=23.039$		$P<.0001$					

Duygusal değişkenlik/olumsuzluk için kurulan regresyon denklemlerinin anlamlılığı konusunda bir yargıya varmak için ANOVA sonuçlarına bakılmıştır. ANOVA sonuçlarına göre, duygusal değişkenlik/olumsuzluk regresyon denklemlerine ilişkin F değerinin .01 düzeyinde istatistiksel olarak manidardır ($F=23.039$; $p<.01$). Bu sonuçlar, her iki denklemde de bağımsız değişkenlerden en az birinin duygusal değişkenlik/olumsuzluğu açıklama düzeyinin önemli olduğunu göstermektedir. Duygusal değişkenlik/olumsuzluğa ilişkin çoklu korelasyon katsayısına göre, hem olumlu tepkiler hem de olumsuz tepkiler puanlarının duygusal değişkenlik/olumsuzluk puanları için anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Bağımsız değişkenler (olumlu tepkiler, olumsuz tepkiler) duygusal değişkenlik/olumsuzluğundaki toplam varyansın yaklaşık olarak % 23’ünü açıklamaktadır ve bu açıklama düzeyinde en önemli payın olumsuz

tepkiler değişkenine ait olduğu standartlaştırılmış regresyon katsayılarından anlaşılmaktadır. Bağımlı değişkendeki değişkenliği açıklama bakımından olumsuz tepkiler birinci sırada, olumlu tepkiler ise ikinci sırada gelmektedir.

Tablo 4. Annelerin duygusal sosyalleştirme davranışlarının çocukların duygu düzenlemesini yordaması ile ilgili Çoklu Regresyon Analizi sonuçları

Değişken	B	SH _B	β	t	p	İkili r	Kısmi r	VIF	Durbin-Watson
Sabit	18.698	2.265		8.253	.000				
Olumlu tepkiler	.055	.013	.312	4.146	.000	.318	.314	1.003	1.856
Olumsuz tepkiler	.022	.014	-.118	-1.574	.117	-.135	-.125	1.003	
<i>R=</i> .339	<i>R</i> ² =.115		<i>F</i> =10,221		<i>p</i> <.0001				

Tablo 4'ün ANOVA sonuçlarına göre, **duygu düzenleme** regresyon denklemlerine ilişkin F değerinin .01 düzeyinde istatistiksel olarak manidardır ($F=10,221$; $p<.01$). Bu sonuçlar, her iki denklemde de bağımsız değişkenlerden en az birinin **duygu düzenleme** açıklama düzeyinin önemli olduğunu göstermektedir. **Duygu düzenleme**ye ilişkin çoklu korelasyon katsayısına göre sadece olumlu tepkiler puanları **duygu düzenleme** puanları için anlamlı bir yordayıcısıdır. Bağımsız değişkenler (olumlu tepkiler, olumsuz tepkiler) **duygu düzenlemedeki** toplam varyansın yaklaşık olarak % 12'sini açıklamaktadır ve bu açıklama düzeyinde en önemli payın olumlu tepkiler değişkenine ait olduğu standartlaştırılmış regresyon katsayılarından anlaşılmaktadır. Duygusal değişkenlik/olumsuzluk ve duygu düzenlemeye ilişkin analizler karşılaştırılacak olursa duygusal değişkenlik/olumsuzluk puanları üzerinde hem olumlu hem olumsuz tepkilerin manidar bir etkiye sahip olduğu, duygu düzenlemeye puanları üzerinde ise sadece olumlu tepkilerin manidar bir etkisi bulunmuştur. Annelerin olumlu tepkileri arttıkça çocukların duygu düzenlemeleri artmakta duygusal olumsuzluğu azaltmakta buna ilaveten annelerin olumsuz tepkileri arttıkça çocukların duygusal değişkenlik/olumsuzluğu artmaktadır.

4. Tartışma

Okul öncesi çocukların sosyal yetkinlik düzeyi ve cinsiyetine göre duygu düzenleme puanlarının farklılaşp farklılaşmadığı ve annelerin duygusal sosyalleştirme davranışlarının çocukların duygu düzenleme becerilerini yordama durumunun araştırıldığı bu çalışmada ulaşılan sonuçlar ve diğer çalışmalarla ilişkileri aşağıda sunulmuştur.

Araştırmanın ilk sonucuna göre çocukların sosyal yetkinlik düzeyine göre duygu düzenlemeleri arasında fark olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle, yüksek sosyal yetkinlikli çocukların duygu düzenleme puanları, düşük sosyal yetkinlikli çocuklara göre daha yüksektir. Yapılan çalışmalarda, duygusal becerilerin sosyal yetkinlik için gerekli olduğu ileri sürülmektedir (Çorbacı-Oruç, 2008). Duygularını düzenlemede yetersiz kalan okul öncesi çocuklar akranlarla etkileşimde sosyal yönden sorun yaşamakta, olumsuz duyguları yoğun olan çocuklar ise daha fazla davranış sorunlarına sahip olmaktadır. Bunun yanında duygularını düzenleyen çocuklar öğretmenleri ta-

rafından işbirlikçi ve arkadaş canlısı olarak tanımlanmakta ve akranları tarafından sevilmektedir (Eisenberg et al. 1994; Eisenberg et al. 1996). Duygularını düzenlemekte güçlük çeken çocuklar ise akranları ve öğretmenleri tarafından sosyal yetkinlik düzeyi düşük olarak değerlendirilmektedir (Denham et al. 2003; Denham, et al. 2007; Eisenberg et al., 1996; Miller et al., 2004). Diğer bir anlatımla düşük sosyal yetkinlik düzeyi arkadaşlık kurmayı güçleştirebilmektedir (Perren & Alsaker, 2006). Araştırmanın bu bulgusu ve literatüre göre sosyal yetkinlik ile duygu düzenleme arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır. Bir başka bakış açısıyla çocuklarda azalan sosyal yetkinlik düzeyinin akranlarla ve yetişkinlerle ilişki ve etkileşimde zorluklara neden olabileceği, düşük düzey sosyal yetkinlik sonucu çocukların duyguları öğrenebilme kaynakları ve yaşantılarında sınırlılıklar söz konusu olabileceği düşünülebilir. Okul ortamında artan sosyal yetkinlik düzeyi, çocukların hem akranları hem de diğer kişilerle olumlu ilişkiler kurmasını sağlayarak kurulan sağlıklı ilişkiler yoluyla da çocukların başta duygu düzenlemeleri olmak üzere sosyal ve duygusal gelişiminin desteklenmesi söz konusu olabilir. Nitekim Koçyiğit, Sezer ve Yılmaz (2015) çocukların oyun becerileri ile sosyal yetkinlikleri arasında pozitif yönlü bir ilişki, oyun becerileri ile duygusal değişkenlik-olumsuzluk arasında ise negatif yönlü bir ilişki olduğunu belirtmektedirler. Sonuç olarak çocukların sosyalleşme ve sosyalleştirme çabalarının duygu düzenlemeye katkı sağlaması beklenirken duygu düzenlemede yaşanan zorlukların ise sosyalleşme sorunlarına neden olabileceği söylenebilir.

Araştırmanın ikinci sonucu ise çocukların cinsiyetlerine göre duygu düzenlemeleri arasında anlamlı bir farklılığın bulunmamasıdır. Literatür incelendiğinde farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Örneğin, Ural ve arkadaşları (2015) ve Kapçı ve arkadaşlarına (2009) göre erkek çocukların duygu düzenlemesi kızlara göre daha düşüktür. Cinsiyet temelli yaşanan bu farklılığın çocuğun cinsiyetine göre sahip olduğu duygusal özelliklerden (Bajgar, Ciarrochi, Lane, & Deane, 2005, Casey, 1993; Hughes & Dunn, 2002) ve cinsiyet temelli sosyalleştirme farklılıklarından kaynaklanabileceği ileri sürülmektedir. Buna rağmen Türkiye’de son zamanlarda yapılan bir araştırmada Ersay (2014) annelerin çocukların duygularına ilişkin tepkilerinin, çocukların cinsiyetlerine göre farklılaşmadığını bulmuştur. Araştırmanın bu sonucunun araştırma ve araştırma grubunun özelliklerinden (örneğin, annelerin yarısının üniversite mezunu olması, çocukların en az 2 ay ve daha fazla kuruma devam etmesi, duygu düzenlemenin sadece okul ortamında ve öğretmen tarafından değerlendirilmesi gibi) kaynaklanabileceği düşünülebilir (Ekinci Vural, 2006)

Araştırmanın üçüncü sonucuna göre annelerin hem olumlu tepkiler hem de olumsuz tepkiler puanlarının duygusal değişkenlik/olumsuzluk puanları için anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Bağımsız değişkenler (olumlu tepkiler, olumsuz tepkiler) duygusal değişkenlik/olumsuzluğundaki toplam varyansın yaklaşık olarak % 23’ünü açıklamaktadır. Duygusal değişkenlik/olumsuzluk puanları üzerinde annelerin hem olumlu hem olumsuz tepkilerinin etki olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle annelerin olumlu tepkileri arttıkça duygusal olumsuzluğu azaltmakta buna

ilaveten annelerin olumsuz tepkileri arttıkça çocukların duygusal değişkenlik/olumsuzluğu artmaktadır. İlgili literatürde (Denham et al., 1997; Havighurst et al. 2010) ebeveynlerin olumsuz tepkilerinin, düşük duygusal bilgiye ve duygu düzenlemesine neden olarak sosyo-duygusal gelişimi olumsuz etkilediği, olumlu tepkilerin ise duygu farkındalığını, duyguları anlamayı sonuç olarak da duygu düzenlemeyi içeren sosyo-duygusal yeterliklerinin gelişimine katkı sağladığı bildirilmektedir. Diğer bir deyişle annelerin duyguya ve probleme odaklı tepkileri, yüksek düzeyde sosyo-duygusal yeterliğe, cezai ve küçümseyici tepkileri ise düşük düzeyde sosyo-duygusal yeterliğe neden olabilmektedir. McElwain ve diğerlerine (2007) göre annelerin cezai tepkileri, çocuklarda içselleştirilmiş davranış bozukluklarına neden olurken annelerin çocukların olumsuz duygularına olumlu tepkileri ise sosyal yetkinlik düzeyine katkı sağlamakta ve bu yolla akran çatışması azalabilmektedir. Araştırmanın sonucuna göre, çocukların duygusal değişkenliği/olumsuzluğu arttıkça annelerin olumsuz tepkileri artmakta veya annelerin olumsuz tepkileri azaldıkça çocukların duygusal değişkenliği/olumsuzluğu azalmaktadır. Root ve Denham (2010)'a göre ebeveyn, korku yaşayan bir çocuğu kınayarak, azarlayarak, ceza vererek bu duyguyu göstermesini engellerse çocuk hala içinde korku duygusunu yaşamaya devam edecek fakat bu duyguyu göstermeyecek sonuç olarak da korkunun gösterilmesinin engellenmesi sosyal, duygusal, akademik uyumsuzluğun gelişimine neden olabilecek bir içsel düzensizliğe yol açabilecektir. Annelerin çocukların duygusal değişkenlik/olumsuzluğuna olumsuz tepki göstermeleri ebeveynliğin şekillenmesinde kültürün etkisinden yola çıkılarak açıklanabilir. Araştırmacılar (Sen, Yavuz-Muren, & Yagmurlu, 2014) geleneksel kültürlerin çocuklar üzerinde yüksek düzeyde kontrolü olduğunu vurgulamaktadırlar (Kağıtçıbaşı, 1970). Nitekim Şanlı ve Öztürk'e (2015) göre Türk kültüründe kontrol yüksektir. Bu noktadan hareketle, Türkiye'de kültürel ve geleneksel normlar cezalandırma ile ilişkili olup (Yağmurlu & Sanson, 2009) ebeveynler arasında cezalandırma yaygındır. İlaveten Nacak, Yağmurlu, Durgel ve Vijver (2011) kırsal şehirde yaşayan annelerin, gelişimsel beklentiler açısından sadece çocuğun geleneksel/ahlaki kurallara uyma davranışını daha erken yaşlarda göstermesini bekledikleri, daha fazla sorgusuz itaat bekleme ve cezalandırma davranışları rapor ettiklerini bildirmekteydiler. Diğer yandan annelerin olumlu ve olumsuz tepkiler puanlarının duygu düzenleme puanları için anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Annelerin olumlu ve olumsuz tepkiler ölçek puanlarının duygu düzenleme de toplam varyansın yaklaşık olarak % 12'sini açıklamaktadır ve duygu düzenleme puanları üzerinde sadece olumlu tepkilerin etkili olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle annelerin olumlu tepkileri arttıkça çocukların duygu düzenlemeleri artmaktadır. Araştırmacılara göre duygusal yetileri güçlü olan ebeveynler çocuklarını dinleme, değer verme gibi iletişimsel açıdan önemli tepkiler göstermektedirler (Ömeroğlu & Ulutaş, 2007). Diğer bir deyişle annenin olumlu tepkilerinin çocukların duygu düzenlemelerinde etkili olduğu söylenebilir. Nitekim çocukların sosyal ve duygusal yeterlikleri 4-8 yaş arasında hızla gelişmekte (Saltalı, 2010) ve ebeveynler, akranlar ve çocuk için önemli diğer kişilerin duygular hakkındaki değerlendirmeleri duygu düzenleme sürecinde etkili olmaktadır (Denham, 1998).

Yani çocukların duygu düzenlemeleri ebeveyn, öğretmen, akran gibi çocuk için önemli diğerlerinin olumlu tepkileri ile gelişmektedir (Ulutaş & Ömeroğlu, 2012). Bu kişiler duygu düzenleme sürecine, olayları yorumlayarak, duyguların nedenlerini açıklayarak, olayların sebep sonuç ilişkileri ile ilgili bilgi sağlayarak katkıda bulunmaktadır. Bu çalışmada ayrıca annelerin olumsuz tepkileri ile çocukların duygu düzenlemeleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Araştırmanın bu bulgusu ile örtüşmeyen araştırma sonuçlarına göre Türk kültüründe korku, öfke, kaygı gibi duyguların ifade edilmesi hoş karşılanmamakta, ayıp ve güçsüzlük olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle anne babalar çocuklarına olumsuz duygularını ifade etmemelerini telkin etmekte bunun sonucu çocuklar duygularını ifade etmekte güçlük çekmektedirler (Çağdaş, 2008). Annelerin olumlu ve olumsuz tepkiler ölçek puanlarının duygu düzenleme de toplam varyansın yaklaşık olarak % 12'sini açıkladığı göz önüne alındığında çocukların duygu düzenlemeleri üzerinde başka faktörlerin de etkili olduğu belirtilebilir. Nitekim Ecirli ve Ogelman (2015) araştırmalarında okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri, mizaç, cinsiyet gibi bireysel farklılıklardan, annelerin empatik eğilimi, ebeveyn davranışları, annelerin duygu düzenleme becerileri, anne-babaların çocukların cinsiyetlerine göre tutumları, bakıcı-çocuk ilişkisi gibi pek çok farklı değişkenden etkilenebileceğini bildirmektedir. Sonuç olarak sosyal yetkinlik düzeyi duygu düzenleme ile annelerin duygusal sosyalleştirme davranışları arasındaki ilişkinin ortaya konmasında aracı değişken olarak ele alınabilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

1. Bu çalışmada sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme ile ilgili veriler öğretmen gözlemlerine, duygu sosyalleştirme ise annelerin görüşlerine göre elde edilmiştir. Sonraki çalışmalarda, babalar/çocuklar gibi çoklu kaynaklardan elde edilecek verilerle karşılaştırmalar yapılabilir.
2. Çalışma nicel araştırma teknikleri kullanılarak yürütülmüştür. Yapılacak diğer çalışmalarda, hem nitel hem nicel araştırma teknikleri bir arada kullanılarak veriler toplanıp araştırma zenginleştirilebilir.
3. Bu araştırma Elazığ il merkezinde bulunan Bağımsız Anaokullarına devam eden çocuklar ve anneleri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Farklı örneklem grupları (mülteci anneler ve çocukları, metropol ve kırsalda yaşayan anneler ve çocukları vb.) üzerinde de benzer araştırmalar yapılabilir.
4. Sosyal yetkinlik, duygu düzenleme ve duygu sosyalleştirme konularında öğretmenlere ve ebeveynlere eğitimler verilebilir.

5. Kaynakça

- Ahi, B. & Kıldan, A. O. (2013). Türkiye’de okul öncesi eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi (2002-2011). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(27).
- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları: Sık kullanılan istatistiksel analizler ve açıklama SPSS çözümleri*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.

- Altan Aytun, Ö., Yağmurlu, B. ve Yavuz, H. M. (2013). Turkish mothers' coping with children's negative emotions: A brief report. *Journal of Child and Family Studies*, 22(3), 437-443.
- Ambrose, H. (2013). Young children's emotion regulation and social skills: The role of maternal emotional socialization and mother-child interactional synchrony. Doctoral thesis. *Universty of Windsor*, Ontario, Canada.
- Bajgar, J., Ciarrochi, J., Lane, R., & Deane, F. P. (2005). Development of the levels of emotional awareness scale for children (LEAS-C). *British Journal of Developmental Psychology*, 23(4), 569-586.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler için Veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem yayıncılık,
- Çağdaş, A. (2008). *Anne-baba-çocuk iletişimi*. İstanbul: Kök yayıncılık
- Casey, R. J. (1993). Children's emotional experience: Relations among expression, self-report, and understanding. *Developmental Psychology*, 29(1), 119.
- Çorbacı-Oruç, A. (2008). *6 yaş çocuklarında sosyal yeterliliğin, akrân ilişkilerinin ve sosyal bilgi işleme sürecinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Çorapçı, F., Aksan, N., Arslan, D. Y., & Yağmurlu, B. (2010). Emotional, behavioral and social adjustment screening at school entry: Social competence and behavior evaluation-30 scale. *Turkish Journal of Child and Adolescent Mental Health*, 17(2), 63-74.
- Denham, S. A., Mitchell-Copeland, J., Strandberg, K., Auerbach, S. ve Blair, K. (1997). Parental contributions to preschoolers' emotional competence: Direct and indirect effects. *Motivation and Emotion*, 21(1), 65-86.
- Denham, S. A. (1998). Emotional development in young children. Guilford Press.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Path way to social competence?. *Child Development*, 74(1): 238-256.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Wyatt, T. (2007). The socialization of emotional competence. *Handbook of Socialization: Theory and Research*, 614-637
- Ecirli, H., & Ogelman, H. G. (2015). Beş-altı yaş çocukları için duygu düzenleme stratejileri ölçeği'nin geçerlik güvenirlik çalışması. *UHBAB Journal*, 4(13).
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Nyman, M., Bernzweig, J., & Pinuelas, A. (1994). The relations of emotionality and regulation to children's anger-related reactions. *Child Development*, 65(1), 109-128.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., Maszk, P., Holmgren, R., & Suh, K. (1996). The relations of regulation and emotionality to problem behavior in elementary school children. *Development and Psychopathology*, 8(01), 141-162.
- Eisenberg, N., Cumberland, A. & Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry*, 9(4), 241-273.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6, 495.

- Ekinci Vural, D. (2006). *Okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katılımlı sosyal beceri eğitimi programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Ersay, E. (2007). *Preschool teachers' emotional experience traits, awareness of their own emotions and their emotional socialization practices* (Unpublished doctoral dissertation). The Pennsylvania State University.
- Ersay, E. (2014). Parental socialization of emotion: how mothers respond to their children's emotions in Turkey. *International Journal of Emotional Education*, 6(1), 33.
- Fabes, R. A., Eisenberg, N. & Bernzweig, J. (1990). *The coping with children's negative emotions scale: Procedures and scoring*. <http://www.public.asu.edu/~rafabes/GUEST.HTM> adresinden erişildi.
- Fabes, R. A., & Eisenberg, N. (1992). Young children's coping with interpersonal anger. *Child development*, 63(1), 116-128.
- Grandey, A. A., Fisk, G. M., & Steiner, D. D. (2005). Must "service with a smile" be stressful? The moderating role of personal control for American and French employees. *Journal of Applied Psychology*, 90(5), 893.
- Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology*, 45(1), 3-19.
- Güven, E. (2013). *Çocuğun davranış sorunları ile algıladığı anne baba çatışması arasındaki ilişkiler: Duygu sosyalleştirmenin aracı rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Güven, E., & Erden, G. (2013). A review in the context of emotion socialization. *Turkish Journal of Child and Adolescent Mental Health*, 20(2), 119-130.
- Havighurst, S. S., Wilson, K. R., Harley, A. E., Prior, M. R. ve Kehoe, C. (2010). Tuning in to kids: Improving emotion socialization practices in parents of preschool children—findings from a community trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(12), 1342-1350.
- Kağıtçıbaşı, C. (1970). Social norms and authoritarianism: A Turkish-American comparison. *Journal of Personality and Social Psychology*, 16(3), 444-451.
- Kapçı, E. G., Uslu, R. İ., Akgün, E., & Acer, D. (2009). İlköğretim çağı çocuklarında duygu ayarlama: Bir ölçek uyarlama çalışması ve duygu ayarlamayla ilişkili etmenlerin belirlenmesi. *Turk.J.Child Adolesc.Ment.Helath*, 16(1), 13-20
- Koçyiğit, S., Sezer, T., & Yılmaz, E. (2015). 60-72 aylık çocukların sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri ile oyun becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *HASAN Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1).
- Kılıç, Ş. & Aytar, A.G.(2016). Emotion understanding of Turkish preschoolers and maternal emotional socialization *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 466-478.
- LaFreniere, P. J. & Dumas, J. E. (1996). Social competence and behavior evaluation in children ages 3 to 6 years: The short form (SCBE-30). *Psychological Assessment*, 8 (4), 369-377

- McElwain, N. L., Halberstadt, A. G., & Volling, B. L. (2007). Mother and father-reported reactions to children's negative emotions: Relations to young children's emotional understanding and friendship quality. *Child Development*, 78(5), 1407-1425
- Miller, A. L., Gouley, K.K., Seifer, R., Dickstein, S., & Shields, A. (2004). Emotions and behaviors in the Head Start classroom: Associations among observed dysregulation, social competence, and preschool adjustment. *Early Education and Development*, 15(2),147-166
- Miller, A. L., Fine, S. E., Gouley, K.K., Seifer, R., Dickstein, S., & Shields, A. (2006). Showing and telling about emotions: Interrelations between facets of emotional competence and associations with classroom adjustment in Head Start preschoolers. *Cognition and Emotion*, 20(8), 1170-1192
- Nacak, M., Yagmurlu, B., Durgel, E., & van de Vijver, F. (2011). Parenting in metropole and Anatolia samples: The role of residence and education in beliefs and behaviors. *Türk Psikoloji Dergisi*, 26(67), 85-104.
- Onat, O.& Otrar, M. (2010). Bilişsel duygu düzenleme ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 31: 123 – 143.
- Ömeroğlu, E. & Ulutaş, İ. (2007). Anne baba çocuk iletişiminde duygusal zekanın rolü. 4. Uluslararası Çocuk ve İletişim Kongresi & Uluslararası Çocuk Filmleri Festivali ve Kongresi: Risk altındaki çocuklar, 22-24 Ekim, İstanbul: İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi.
- Özmet, E. N. (2006). Erken çocukluk gelişiminin desteklenmesi-III: Aile. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 49(3), 256-273.
- Pehlivan, H. (2015). Kadınların benlik saygısını ve yaşam doyumunu artırma: bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı bir grup müdahalesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2).
- Perren, S.& Alsaker, F. D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *Journal of child psychology and psychiatry*, 47(1), 45-57.
- Root, A. K. & Denham, S. A. (2010). The role of gender in the socialization of emotion: Key concepts and critical issues. In A. Kennedy Root & S. Denham (Eds.), *The role of gender in the socialization of emotion: Key concepts and critical issues*. New Directions for Child and Adolescent Development, 128,1–9. San Francisco: Jossey-Bass
- Saltalı, N. (2010). Duyu eğitiminin okulöncesi dönem çocuklarının duygusal becerilerine etkisi. *Yayınlanmamış doktora tezi*, Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Sen, H., Yavuz-Muren, H. M., & Yagmurlu, B. (2014). Parenting: The Turkish Context. In *Parenting Across Cultures* (pp. 175-192). Springer Netherlands.
- Shields, A. & Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school-age children: the development and validation of a new criterion Q-sort scale. *Developmental Psychology*, 33(6), 906.
- Şanlı, D. & Öztürk, C. (2015). Anne babaların çocuk yetiştirme tutumları ve tutumlar üzerine kültürün etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 8(4).
- Ulutaş, İ. & Ömeroğlu, E. (2012). Maternal attitudes, emotional intelligence and home environment and their relations with emotional intelligence of sixth years old children. INTECH Open Access Publisher.
- Ural, O., Güven, G., Sezer, T., Azkeskin, K. E., & Yılmaz, E. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların bağlanma biçimleri ile sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1.
- Yağmurlu, B. & Sanson, A. (2009). Acculturation and parenting among Turkish mothers in Australia. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 40(3), 361-380

Yağmurlu, B. & Altan, O. (2010). Maternal socialization and child temperament as predictors of emotion regulation in Turkish preschoolers. *Infant and Child Development*, 19(3), 275-296.

Extended Abstract

In the related literature, emotion regulation is defined as process of changing emotions and expressions (Grandey, Fisk, & Steiner, 2005). Emotion regulation competence is related to inheritance, environment and interaction between them (Eisenberg, Spinrad, & Eggum, 2010). In their study, Onat and Otrar (2010) emphasized the fact that emotion regulation develops with the effect of other individuals, especially the family, in the social information process model. In accordance with these explanations, it can be asserted that one of the variables thought to affect children's emotion regulations is mothers' emotional socialisation behaviours. In the literature of development psychology, emotion socialisation is defined as the reactions shown to children's emotions and experiences (Eisenberg, Cumberland & Spinrad, 1998). In related studies (Güven & Erden, 2013; Yağmurlu & Altan, 2010), it is observed that parents' emotion regulation behaviours are discussed in 6 categories including 3 negative categories and 3 positive categories. In early childhood period, ability of regulating negative emotions is very important in order to be successful in classroom (Miller et al., 2006). According to Graziano, Reavis, Keane, and Calkins (2007), preschool children who could regulate their emotions were academically more successful and their success rates and efficiency in the classroom were higher based on the early literacy and maths success scores obtained from teachers. In the studies, it was determined that emotion regulation had long term effects on social competence as well as academic success (Denham et al., 2003). The preschool children who were unsuccessful in emotion regulation can have low social competence and behavioural problems (Denham et al., 2003; Eisenberg et al., 1996). According to the related literature, emotion regulation is of vital importance in socio-emotional development and formation of successful relationships in early years. Mothers are the primary effect source on emotion regulation in early childhood. Thus, it is important to determine the effect of emotional socialisation behaviours of mothers, who are first emotional teachers of children, on emotional regulation within the scope of early intervention. Therefore, this study was conducted in order to determine the predictive effect on emotional socialisation behaviours of the mothers on emotion regulations and whether or not the emotion regulations of preschool children differentiated based on social competence and gender. The study was conducted within the scope of correlational screening model. The sample group of the study consisted of 160 children, who attended Independent Kindergartens affiliated with Provincial Directorate for National Education of Elazığ in the city centre and were determined with simple random sampling technique, and their mothers. 92 of the children participating in the study had high social competence and 68 had low social competence. The data of the study were obtained using Personal Information Form, Social Competence and Behaviour Assessment 30-Scale, The Coping with Children's Negative Emotions Scale, and the Regulation of Emotions Checklist. In the analysis of the data, firstly, the mean scores obtained by children from social competence subscale of Social Competence and Behaviour Assessment -30 Scale were calculated. The children who obtained lower scores than social competence mean score were coded as "having low social competence level" and children who had higher mean scores were coded as "having high social competence level". Then, Kolmogorow-Smirnow test was used to check normal distribution of the data ($p > .05$). After obtaining descriptive statistics related to the scores, Levene's test was used to check the

homogeneity of variance of the groups to be compared. Additionally, Box's M statistics was used for the control of covariance equation assumption in MANOVA test. After it was concluded that the groups' variances and covariances were equal (homogeneous), whether or not dependent variables of emotional variability/negativity and dependent variables of emotion regulation mean scores differentiated in terms of independent variables of children's social competence and gender was checked by using multivariate analysis of variance (MANOVA). Multiple Regression Analysis was used to determine how mothers' emotional socialisation behaviours (positive reactions, negative reactions) predicted emotion regulations of children with high and low social competences (emotional stability/negativity, emotion regulation). Margin of error of 0.05 was accepted as high value in interpretation of the results. According to the first result of the study, it was observed that there was a difference between emotion regulations of the children in terms of social competence level. In other words, emotion regulation scores of children with high social competence were higher than the children with lower social competence. Previous studies revealed that emotion regulation had effects on social competence. Emotional skills are required for social competence (Çorbacı-Oruç, 2008). The second result of the study was that there was no significant difference between emotion regulations in terms of children's genders. Upon the literature review, it was observed that different results were obtained. For instance, according to Ural et al., (2015) and Kapçı et al., (2011) emotion regulation skills of boys are lower than girls. It is suggested that this difference based on gender can be arising from emotional characteristics children have due to their gender (Bajgar et al., 2005, Casey, 1993) and socialisation differences. On the other hand, in a recent study conducted in Turkey, Ersay (2007) found that the mothers' reactions to children's emotions did not differentiate depending on children's gender. According to the third result of the study, mothers' emotional socialisation behaviours explained only 23% of total variance related to children's emotional stability/negativity; whereas, it explained only 12% of total variance related to emotion regulations. In the related literature (Denham et al., 1997; Havighurst et al., 2010), it is stated that while parents' negative reactions affect adversely socio-emotional development of children by causing low emotional information and emotion regulation, positive reactions contribute to development of socio-emotional competences that contains emotion awareness, understanding the emotions and as a result emotion regulation. According to McElwain et al., (2007) mothers' punitive reactions cause internalized behavioural disorders, their positive reactions to children's negative emotions contribute to social competence level and, thus, peer conflicts can reduce. According to the result of the study, as children's emotional stability/negativity increases, mothers' negative reactions increase or as their negative reactions reduce, children's emotional stability/negativity reduces. Mothers' negative reactions to children's emotional negativity can be explained with effect of culture in shaping of parenthood. The researchers (Sen, Yavuz-Muren, & Yagmurlu, 2014) emphasize that traditional cultures have high level of control on children (Kağıtçıbaşı, 1970). Hence, according to Şanlı and Öztürk (2015), tendency to control is high in Turkish culture. From this viewpoint, cultural and traditional norms in Turkey are related to punishment (Yağmurlu & Sanson, 2009) and punishment is common among parents. In the study, it was also determined that mothers' positive reactions significantly predicted emotion regulation, in other words, as mothers' positive reactions increased, children's emotion regulations increased. This situation can be associated with mothers' individual characteristics. According to the researchers, parents with high emotional competence show important reactions such as listening to their children, valuing them etc. (Ulutaş & Ömeroğlu, 2007). Following suggestions were made in accordance with the results provided from the study. In this study, data related to social competence and

emotion regulation were obtained based on teachers' observations, and the data related to emotion socialisation were obtained based on mothers' views. In further studies, comparisons can be made with the data to be obtained from multiple sources such as fathers/children. The study was conducted by using quantitative research techniques. In the other studies to be conducted, the data can be collected and the study can be enriched by using both quantitative and qualitative research techniques.

Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

An Investigation of The Educational Beliefs of Primary School Teachers in Terms of Several Variables

Serkan ASLAN

Milli Eğitim Bakanlığı, Nuri Özalpın İlkokulu, Elazığ.

Makale Geliş Tarihi: 18.05.2016

Yayına Kabul Tarihi: 26.09.2016

Özet

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarını çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 95 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgiler formu ile Eğitim İnançları Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistik ile çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları açısından varoluşçu eğitim, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık alt boyutlarına kesinlikle katılıyorum düzeyinde, daimicilik alt boyutuna katılıyorum düzeyinde ve esasicilik alt boyutuna katılmıyorum düzeyinde görüş belirttikleri görülmüştür. Öğretmenlerin cinsiyetleri ile eğitim inançları ölçeğine ait ilerlemecilik ve varoluşçu eğitim boyutları arasında, kıdemleri ile daimicilik alt boyutu arasında anlamlı farklılık tespit edilirken; eğitim durumları ile eğitim inançları ölçeğinin alt boyutları arasında anlamlı farklılık çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim inancı, eğitim felsefesi, sınıf öğretmeni.

Abstract

The purpose of this research is to investigate the educational beliefs of the primary school teachers' in terms of several variables. Descriptive scanning model was used in the research. Working group of the research consisted of 95 primary school teachers. The appropriate sampling method was used in determining the working group. Personal information form and educational beliefs scale were used as the data collection tools. Descriptive statistics and multivariate analysis of variance (MANOVA) were used in the analysis of the data. It was observed as a result of the research that the primary school teachers absolutely agreed on the subscales of the existentialist education, progressivism and re-constructionism and they agreed on the idealism and they disagreed on the essentialism in terms of their educational beliefs. While there were meaningful differences among the teachers relating to the progressivism and existential education based on the gender, there were not any meaningful differences relating to the subscales of the educational status and educational beliefs.

Keywords: Educational belief, education philosophy, classroom teacher.

1. Giriş

Eğitimin niteliğini belirleyen önemli değişkenlerden biri öğretmenin niteliğidir. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğiyle ilgili bilgi ve becerilerinin yanı sıra, eğitime yönelik yaklaşımları, inançları ve bu doğrultuda atacağı adımlar eğitimin niteliğini her aşamada önemli ölçüde etkilemektedir. Bu noktada, öğretmenlerin önemli niteliklerinden biri, hizmet öncesi ve hizmet içinde geçirdiği yaşantılar sonucu geliştirdiği eğitim inançlarıdır (Oğuz, Altınkurt, Yılmaz ve Hatipoğlu, 2014:38). Eğitim inançları, eğitim felsefesine dayalı olarak oluşturulmaktadır (Altınkurt, Yılmaz ve Oğuz, 2012; Levin ve Wadmany 2006; Livingston, McClain ve DeSpain 1995; Rideout 2006; Yılmaz, Altınkurt ve Çokluk, 2011).

Eğitim felsefeleri, eğitim ile ilgili tüm kuram ve uygulamaları bütüncül bir bakış açısı ile ele alarak değerlendirmekte (Erden, 1998), öğretim programlarının hedef/kazanım, içerik, eğitim ve sınav durumlarına (Sönmez, 2005) ve eğitim politikaları ile uygulamalarına yön vermektedir (Büyükdüvenci, 1987). Eğitim felsefesi, kazanımların belirlenmesinde, içeriğin düzenlenmesinde, öğretim yöntem ve tekniklerin işe koşulmasında, ölçme değerlendirme araçlarının seçilmesinde, programların değerlendirilmesinde ve öğretmenlerin kullandıkları disiplin modellerine kadar birçok yerde etkin rol oynamaktadır. Demirel (2012) tarafından felsefenin “*bir okul için düşünce tarzını, görüşlerini, inançlarını yansıttığı ve hedef ile içeriği etkilediği için program geliştirme faaliyetlerinde de oldukça önemli bir yer tuttuğu*” belirtilmiştir. Wiles ve Bondi (2007) eğitim felsefelerini; daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk şeklinde açıklamıştır. Daimicilik ve esasicilik eğitim felsefeleri daha çok geleneksel eğitim felsefeleri olarak; ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk eğitim felsefeleri çağdaş eğitim felsefeleri olarak bilinmektedir (Çetin, İlhan ve Arslan, 2012). Aşağıda bu eğitim felsefeleri açıklanmıştır.

Daimicilik, idealizm ve realizm felsefelerine dayanır. Bu akıma göre eğitim, evrensel niteliklere göre şekillendirilmelidir. İnsanın doğası ve ahlaki ilkeler değişmez. İnsanda bu değişmez ahlaki ilkeler göre yetiştirilmelidir (Arslanoğlu, 2012: 134). Esasicilik, idealizm ve realizm akımlarından etkilenmiştir. Bu akıma göre insanların doğduklarında akılları boş bir levhadır. Yani insanlar doğuştan bilgi birikimlerine sahip değillerdir. Bu yüzden esasiciliğe göre bilgi sonradan kazanılır (Altınkurt, Yılmaz ve Oğuz, 2012:4). Esasicilik, öğretmen merkezlidir. Öğretmen sınıfta tek otoritedir ve gerektiğinde cezaya başvurabilir (Sönmez, 2005). İlerlemecilik, pragmatizme dayalı olarak geliştirilmiştir. Bu akıma göre eğitim, toplumda geleneksel olarak devam eden standartları ve değişmezlikleri değil, sürekli değişen hayatı öğretmelidir (Ergün, 2014). Öğrenci merkezli bir anlayışa sahiptir. Öğretme-öğrenme ortamında öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin kullanılması gerektiğini savunur. Bu akıma göre, okul yaşama hazırlık değil; yaşamın bizzat kendisidir (Kazu, 2007). Yeniden kurmacılık eğitim felsefesi akımı ilerlemecilik akımının devamı niteliğindedir. Diğer eğitim felsefelerinden ayrılan en önemli noktası, yeni bir toplum oluşturma amacıyla olmasıdır. Bu akıma göre eğitim; toplumsal düzenin besleyicisi değil yaratıcısı ve değişme

aracı değil, aynı zamanda bir denge aracıdır. Yeniden kurmacılık akımına göre eğitim kültürel krizi aşmak için toplumu yeniden kurmaktır (Terzi, 2008:72). Yeniden kurmacılara göre toplum sürekli değiştiği için eğitim programları da değişmelidir. Bir eğitim programında kültürel mirasın doğrudan aktarılmasına karşı çıkılmamakla birlikte, kültür ve uygarlıkların eleştirel olarak incelenmesi gerektiği vurgulanır (Kaya, 2007). Varoluşçuluk felsefesine göre, dünyada insandan başka varlıklar önce yapılır sonra var olur. İnsan önce var olur, sonra kendi özünü, seçmeye dayanan özgür iradesi ile kendini yaratır. Varoluşçulara göre insan özgürdür, onun özgürlüğünü engelleyen her şeye karşı çıkılmalıdır. Eğitim, kişinin kendini gerçekleştirme için bir araçtır. Öğretme-öğrenme ortamında öğrencinin dikkatini yoğunlaştıracak uyarıcılar aranmalı ve eğitim ortamında sunulmalıdır. Öğrenci kendi yaşantılarını kendisi seçmeli ve düzenlemeli, bunların sonuçlarından da kendisi sorumlu olmalıdır (Ergün, 2014; Sönmez, 2005).

Türkiye’de alanyazın incelendiğinde öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim inançlarını çeşitli değişkenler açısından ilişkisini inceleyen araştırmalara rastlanılmıştır (Alkın-Şahin, Tunca ve Ulubey 2013; Çalışkan 2013; Çoban, 2007; Doğanay ve Sarı, 2003; Doğanay, 2011; Erbaş, 2013; Ilgaz, Bülbül ve Çuhadar, 2013; Kanatlı ve Schreglman, 2014; Kumral, 2015; Oğuz, Altınkurt, Yılmaz ve Hatipoğlu, 2014; Yapıcı, 2013). Öğretmenlerin eğitim inançlarının öğretilme-öğrenme ortamını düzenlemelerine, kullandıkları ölçme-değerlendirme araçlarına, uyguladıkları disiplin modellerine kadar birçok şeyi etkilediği bilinmektedir. Bu bakımdan öğretmenlerin eğitim inançlarının belirlenmesinin ve bunun çeşitli değişkenler açısından incelenmesinin alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Alanyazında sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının incelendiği az sayıda çalışmaya rastlanılmıştır (Tunca, Alkın-Şahin & Oğuz, 2015; Yılmaz & Tosun & 2013). Yapılan bu araştırmalarda sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları ile farklı ölçeklerin ilişkisi incelenmiştir. Bu araştırmada ise sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları çeşitli değişkenler açısından incelenmiş ve var olduğu şekliyle ortaya konulmuştur. Bu nedenle böyle bir çalışmanın yapılmasına gereksinim duyulmuştur. Ayrıca yapılan bu araştırma ile öğretmenlerin eğitim inançlarının belirlenmesi, öğretmenlerin hizmet öncesinde ve hizmet içinde yapılması gerekenler konusunda yol gösterici bir kaynak olacaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarını çeşitli değişkenler açısından betimlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin eğitim inançlarına ait katılım düzeyleri nedir?
2. Öğretmenlerin eğitim inançları arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark var mıdır?
3. Öğretmenlerin eğitim inançları arasında kıdeme göre anlamlı bir fark var mıdır?

4. Öğretmenlerin eğitim inançları arasında eğitim durumuna göre anlamlı bir fark var mıdır?

2. Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmanın modelini, tarama modellerinden biri olan betimsel tarama modeli oluşturmaktadır. Betimsel taramanın temel amacı, bir durumun veya olgunun özelliklerini, durumu doğru bir şekilde tasvir etmek ya da resmetmektir. Eğitim alanında insanların tutumlarını, görüşlerini, inançlarını, demografik özelliklerini öğrenmek için betimsel tarama modeli kullanılmaktadır (Johnson ve Christensen, 2014). Bu araştırmada da, sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları çeşitli değişkenler açısından incelenerek var olduğu şekliyle resmedilmeye çalışıldığından betimsel tarama modeli kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Doğu Anadolu bölgesinin bir ilinde, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında, görev yapan 95 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada rastgele olmayan örnekleme tekniklerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılarak çalışma grubu belirlenmiştir. Uygun örnekleme yöntemi, zaman, para ve iş gücü kaybını temel amaç edinen bir örnekleme yöntemidir. Burada araştırmacı ihtiyaç duyduğu büyüklükteki bir gruba ulaşana kadar, en ulaşılabilir ve maksimum tasarruf sağlayacak bir durum veya örnek üzerinde çalışır (Berg, 2001; Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010; Gürbüz ve Şahin, 2015). Araştırmada uygun örnekleme yönteminin seçilmesinin nedeni, bu yöntemle zaman, para ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesidir. Mujis' e (2004) göre maliyet ve kolay ulaşılabilirlik açısından eğitim araştırmalarında en yaygın olan örnekleme tekniklerinin başında uygun örnekleme gelmektedir. Ancak söz konusu tekniğin evrenin temsil edilebilirliği yönünden sınırlılıkları vardır. Bu yönü çalışmanın bir sınırlılığı olarak ifade edilebilir.

Tablo 1. Çalışma grubunun özellikleri

	f	%
Cinsiyet		
Kadın	54	57
Erkek	41	43
Kıdem Yılı		
0-5 yıl arası	13	14
6-10 yıl arası	32	33
11-15 yıl arası	18	20
16 yıl ve üstü	32	33

	f	%
Eğitim Durumu		
Eğitim Enstitüsü	8	8
Lisans Tamamlama	4	4
Lisans	70	74
Lisans üstü	13	9
Toplam	95	100

Tablo 1 incelendiğinde, kadın öğretmenlerin fazla olduğu (%57), kıdemlin çoğunlukla 6-10 yıl ile 16 yıl ve üstü olduğu (%33) ve lisans mezunu öğretmenlerin çoğunlukta oldukları (%74) görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada iki tür veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar:

Kişisel Bilgiler Formu: Sınıf öğretmenlerinin kişisel bilgilerini öğrenebilmek için bir form geliştirilmiştir. Formda sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerini, kıdemlerini ve eğitim durumlarını öğrenmek için sorular bulunmaktadır.

Eğitim İnançları Ölçeği (EİÖ): Araştırma kapsamında Yılmaz, Altınkurt ve Çokluk (2011) tarafından geliştirilen “Eğitim İnançları Ölçeği (EİÖ)” kullanılmıştır. Araştırmada açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçek 305 öğretmen adayı ve 154 öğretmene uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda, ölçeğin 5 alt boyuttan ve 40 maddeden oluştuğu tespit edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin faktörleri; “İlerlemecilik”, “Varoluşçu Eğitim”, “Yeniden Kurmacılık”, “Daimicilik” ve “Esasicilik” olarak isimlendirilmiştir. EİÖ’nün ilerlemecilik alt boyutu toplam varyansın %16.45’ini, varoluşçu eğitim alt boyutu %11.42’sini, yeniden kurmacılık alt boyutu %8.42’sini, daimicilik alt boyutu %7.03’nü ve esasicilik alt boyutu %6.25’ni açıklamaktadır. EİÖ’ye ait madde faktör yükleri .42 ile .73 arasında, madde toplam korelasyonları ,22 ile ,57 arasında değişmektedir (Yılmaz, Altınkurt ve Çokluk, 2011). Araştırmada doğrulayıcı faktör analizi de yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi ile ölçek için oluşturulan modele uygun ki-kare (X^2) değeri istatistikî anlamlılık düzeyleri ($X^2/sd=2.23$) hesaplanmıştır. Ayrıca modele ilişkin diğer uyum indeksleri de (GFI=0.85, AGFI=0.83, RMSR≤0.05, RMSEA≤0.05, RMR ve SRMR≤0.08, CFI≥0.95, NFI ve NNFI≥0.95, PGFI=0.75) önerilen modelin uygun olduğunu göstermiştir (Yılmaz, Altınkurt ve Çokluk, 2011). İlerlemecilik alt boyutuna “Öğrenciler istediği öğretmenden ders alabilmeli, hatta onu seçebilmelidir.”, varoluşçu eğitim alt boyutuna “Öğretmen sınıf içi tartışmalarda tarafsız olmalı, öğrencilere herhangi bir doğruyu dayatmamalıdır.”, yeniden kurmacılık alt boyutuna “Eğitimin öncelikli amacı kültürel krizi aşmak için toplumu yeniden inşa etmektir.”, daimicilik alt boyutuna “Eğitimin öncelikli amacı sağlam ve doğru karakterli insanlar yetiştirmektir.” ve esasicilik alt boyutuna “Öğrenme sürecinde katı kuralların olduğu sıkı bir disiplin öğrenme sürecini kolaylaştırır.” maddeleri örnek verilebilir. Ölçekten toplam puan elde edilmemekte, katılımcıların her bir eğitim felsefesini ne kadar benimsedikleri

belirlenmektedir. Bir alt ölçekten alınan yüksek puan, katılımcıların o alt ölçekteki eğitim felsefesine inandığını ve benimsediğini, düşük puan ise söz konusu felsefeye olan inançlarının az olduğunu belirtmektedir. Araştırmada ölçeğin iç tutarlılık katsayısı incelenmiş ve Cronbach's Alpha katsayılarının ölçeğin alt boyutlarında 0.70-0.91 arasında olduğu belirlenmiştir (Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk, 2011).

Araştırmacı tarafından gerekli izin alındıktan sonra ölçek araştırma kapsamında kullanılmıştır. Araştırma kapsamında ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısına bakılmıştır. Eğitim inançları ölçeğinin Cronbach Alpha katsayısı .95 bulunmuştur. Fraenkel, Wallen ve Hyun (2014) Cronbach Alpha katsayısının .70 ve üzeri olması gerektiğini belirtmiştir. Bu referansa dayalı olarak ölçeğin oldukça güvenilir olduğu söylenebilir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri, istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Önce, verilerin parametrik testlerin genel koşullarını sağlayıp sağlamadığı kontrol edilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine Kolmogorov Smirnov testi ile bakılmıştır. Kolmogorov Smirnov testinde eğitim inançları ölçeğinin normal dağılım göstermediği (KSZ=.138, $p<.05$) tespit edilmiştir. Eğitim inançları ölçeğine ait verilerin normalliğine ilişkin nihai kararı verebilmek için verilere ait çarpıklık ve basıklık katsayıları ile Q-Q grafiği incelenmiştir (Ho, 2006; Seçer, 2015). Yapılan incelemeler sonucunda verilerin normal bir dağılım sağladığı söylenebilir. Verilerin analizinde betimsel istatistik ve çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) kullanılmıştır. MANOVA yapabilmek için belirli varsayımların sağlanması gerekmektedir. Bunlar; varyansların homojenliğinin test edilmesi, çok değişkenli normallik varsayımının karşılanması, çoklu doğrusal bağlantının olmaması ve varyans-kovaryans matrislerinin homojenliğinin sağlanmasıdır (Akbulut, 2011; Field, 2009; Pallant, 2005; Seçer, 2015). Yapılan analizler sonucunda, tüm varsayımların sağlandığı tespit edilmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin düzeyini belirlemek için aşağıda belirtilen puan aralıkları dikkate alınmıştır: Kesinlikle katılmıyorum 1.00 – 1.80, Katılmıyorum 1.81 – 2.60, Kısmen katılmıyorum 2.61 – 3.40, Katılıyorum 3.41 – 4.20, Kesinlikle katılıyorum 4.21 – 5.00.

3. Bulgular

Bu başlık altında, sınıf öğretmenlerinin; eğitim inançları ölçeğine ait boyutlara katılım düzeylerinin ne olduğuna, görüşlerinde cinsiyetlerine, kıdemlerine ve eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Öğretmenlerin eğitim inançları ölçeğine ait boyutlara ilişkin katılım düzeyleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin eğitim inançları ölçeğine ilişkin katılım düzeyleri

Boyutlar	N	\bar{X}	ss	Max	Min	Düzye
İlerlemecilik	92	4.43	.56	5.00	2.85	Kesinlikle katılıyorum
Varoluşçu Eğitim	92	4.63	.57	5.00	3.00	Kesinlikle katılıyorum
Yeniden Kurmacılık	92	4.29	.63	5.00	2.86	Kesinlikle katılıyorum
Daimicilik	92	4.05	.80	5.00	2.13	Katılıyorum
Esasicilik	92	2.32	.90	5.00	1.00	Katılmıyorum

Tablo 2 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları açısından en yüksek katılım gösterdiği alt boyutlar sırasıyla varoluşçu eğitim “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde (\bar{X} =4.63), ilerlemecilik “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde (\bar{X} =4.43), yeniden kurmacılık “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde (\bar{X} =4.29), daimicilik “katılıyorum” düzeyinde (\bar{X} =4.05) ve esasicilik “katılmıyorum” düzeyinde (\bar{X} =2.32) olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin eğitim inançları ölçeğine ait boyutları ile cinsiyetlerine ilişkin tek faktörlü MANOVA sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin eğitim inançları ölçeğine ait boyutları ile cinsiyetlerine ilişkin tek faktörlü MANOVA sonuçları

Bağımlı Değişkenler	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	sd	F	p	η^2
İlerlemecilik	Kadın	52	4.53	.53	1-90	4.207	.04*	.045
	Erkek	40	4.29	.58				
Varoluşçu Eğitim	Kadın	52	4.74	.48	1-90	5.257	.02*	.055
	Erkek	40	4.47	.64				
Yeniden Kurmacılık	Kadın	52	4.40	.56	1-90	3.693	.05	.039
	Erkek	40	4.14	.70				
Daimicilik	Kadın	52	4.15	.70	1-90	2.050	.15	.022
	Erkek	40	3.91	.90				
Esasicilik	Kadın	52	2.30	.92	1-90	.086	.77	.001
	Erkek	40	2.36	.88				

$p < .05$

Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları ölçeğine ait boyutları üzerinde cinsiyetin etkisini belirlemek için tek faktörlü MANOVA yapılmıştır. MANOVA analizinin sayıltıları kontrol edildiğinde Box’ın M istatistiğine göre yayılma matrisinin homojenlik sayıltısının sağlandığı tespit edilmiştir ($F_{15-14,941} = .935$, $p = .524$). Wilks Lambda Testi sonuçları, cinsiyet açısından öğretmenlerin eğitimi inançlarına ait boyutların doğrusal kombinasyonlarının anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur (Wilk’s $\Lambda = .942$, $F_{(1-90)} = 1.059$, $p = .389$).

Öğretmenlerin eğitim inançları ölçeğine ait alt boyutları için yapılan tek faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 3’te verilmiştir. Tabloda, öğretmenlerin ilerlemecilik (F_1 ,

$F_{90}=4.207$, $p<.05$) ve varoluşçu eğitim ($F_{1-90}=5.257$, $p<.05$) alt boyutları cinsiyetlerine göre kadın öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Tablodan yeniden kurmacılık ($F_{1-90}=3.693$, $p>.05$), daimicilik ($F_{1-90}=2.050$, $p>.05$) ve esasicilik ($F_{1-90}=.086$, $p>.05$) alt boyutlarından alınan puanların cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Ayrıca tablodan cinsiyet ile eğitim inançları ölçeğine ait boyutların etkileşiminin düşük düzeyde etkili olduğu söylenebilir (Green ve Salkind, 2013).

Öğretmenlerin eğitim inançları ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanlar üzerinde kademelerine göre yapılan tek faktörlü MANOVA sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin eğitim inançları ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanlar üzerinde kademelerine göre yapılan tek faktörlü MANOVA sonuçları

Bağımlı Değişkenler	Kıdem Yılı	n	\bar{X}	ss	sd	F	p	LSD	η^2
İlerlemecilik	0-5 yıl (A)	13	4.31	.41	3-88	1.016	.39	-	.03
	6-10 yıl (B)	31	4.34	.63					
	11-15 yıl (C)	18	4.45	.52					
	16 yıl ve üstü (D)	30	4.56	.57					
Varoluşçu Eğitim	0-5 yıl (A)	13	4.51	.49	3-88	.934	.43	-	.03
	6-10 yıl (B)	31	4.57	.65					
	11-15 yıl (C)	18	4.59	.54					
	16 yıl ve üstü (D)	30	4.77	.52					
Yeniden Kurmacılık	0-5 yıl (A)	13	4.16	.33	3-88	1.881	.14	-	.06
	6-10 yıl (B)	31	4.24	.67					
	11-15 yıl (C)	18	4.11	.78					
	16 yıl ve üstü (D)	30	4.50	.58					
Daimicilik	0-5 yıl (A)	13	3.18	.69	3-88	8.365	.00*	B>A	.22
	6-10 yıl (B)	31	4.08	.85					
	11-15 yıl (C)	18	4.11	.66				D>A	
	16 yıl ve üstü (D)	30	4.37	.60					
Esasicilik	0-5 yıl (A)	13	2.15	.47	3-88	1.283	.29	-	.04
	6-10 yıl (B)	31	2.42	1.15					
	11-15 yıl (C)	18	2.02	.48					
	16 yıl ve üstü (D)	30	2.49	.93					

$p<.05$

Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları ölçeğinin boyutlarından aldıkları puanlar üzerinde kademelerin etkisini belirlemek için tek faktörlü MANOVA yapılmıştır. MANOVA analizinin sayıltıları kontrol edildiğinde Box'ın M istatistiğine göre yayılma matrisinin homojenlik sayıltısının sağlanmadığı tespit edilmiştir ($F_{45-81,324}=1.585$, $p=.008$). Akbulut (2011) çoklu varyans analizinde testin gerektirdiği şartların tutturulamaması durumunda Wilk's Lambda değerinin yerine Pillai Trace değerinin yorumlanmasını önermektedir. Pillai Trace Testi sonuçları, kıdem açısından öğretmenlerin eğitim inançları boyutları puanları doğrusal kombinasyonlarının anlamlı bir farklılık göster-

diğini ortaya koymuştur (Pillai Trace (λ)= .438, $F_{(3-88)}=2.937$, $p=.00$).

Öğretmenlerin eğitim inançları ölçeğine ait alt boyutları için yapılan tek faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 4’te verilmiştir. Tabloda, öğretmenlerin ilerlemecilik ($F_{3-88}=1.016$, $p>.05$), varoluşçu eğitim ($F_{3-88}=.934$, $p>.05$), yeniden kurmacılık ($F_{3-88}=1.881$, $p>.05$) ve esasicilik ($F_{3-88}=1.283$, $p>.05$) alt boyutları ile kıdem arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Daimicilik ($F_{3-88}=8.365$, $p<.05$), alt boyutunda kıdem açısından anlamlı bir farklılık bulunduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca tablodan kıdem ile eğitim inançları ölçeğine ait ilerlemecilik, varoluşçu eğitim ve esasicilik alt boyutlarının etkileşiminin düşük düzeyde, yeniden kurmacılık alt boyutunun orta düzeyde ve daimicilik alt boyutunun geniş düzeyde etkili olduğu söylenebilir (Green ve Salkind, 2013).

Öğretmenlerin eğitim inançları ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanlar üzerinde eğitim durumlarına göre yapılan tek faktörlü MANOVA sonuçları Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmenlerin eğitim inançları ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanlar üzerinde eğitim durumlarına göre yapılan tek faktörlü MANOVA sonuçları

Bağımlı Değişkenler	Eğitim Durumu	n	\bar{X}	ss	sd	F	p	η^2
İlerlemecilik	Eğitim Enstitüsü	7	4.19	.90	3-88	2.192	.09	.07
	Lisans Tamamlama	4	4.44	.64				
	Lisans	68	4.39	.55				
	Lisansüstü	13	4.77	.28				
Varoluşçu Eğitim	Eğitim Enstitüsü	7	4.37	.95	3-88	2.263	.08	.07
	Lisans Tamamlama	4	4.71	.48				
	Lisans	68	4.58	.56				
	Lisansüstü	13	4.97	.12				
Yeniden Kurmacılık	Eğitim Enstitüsü	7	4.29	.93	3-88	1.808	.15	.05
	Lisans Tamamlama	4	4.36	.60				
	Lisans	68	4.22	.63				
	Lisansüstü	13	4.66	.46				
Daimicilik	Eğitim Enstitüsü	7	4.25	.90	3-88	.171	.91	.00
	Lisans Tamamlama	4	4.13	.31				
	Lisans	68	4.04	.81				
	Lisansüstü	13	4.00	.88				
Esasicilik	Eğitim Enstitüsü	7	2.89	.99	3-88	1.213	.31	.04
	Lisans Tamamlama	4	2.20	.46				
	Lisans	68	2.32	.86				
	Lisansüstü	13	2.09	1.13				

$p<.05$

Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları ölçeğine ait boyutları üzerinde eğitim du-

rumlarının etkisini belirlemek için tek faktörlü MANOVA yapılmıştır. MANOVA analizinin sayılıtları kontrol edildiğinde Box'ın M istatistiğine göre yayılma matrisinin homojenlik sayılıtları sağlanmadığı tespit edilmiştir ($F_{30-71,198}=1.771, p=.007$). Bu nedenle, Wilk's Lambda değerinin yerine Pillai Trace değerine bakılmıştır. Pillai Trace Testi sonuçları, eğitim durumları açısından öğretmenlerin eğitim inançlarına ait boyutların doğrusal kombinasyonlarının anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur (Pillai Trace (λ)= .233, $F_{(3-88)}=1.446, p=.126$).

Öğretmenlerin eğitim inançları ölçeğine ait alt boyutları için yapılan tek faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 5'te verilmiştir. Tabloda, öğretmenlerin ilerlemecilik ($F_{3-88}=2.192, p>.05$), varoluşçu eğitim ($F_{3-88}=2.263, p>.05$), yeniden kurmacılık ($F_{3-88}=1.808, p>.05$) daimicilik ($F_{3-88}=.171, p>.05$) ve esasicilik ($F_{3-88}=1.213, p>.05$) alt boyutları ile eğitim durumları arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca tablodan eğitim durumları ile eğitim inançları ölçeğine ait ilerlemecilik ve varoluşçu eğitim alt boyutlarının etkileşiminin orta düzeyde; yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik alt boyutlarının düşük düzeyde etkili olduğu söylenebilir (Green ve Salkind, 2013).

4. Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarını çeşitli değişkenler açısından betimlemektir. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları açısından en yüksek katılım gösterdiği alt boyutlar varoluşçu eğitim ile ilerlemecilik olurken en az katılım gösterdiği alt boyut esasicilik olmuştur. Bu da, öğretmenlerin çağdaş eğitim felsefelerini daha çok benimsediklerini, geleneksel eğitim felsefesi olarak bilinen esasicilik eğitim felsefesini daha az benimsediklerini göstermektedir. Araştırmacı tarafından bu bulgu olumlu olarak değerlendirilmektedir. Çünkü ülkemizde ilkokullarda uygulanan öğretim programları çağdaş eğitim felsefeleri temele alınarak hazırlanmıştır. Öğretmenlerin çağdaş eğitim felsefelerini daha çok benimsemeleri bu öğretim programlarının uygulanmasını kolaylaştırabilir. Ayrıca öğretmenlerin çağdaş eğitim felsefelerini daha çok benimsemeleri, öğretme-öğrenme ortamında daha çok öğrenci merkezli yöntem ve teknikleri işe koşacaklarını ve katı ve baskıcı disiplin anlayışından uzak duracaklarını düşündürmektedir. Tunca, Alkın-Şahin ve Oğuz (2015) ile Yılmaz ve Tosun (2013) tarafından yapılan araştırmalarda da, öğretmenler en çok varoluşçu eğitim felsefesini, en az esasicilik eğitim felsefesini benimsemişlerdir. Bu sonuçlarda, yapılan bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Aynı şekilde öğretmen ve öğretmen adayları ile ilgili yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir (Alkın-Şahin, Tunca ve Ulubey 2013; Çalışkan 2013; Çoban, 2007; Doğanay ve Sarı, 2003; Doğanay, 2011; Erbaş, 2013; Kanatlı ve Schreglman, 2014; Kumral, 2015; Livingston, McClain ve DeSpain, 1995; Oğuz, Altinkurt, Yılmaz ve Hatipoğlu, 2014; Yapıcı, 2013).

Araştırmada öğretmenlerin eğitim inançlarının arasında cinsiyete göre anlamlı

farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Öğretmenlerin ilerlemecilik ve varoluşçu eğitim alt boyutlarında cinsiyetleri arasında kadın öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca dayalı olarak, kadın öğretmenlerin daha çok ilerlemeci ve varoluşçu eğitim felsefelerini benimsedikleri söylenebilir. Oğuz, Altinkurt, Yılmaz ve Hatipoğlu (2014) tarafından yapılan çalışmada da, öğretmenlerin cinsiyetleri ile eğitim inançları arasında varoluşçu eğitim felsefesi alt boyutunda kadın öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu sonuçta, yapılan bu araştırmanın sonucu ile paralellik göstermektedir. Ancak yapılan bazı çalışmalarda eğitim inançları arasında cinsiyet açısından anlamlı farklılık bulunmamıştır (Altinkurt, Yılmaz ve Oğuz, 2012; Çelik ve Orçan, 2016; Çoban, 2007; Doğanay ve Sarı, 2003; Ilgaz, Bülbül ve Çuhadar, 2013). Araştırma sonucunda yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik alt boyutlarının cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın dikkat çeken bulgusu, kadın ve erkek öğretmenlerin daha çok çağdaş eğitim felsefelerini benimsedikleri, geleneksel eğitim felsefelerini az benimsedikleri sonucunun elde edilmesidir.

Öğretmenlerin eğitim inançları ile kıdemleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığı da incelenmiştir. Öğretmenlerin ilerlemecilik, varoluşçu eğitim, yeniden kurmacılık ve esasicilik alt boyutlarında kıdeme göre anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Daimicilik, alt boyutunda kıdem açısından anlamlı bir farklılığın olduğu sonucu elde edilmiştir. Kıdemi 6-10 yıl arası, 11-15 yıl arası ve 16 yıl ve üstü olan öğretmenler ile kıdemi 0-5 yıl arasında olan öğretmenler arasında, kıdemleri fazla olan öğretmenlerin lehine daimicilik eğitim felsefesinde anlamlı farklılık elde edilmiştir. Bu da, kıdemi fazla olan öğretmenlerin daha çok daimicilik felsefesini benimsediklerini ortaya çıkarmaktadır. Bu sonuç beklenen bir durumdur. Öğretmenlerin kıdemleri arttıkça daha çok öğretmen merkezli olan geleneksel eğitim felsefelerini benimsedikleri bilinmektedir. Bakioğlu (1996) öğretmenlerin giriş evresi, durulma evresi, deneyci evre, uzmanlık evresi ve sakinlik evresi olmak üzere 5 kariyer evresinden geçtiğini belirtmektedir. Özellikle kıdem arttıkça öğretmenlerin enerjileri düşmekte ve daha çok öğretme-öğrenme ortamında öğretmen merkezli yöntem ve teknikleri kullandıkları söylenebilir. Bu da, kıdemi fazla olan öğretmenlerin geleneksel eğitim felsefelerini benimsemelerine neden olduğunu düşündürmektedir. Araştırmada, kıdem az olan öğretmenlerin çağdaş eğitim felsefelerini benimsemeleri öğretmen yetiştirme programlarının bu eğitim felsefelerine dayalı olarak düzenlenmiş olmasından kaynaklandığını düşündürmektedir. Özellikle 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren ilkökul programlarında öğrenci merkezli anlayışın hâkim olması, öğretmen yetiştirme programlarının bu anlayışa göre düzenlenmesini zorunlu kılmıştır. Bu nedenle, yeni mezun olan ve göreve başlayan öğretmenlerin daha çok çağdaş eğitim felsefelerini benimsedikleri söylenebilir. Oğuz, Altinkurt, Yılmaz ve Hatipoğlu (2014) ile Yılmaz ve Tosun (2013) tarafından yapılan çalışmalarda da benzer bir sonuç elde edilmiştir. Bu sonuçlarda, yapılan bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Aynı şekilde Doğanay ve Sarı'nın (2003) araştırmasında hizmet süresi yüksek öğretmenlerin idealizm ve realizm eğitim felsefelerini daha fazla benimsedikleri belirlenmiştir.

Öğretmenlerin eğitim inançları arasında eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık olup olmadığı da incelenmiştir. Öğretmenlerin ilerlemecilik, varoluşçu eğitim, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç, öğretmenlerin eğitim durumlarının benimsedikleri eğitim felsefeleri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı şeklinde bir yorumda bulunabilir. Öğretmenlerin eğitim durumları açısından benimsedikleri eğitim felsefeleri incelendiğinde daha çok çağdaş eğitim felsefelerini benimsedikleri görülmüştür. Bu sonuç, araştırmacı tarafından olumlu olarak değerlendirilmektedir. Cumhuriyetin kuruluşundan itibaren öğretim programları her ne kadar ilerlemeci felsefeye göre düzenlense de, uygulamada öğretmenlerin esasici ve daimici eğitim felsefelerini benimsedikleri bilinmektedir. Bu çalışmada, eğitim enstitüsü ve lisans tamamlama eğitim durumuna sahip öğretmenlerin geleneksel eğitim felsefelerini daha çok benimseyecekleri sonucuna ulaşılabileceği düşünülmektedir. Çünkü aldıkları eğitim itibarıyla daha çok geleneksel eğitim felsefelerini benimseyecekleri beklenen bir durumdur. Yapılan bu çalışmada bu beklenen durumun destekleyen bir sonuç elde edilmiştir. Nitekim eğitim inançları ölçeğinin, daimicilik ve esasicilik alt boyutları incelendiğinde, eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerinin ortalamalarının yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Ancak eğitim enstitüsü ve lisans tamamlama eğitim durumuna sahip öğretmenlerin eğitim inançları ölçeğinin alt boyutlarına ait ilerlemeci, varoluşçu ve yeniden kurmacılık alt boyutları ortalamalarının, daimicilik ve esasicilik alt boyutlarından yüksek olduğu görülmektedir. Özellikle 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren *Yapılandırmacı* yaklaşıma dayalı olarak geliştirilen öğretim programlarının çağdaş eğitim felsefelerinden biri olan ilerlemecilik eğitim felsefesine göre düzenlemiş olmasının bu sonucu ortaya çıkardığı düşünülmektedir. Tunca, Alkın-Şahin ve Oğuz (2015) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin eğitim inançları eğitim durumlarına göre incelendiğinde, ön lisans mezunu öğretmenlerin lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre *daimicilik* eğitim felsefesini daha yüksek seviyede benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, yapılan bu çalışmanın sonucuyla paralellik göstermektedir.

5. Kaynakça

- Akbulut, Y. (2011). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları*. İstanbul: İdeal.
- Alkın-Şahin, S., Tunca, N., & Ulubey, Ö. (2013). The relationship between preservice teachers' educational beliefs and critical thinking tendencies. *European Conference on Curriculum Studies. Future Directions: Uncertainty and Possibility*. University of Minho. 18-19 Ekim 2013, Portugal-Braga.
- Altınkurt, Y., Yılmaz, K., & Oğuz, A. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin eğitim inançları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 1-19.
- Arslanoğlu, İ. (2012). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Nobel.
- Bakioğlu, A. (1996). Öğretmenlerin kariyer evreleri. *II. Ulusal Eğitim Sempozyumu*, İstanbul.
- Berg, B.L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

- Büyükdüvenci, S. (1987). *Eğitim felsefesi: "Yazılar"*. Ankara: Yargıoğlu Matbaası.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, K.E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cevizci, A. (2010). *Felsefeye giriş*. Ankara: Nobel.
- Çalışkan, İ. (2013). Fen öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yaklaşımları ile planlama süreçleri üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı(1), 68-83.
- Çelik, R., & Orçan, F. (2016). Öğretmen adaylarının eğitim inançları üzerine bir çalışma. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(1), 63-77.
- Çetin, B., İlhan, M., & Arslan, S. (2012). Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(5), 149-170.
- Çoban, A. (2007). Sınıf öğretmenlerinin eğitim sürecine ilişkin felsefi tercihlerini değerlendirme. *Üniversite ve Toplum*, 7(4). Erişim Tarihi: 14.05.2016, http://www.universite-toplum.org/pdf/pdf_UT_331.pdf.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Doğanay, A., & Sarı, M. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algılarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 321-339.
- Doğanay, A. (2011). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminin öğretmen adaylarının felsefi bakış açılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 332-348.
- Erbaş, M.K. (2013). Determination of physical education teachers' educational beliefs. *International Journal of Academic Research*, 5(5), 386-392.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım.
- Ergün, M. (2014). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: SAGE.
- Fraenkel, J.R., Wallen, N.E., & Hyun, H. (2014). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill Education.
- Green, S.B., & Salkind, N.J. (2013). *Using SPSS for windows and macintosh: Analyzing and understanding data*. New Jersey: Pearson.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Felsefe-yöntem-analiz*. Ankara: Seçkin.
- Ho, R. (2006). *Handbook of univariate and multivariate data analysis and interpretation with SPSS*. London & New York: Chapman & Hall.
- İlgaz, G., Bülbül, T., & Çuhadar, C. (2013). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (1), 50-65.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2014). *Educational research: quantitative, qualitative and mixed approaches*. USA: SAGE Publications.
- Kanatlı, F., & Schreglman, S. (2014). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algılarının değerlendirilmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, 9, 128-138.
- Kaya, S. (2007). *İlk ve ortaöğretim okulu yöneticilerinin eğitim felsefesi akımlarına karşı eğilimlerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Kazu, H. (2007). Eğitim ve felsefe. M. Taşpınar (Edt.). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Data Üniversite Kitabevi.
- Kumral, O. (2015). Öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri: Pamukkale Üniversitesi eğitim fakültesi örneği. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 59-68.
- Levin, T., & Wadmany, R. (2006). Teachers' beliefs and practices in technology based classrooms: a developmental view. *Journal of Research on Technology in Education*, 39 (2), 157-181.
- Livingston, M. J., McClain, B. R., & DeSpain, B. C. (1995). Assessing the consistency between teachers' philosophies and educational goals. *Education*, 116(1), 124-129.
- Muijs, D. (2004). *Doing quantitative research in education with SPSS*. London: Sage
- Oğuz, A., Altinkurt, Y., Yılmaz, K., & Hatipoğlu, S. (2014). Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(1), 37-78.
- Pallant, J. (2005). *SPSS survival manual: a step by step guide to data analysis using spss for windows*. Australia: Australian Copyright.
- Rideout, G.W. (2006). Educational beliefs and the learning environment. *Academic Exchange Quarterly*, 10 (2), 67-71.
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve Lisrel ile pratik veri analizi: Analiz ve raporlaştırma*. Ankara: Anı.
- Sönmez, V. (2005). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Anı.
- Terzi, A.R. (2008). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Detay.
- Tunca, N., Alkın-Şahin, S., & Oğuz, A. (2015). Öğretmenlerin eğitim inançları ile meslekî değerleri arasındaki ilişki. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 5 (1), 11-47.
- Yapıcı, Ş. (2013). Öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri. *Turkish Studies*, 8(8), 1431-1452.
- Yılmaz, K., Altinkurt, Y., & Çokluk, Ö. (2011). Eğitim inançları ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 335-350.
- Yılmaz, K., & Tosun, M.F. (2013). Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğretmen öğrenci ilişkilerine yönelik görüşleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 205-218.
- Wiles, J., & Bondi, J. (2007). *Curriculum development: A guide to practice*. New Jersey: Pearson Merrill Orentice Hall Inc.

Extended Abstract

Purpose

The purpose of this research is to investigate the educational beliefs of the classroom teachers in terms of several variables.

Method

The model used in the research is the descriptive scanning model which is one of the screening models. The working group of the research consisted of 95 primary school teachers working in the Eastern Anatolia Region in the 2015-2016 academic year. The working group was determined with the appropriate sampling method which is one of the non-random sampling techniques. Personal information form and educational beliefs scale designed by Yılmaz, Altinkurt and Cokluk (2011) were used as the data collection tools. Research data were analyzed using a statistical software package. First, whether data meet the overall conditions

of the parametric tests was controlled. Whether the data showed a normal distribution was checked using the Kolmogorov-Smirnov test. It was observed in the Kolmogorov-Smirnov test that the educational beliefs scale did not provide a normal distribution ($KSZ=1.38, p<0,5$). The skewness and kurtosis of the data and Q-Q graphics were analyzed in order to make an eventual decision relating to the normality of the data pertaining to the educational beliefs scale (Ho, 2006; Secer, 2015). It can be asserted that as a result of the analysis, the data provided a normal distribution. Descriptive statistics and multivariate analysis of variance (MANOVA) were used in the analysis of the data.

Findings

It was observed as a result of the research that the primary school teachers absolutely agreed on the subscales of the existentialist education, progressivism and re-constructionism and they agreed on the idealism and they disagreed on the essentialism in terms of their educational beliefs. While there were meaningful differences among the teachers relating to the progressivism and existential education based on the gender, there were not any meaningful differences relating to the subscales of the educational status and educational beliefs.

Discussion and Conclusion

As a result of the research, it was found that the subscale on which the primary school teachers agreed most was the existentialist education and the subscale on which the primary school teachers agreed least was the essentialism on the basis of their educational beliefs. This shows that the teachers preferred the existentialist education which is one of the modern education philosophies and they did not prefer the essentialism philosophy at the same level. The researcher considers this finding to be positive. Because education programs implemented in primary schools in our country are based on the basic philosophy of modern education. Adoption of the modern educational philosophies by the teachers will facilitate the implementation of this curriculum. Besides, the adoption of the modern educational philosophies by the teachers show that the teachers will implement more student-centered methods and techniques in the teaching-learning environment and they will refrain from a rigid and oppressive discipline understanding. In the researches carried out by Tunca, Alkin-Sahin and Oguz (2015) and Yilmaz and Tosun (2013), it was found that the teachers preferred the existentialist philosophy of education the most and essentialism philosophy of education the least. These conclusions hereby verify the conclusion of this research.

Whether there is a meaningful difference between the gender and educational beliefs of the teachers was analyzed. It was observed that the women teachers prefer more progressivism and existential education. Based on this conclusion, it can be asserted that the women teachers prefer the existentialist philosophy of education. The researches carried out by Oguz, Altinkurt, Yilmaz and Hatipoglu (2014) suggested that the subscale of the existentialist philosophy of education in terms of the gender and educational beliefs of the teachers showed a meaningful difference in favor of the women teachers. These conclusions are parallel to the conclusion of this research. However, some researches have not produced meaningful differences between the gender and educational beliefs (Altinkurt, Yilmaz & Oguz, 2012; Celik & Orcan, 2016; Coban, 2007; Doganay & Sari, 2003; Ilgaz, Bulbul & Cuhadar, 2013). As a result of the research, it was found that there is not any meaningful difference between the subscales of the re-constructionism, idealism and essentialism in terms of gender. The outstanding conclusion of the research is that the women and men teachers preferred more modern education and

preferred less the traditional education.

Whether there was any meaningful difference between the education beliefs of the teachers and seniority was analyzed. It was observed that there was not any meaningful difference between seniority and subscales of the progressivism, existential education, re-constructionism and essentialism. It was found that there was a meaningful difference seniority and subscale of idealism. There was a meaningful difference in favor of the more senior teachers in terms of the idealism philosophy of education between the teachers of 6-10, 11-15 and 16 and higher years of experience and those with 0-5 years of experience. It demonstrated that those teachers with a higher seniority prefer more idealism philosophy. This was an anticipated situation. The more senior the teachers become, the more they prefer the traditional teacher-centered educational philosophy. The researches carried out by Oguz, Altinkurt, Yilmaz and Hatipoglu (2014) and Yilmaz and Tosun (2013) provided a similar conclusion. These conclusions hereby verify the conclusion of this research.

Whether there was a meaningful difference between the educational status of the teachers and their educational beliefs was analyzed. It was observed that there was not any meaningful difference between educational status and subscales of the progressivism, existential education, re-constructionism, idealism and essentialism. Based on this conclusion, it can be suggested that educational status of the teachers has not any meaningful effect on their educational beliefs. When we analyze the teachers for their preferred educational philosophy in terms of their educational status, we see that they adopt modern educational philosophies. The researcher considers this finding to be positive. The researches carried out by Tunca, Alkin-Sahin and Oguz (2015) suggest that the associate degree graduate teachers prefer more idealism philosophy of education than undergraduate and graduate degree teachers when we analyze teachers' educational beliefs and educational status. This conclusion contradicts with the conclusion of this research. The probable reason might be that this research was carried out in a different province and on the teachers working on various branches.

Spor Bilimlerinde Lisansüstü Öğretimin Mevcut Durumu ve İhtiyaçları

The Current State and Needs of Postgraduate Education in Sport Sciences

Yunus Emre KARAKAYA

Fırat Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Elazığ, Türkiye.

Baykal KARATAŞ

Fırat Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Elazığ, Türkiye.

Makale Geliş Tarihi: 17.06.2016

Yayına Kabul Tarihi: 11.08.2016

Özet

Türkiye’de lisansüstü öğretim, birçok bilim alanlarında olduğu gibi spor eğitiminde de kurumsal, sistem yapısı, öğrenci niteliği, eğitim programları gibi başlıklarda problemler yaşamaktadır. Bu problemler ve konuyla ilgili güncel literatür çerçevesinde yapılan çalışmada, lisansüstü kavramı, dünyada ve Türkiye’de spor bilimlerinde lisansüstü öğretimin mevcut durumu betimsel olarak ele alınmıştır. Bu doğrultuda tartışma yapılarak geliştirilen çözüm önerileriyle alana katkı sağlaması amaçlanmıştır. Sonuç olarak, Türkiye’de spor bilimlerinde lisansüstü öğretim bir yapısal dönüşüm ihtiyacı içerisinde olduğu tespit edilmiştir. Lisansüstü spor öğretiminin kalitesi ve performansının artırılması için tespit edilen öneriler karar vericiler tarafından çözümlenmeye çalışılmalıdır.

Anahtar Kelimeler: *Spor bilimleri, lisansüstü, yükseköğretim, türkiye*

Abstract

Postgraduate education in Turkey experiences problems in sports education, same as many other branches, on the subjects of institutions, system structures, student qualification and education programs. In this study, carried out within the framework of these problems and the current literature on the subject, the term postgraduate and the current state of postgraduate education in sports sciences in Turkey were descriptively analyzed. Within this scope, discussions were carried out and it was aimed to contribute to the field with developed solution suggestions. Finally, it was concluded that postgraduate education in sports sciences in Turkey requires a structural transformation. The detected suggestions to increase the quality and the performance in postgraduate sports education should be tried to be analyzed by the decision makers.

Keywords: *Sports sciences, postgraduate, higher education, turkey.*

1. Giriş

Globalleşme, bilgi ve teknolojik gelişmelerdeki hızlı gelişmeler, eğitim seviyesi yüksek bireylerin yetiştirilmesini gündeme getirmiştir. Bu sebeple eğitim, insanların hayatında vazgeçilmez bir unsur olarak önemini korumaktadır.

Yükseköğretim kurumlarının ülke problemlerinin çözümlenmesine yönelik araştırma yapmalarında, yüksek nitelikli bilim insanı ve araştırmacı yetiştirmelerinde, bilgi toplumunun gereklerini özümsemiş, üstün yeteneklerini geliştirmiş ve çağdaş toplum için gerekli seçkinleri yetiştirmede lisansüstü öğretimin önemli bir rolü bulunmaktadır (Özoğlu, 2002). Çağdaş üniversitenin önemli bir işlevi olan lisansüstü öğretim, gelişmiş ya da gelişmekte olan ülkelerin problemlerine yeni bir boyut kazandırarak, var olan bu problemlerin nedeni ya da çözümü şeklinde bir durumla karşı karşıyadır (Karakütük, 2002: 7).

Lisansüstü öğretim bilim insanı yetiştirme ve ulusal bilim politikasının yürütülmesindeki en önemli etmenlerden biri olarak kabul edilmektedir. Temel amacı, bilgiyi üreten, kullanan, eleştiren bir düşünce tarzıyla problem çözebilecek nitelikte insan gücünü yetiştirmektir (Alhas, 2006). Sevinç (2001), lisansüstü öğretimin ülke kalkınmasında ve ülkenin gereksinim duyduğu yüksek nitelikli insan tipinin oluşmasında önemli bir rolü olduğunu belirtmektedir. Lisansüstü öğretim sürecinde; lisansüstü öğrencilerin alanında edindiği bilgileri kullanabilmek, sorunlara nitel ve nicel bilimsel araştırma yöntemlerini kullanarak çözümler üretmek, bilişim ve iletişim teknolojilerini ileri düzeyde kullanabilmek, ileri düzeyde araştırma yapma becerisine sahip olmak, özgün bir araştırmayı tasarlamak ve gerçekleştirmek, bilinen bir yöntemi farklı bir alana uygulayabilmek gibi becerilerde yeterlikleri edinmeleri beklenmektedir (Aslan, 2010). Lisansüstü çalışmalar üç boyutlu düşüncelerin entelektüel sermayelerin oluşturulmasında, birikim içerikli bir karakter arz etmektedir (Dilci, 2009: 14).

Lisansüstü öğretim, bir alanda derinlemesine çalışarak, lisans öğretiminden daha üst düzeyde bilgi ve etkinliğe sahip yüksek ihtisas gücünü yetiştiren bir öğretim programıdır. Buna göre lisansüstü öğretim, ülkelerin hedeflerini gerçekleştirmelerine iki yönden katkı sağlamaktadır. Birincisi uzak hedefleri içerisine alan dikey karakterli hedefler, ikincisi ise toplumsal yaşamı kültürel temelde etkileyen yatay karakterli hedeflerdir (Dilci, 2009: 11). Lisansüstü öğretimin kişiler ve toplum bakımından ise iki önemli hedefi vardır. Kişi hangi meslekte olursa olsun toplumdaki yüklendiği görevini daha etkin bir biçimde uygulamak, genel kültür ve mesleki bilgi kapasitesini artırmak için daha çok öğrenmeye gereksinim duymaktadır. Toplum bakımından ise kalkınmışlığın en önemli ölçütü olarak kabul edilmektedir (Türker, 2001). Ayrıca lisansüstü eğitimin sadece üniversitelerdeki eleman ihtiyacını karşılamaya yönelik yapıldığı algısının bu eğitim konusunda insanların sahip olduğu yanlışlıklardan biridir. Halbuki günümüzde lisansüstü eğitimden geçmiş bireyler, üniversitede öğretim elemanı olmanın dışında, diğer çalışma alanlarında iş edinmenin bir ön koşulunu da aşmış olmaktadır (Karaman ve Bakırcı, 2010). Lisansüstü öğretim, lisansüstü ça-

lışmalara yön veren enstitüler tarafından koordine edilmektedir. Lisans öğrenimini tamamlamış bireylere, bir bilim dalında uzmanlaşma olanağı sağlamak üzere düzenlenen ve bazı uygulamalarda yüksek lisans ve doktora öğrenimi olmak üzere iki aşamalı bir öğrenim sürecini, bazı uygulamalarda da sadece doktora öğrenimini kapsayan bir eğitim türüdür (Dilci, 2009: 9). Lisansüstü öğretim sürecinin sonunda bireyin bir bilim dalında uzmanlaşması beklenmektedir. Lisansüstü öğretim programları ve özellikle doktora programlarının amaçları, kişilere bağımsız araştırma yapabilmek, bilimsel olayları geniş, derin bakış açısı ile irdeleyerek yorumlayabilmek, yeni sentezlere ulaşmak için gerekli adımları belirleyebilmek, yeni teknolojilere uyum sağlayabilmek için gerekli bilgi, beceri, tutum ve yeterlikleri kazandırmaktır (Tosun, 1997).

Araştırmanın Amacı

Türkiye’de yükseköğretim sayısının hızla artmasıyla beraber akademik personel, öğrenci ve çalışma olanaklarıyla ilgili olarak pek çok problem yaşanmaktadır. Diğer alanlarda olduğu gibi Türkiye’de lisansüstü spor öğretiminde problemler yaşanmaktadır. Bunlar yapısal problemler, nicel olarak yetersizlikler, spor bilimlerinin Eğitim, Sosyal ve Sağlık Bilimleri Enstitü’lerinin gölgesinde kalması, lisansüstü öğretimi kalitesinin düşük seviyede olması gibi problemler sayılabilir. Bu kapsamda yapılan çalışma; “*Dünyada ve Türkiye’de spor eğitiminde lisansüstü öğretimi yapılanmaları nasıldır?*”, “*Türkiye’de spor eğitiminde lisansüstünde yaşanan problemler ve ihtiyaçlar nelerdir?*” gibi sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır.

Çalışma sonucunda elde edilen sonuçların alana ve araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışmanın lisansüstü seviyesindeki spor eğitimi kurumlarına, uluslararası eğilim ve stratejik hedefler doğrultusunda önemli kazanımları olacağı öngörülmektedir. Ayrıca bu çalışmanın eğitim ve sporla birlikte ele alınması bu ilişkinin küresel bir alanda tartışma oluşturmaya da ortam sunacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Problemi

Çalışmanın kapsamı aşağıda belirtilen bazı problemler çerçevesinde şekillenmiştir;

- Enstitüler bünyesinde spor bilimleri alanı lehine değiştirilmesi düşünülen değişikliklerin enstitüler bünyesinde değiştirilememesi,
- Öğretim elemanlarının (sosyal alanda çalışan) doktora öğrencisi alımında h-indeks kuralları çerçevesinde değerlendirilmesi,
- Öğretim elemanlarının enstitüsü yönetim kurullarında temsil edilememesi,
- Lisansüstü öğrenci alımlarında öğrencilerin çalışma alanlarını veya anabilim dallarını belirlemeden başvurularının alınması,
- Sağlık Bilimleri Enstitüsü bünyesinde lisansüstü öğrencilerinin “*Tez Önerisi*” savunmalarında yer alan öğretim elemanlarının Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı bünyesinde yer almayan öğretim elemanlarından oluşması.

Dünyada Spor Bilimlerinde Lisansüstü Öğretim

12. yüzyılda Avrupa üniversitelerinin temeli incelendiğinde, kilisenin ve kraliyetin öncülüğünde kurulan, Bolonya ve Paris üniversiteleri olduğu görülmektedir. İzleyen yıllarda, bu iki üniversite örneğinde İtalya’da, İngiltere’de, Fransa’da ve İspanya’da, 14. ve 15. yüzyılda da o zamanki Alman İmparatorluğu’nda yeni üniversiteler kurulmuştur. Almanya’da küçük kentlerde Katolik ve Protestan kiliselerine bağlı bugünkü yükseköğretim temelini oluşturan üniversiteler kurulmuştur. Diğer yandan da aydınlanmacı bilim anlayışını temele alan, deneysel bilimlere yer veren ve derslerin Latince yerine Almanca yapıldığı yeni üniversiteler kurulmuştur. Berlin Üniversitesi’nde başlayan bu yeni üniversite anlayışı, sadece Avrupa üniversitelerini değil, Amerikan üniversitelerini de etkilemiştir (Karakütük, 2002: 19).

Dünyada lisansüstü öğretimin üniversitenin ayrı bir işlevi olarak ortaya çıkması ve üniversite içinde ayrı bir öğrenim alanı olarak örgütlenmesi ise 19. yüzyılın başında Avrupa üniversitelerinde klasik üniversite geleneğinin yerine egemen olmaya başlayan ve Almanya’da başlatılan yeni hümanist üniversite reformuna dayanmaktadır (Dilci, 2009: 15). 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren Amerika’da yükseköğretim alanındaki gelişmelerin belirgin özelliği, araştırma ağırlıklı lisansüstü öğretim kurumlarının oluşturulması olmuştur. 1881 yılında ise John Hopkins’te ilk lisansüstü öğretim okulu etkinliğe başlamıştır (Karakütük, 2002: 19).

Dünyada lisansüstü öğretimin yaygınlaşma ve kurumsallaşma hızı İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra daha da artmıştır. Bu dönemde Avrupa ve Amerika üniversitelerinden sonra Japon üniversitelerinde de, akademik kariyer yapmak isteyen bireyler tarafından profesörlerin denetiminde lisansüstü öğretim birimleri kurulmuştur. 1950’li yılların ortalarından itibaren örgün lisansüstü öğretim programları uygulanmaya başlanmıştır (Dilci, 2009: 16). Bu gelişim sürecinde iki ayrı üniversite modeli oluşmuştur. Bunlardan birisi daha çok Avrupa ülkelerinde uygulanan lisans öğretimiyle lisansüstü öğretimin birlikte yürütüldüğü “*Avrupa Modeli Üniversiteler*”; diğeri de daha çok Amerika’da uygulanan, lisans öğretimiyle lisansüstü öğretimin ayrı üniversitelerde ya da üniversitenin ayrı birimlerinde yürütüldüğü “*Anglosakson Modeli Üniversiteler*” dir (Karakütük, 2002: 22).

Son yıllarda ise Avrupa ülkelerinde yükseköğretimde yeniden yapılanmaya gidilmiş ve özellikle de öğrencilere kazandırılması gereken yeterliklerin tanımlanması üzerine çalışmalar yapılmıştır (Oktik, 2007). Bergen toplantısıyla eğitim programlarının üç aşamalı (lisans, yüksek lisans, doktora) olarak tanımlanması ve bu üç alanda Avrupa genelinde bir standardın oluşturulması hedeflenmiştir (European Ministers Responsible for Higher Education, 2005). Bu doğrultuda “*Avrupa Yükseköğretim Alanı Yeterlilikler Çerçevesi*” oluşturulmuştur (Bologna Working Group on Qualifications Framework, 2005).

Spor bilimlerinde de aynı çerçevede lisansüstü öğretimin oluştuğunu belirtmek mümkündür. Günümüzde de spor bilimlerinin daha da gelişmesi için Avrupa’da bazı

projeler hayata geçirilmiştir. Bu bağlamda, Avrupa seviyesinde spor bilimleri ve spor sektörünü desteklemek ve geliştirmek için faaliyet gösteren ENSSEE (Avrupa Spor Bilimleri, Eğitimi ve İstihdamı Ağı), spor eğitimi kurumlarını bir araya getirerek ve sporda eğitim, öğretim ve istihdam konularını tartışmak ve fikir alışverişinde bulunmak için ideal toplantı ortamları sağlamıştır. Avrupa Birliği'nde sporla alakalı işlerde eğitim-öğretim sisteminin birbirine yaklaşmasına yönelik çalışmaları desteklemiştir. ENSSEE çalışma platformu olarak, Avrupa'da spor eğitimiyle ilgili genel bilgileri toplayan SOPHELIA (Avrupa Spor Enformasyon Bilgi Platformu) oluşturulmuştur. Bir SOPHELIA oluşturma fikri, 2003-2007 yılları arasında Avrupa Komisyonu'nun Sokrates programınca finanse edilmiş ve ENSSEE adına Alman Spor Üniversitesi'ndeki Avrupa Spor Gelişimi ve Boş Zaman Çalışmaları Enstitüsü tarafından koordine edilmiştir (Avrupa Spor Bilimleri Eğitimi ve İstihdamı Birliği, 2011; AEHESIS, 2011).

Türkiye'de Spor Bilimlerinde Lisansüstü Öğretim

Türkiye'nin lisansüstü öğretimde tarihsel gelişimi incelendiğinde, 1970'li yıllara kadar 3-4 yıllık eğitimle tek kademeli olarak sadece doktora programı şeklinde uygulanmıştır. Doktora eğitimi o dönemde usta-çırak ilişkisi şeklinde yürütülmüştür. İlk üniversiteler olan İstanbul ve Ankara Üniversitelerinin öğretim programlarının düzenlenmesinde, o dönemde Avrupa üniversitelerinden gelen bilim adamı, araştırmacı ve öğretim elemanlarının etkisiyle ve Avrupa ile ekonomik ilişkilerin daha yoğun olması nedeniyle Avrupa üniversiteleri örnek alınmıştır. Daha sonra üniversitelerin kuruluşunda, giderek ekonomik ve politik ilişkilerin daha yoğunluk kazandığı Amerika'daki üniversite modeli örnek alınmıştır. 1970-1982 yılları arasındaki dönemde lisansüstü eğitimde Amerika modelinin alınması lisansüstü eğitim yüksek lisans ve doktora olarak kademelendirilmiş ve tez hazırlama şartı getirilmiştir (Bozan, 2012; Dilci, 2009; Çakar, 1997).

1982 yılından sonra yüksek lisans ve doktora eğitimi için üniversitelerde enstitüler (Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Enstitüsü ve Fen Bilimleri Enstitüsü) kurulmaya başlanmıştır (bknz. Tablo 2 ve Tablo 4). Enstitülerle birlikte yüksek lisans ve doktora çalışmaları lisansüstü eğitim-öğretim yönetmeliğine bağlanmıştır. Yükseköğretim kurumlarında yürütülen lisansüstü eğitim, 2547 sayılı Yasa'nın 65. Maddesi hükmü gereğince, Üniversitelerarası Kurul tarafından hazırlanan Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nce düzenlenmiştir (Yükseköğretim Kurulu, 2016a). Türkiye'de üniversitelerin araştırma üniversitesi kimliğini kazanabilmesinde en önemli etken olan enstitülerin önemi büyüktür. Enstitüler, üniversitelerde ve fakültelerde birden fazla benzer ve ilgili bilim dallarında lisansüstü eğitim, öğretim, bilimsel araştırma ve uygulama yapan, yayın etkinliklerini sürdüren yükseköğretim kurumlarıdır. Bu kurumlar bağlı oldukları üniversitenin genel anlayışları doğrultusunda bilimde ufuk açacak, bilgi hazinesine yenilerini katacak lisansüstü çalışmaların nasıl olması gerektiği konularında kurallar koymaktadırlar (Karaman ve Bakırcı, 2010: 111; Yılmaz, 2008: 134). Ayrıca Türkiye'de lisansüstü öğretim üniver-

sitelerin dışında bazı kurumlarda da faaliyet göstermektedir. Bu kurumlar Kara Harp Okulu, Deniz Harp Okulu, Gülhane Askeri Tıp Akademisi Komutanlığı (GATA), Polis Akademisi, Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü (TODAİE) olarak sıralamak mümkündür (Karakütük, 2009: 536).

Avrupa'daki gelişmelere paralel olarak lisansüstü öğretimde Yükseköğretim Kurulu bünyesinde 2006 yılında yeterlilik çerçevesiyle ilgili çalışmaları yürütmek üzere Yükseköğretim Yeterlilikler Komisyonu kurulmuştur. 2011 yılında ise yükseköğretimin her kademesinde kazandırılması gereken asgari bilgi, beceri ve yetkinlikler belirlenerek "*Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi*" yayımlanmıştır (Yükseköğretim Kurulu, 2011). Raporlara göre, Türkiye'de yeterlilikler belirlenmiş ve sistem yapı olarak Avrupa'ya uyum gösterecek şekile getirilmiştir (BFUG Working Group on Stocktaking, 2005).

2. Yöntem

Çalışmada, tarama modeli kullanılmıştır. Ayrıca doküman incelemesi yönteminde de yararlanılmıştır. Doküman incelemesi metodu, araştırmanın amacına uygunluğu sebebiyle resim, film, belgesel gibi yapıtlar yanında, yayınlanmış kitap, dergi, çeşitli dokümanlar vb. birtakım yazılı materyalleri analiz etmek için de kullanılmaktadır (Karasar, 2008; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Çalışma, geniş bir literatür araştırmasının yanında yükseköğretim düzeyinde spor eğitimi kurumlarında yapılan gözlemlere ve deneyimlere dayalı olarak da yürütülmüştür. Yine elde edilen verilerin dağılımını ortaya koymak amacıyla frekans hesaplamalar da kullanılmıştır. Çalışmada konuyla ilgili güncel literatür çerçevesinde, lisansüstü kavramı, dünyada ve Türkiye'de spor eğitiminde lisansüstünün mevcut durumu incelenmiştir. Ayrıca spor bilimlerinde lisansüstü öğretimdeki problemler genel olarak tespit edilmiş ve çözüm önerileri geliştirilmiştir.

3. Bulgular

Aşağıda dünyada ve Türkiye'de lisansüstü öğretimde spor bilimleriyle ilgili bulgular verilmiştir.

Tablo 1. Avrupa ülkelerinde yükseköğretimde lisansüstü öğretimde spor eğitimi sistemleri

Ülke	Yüksek Lisans Sistemi	Doktora Sistemi
Almanya	<ul style="list-style-type: none"> • Spor Bilimleri Enstitüsü • Spor ve Spor Bilimleri Enstitüsü • Spor Bilimleri Bölümü • Spor Bilimleri Fakültesi 	<ul style="list-style-type: none"> • Spor Bilimleri Enstitüsü • Spor ve Spor Bilimleri Enstitüsü
Finlandiya	<ul style="list-style-type: none"> • Spor ve Rekreasyon Yüksekokulu • Fiziksel Aktivite Biyoloji Bölümü • Sağlık Bilimleri Bölümü • Spor Bilimleri Bölümü 	<ul style="list-style-type: none"> • Fiziksel Aktivite Biyoloji Bölümü • Sağlık Bilimleri Bölümü

Ülke	Yüksek Lisans Sistemi	Doktora Sistemi
Fransa	<ul style="list-style-type: none"> • İnsan Hareketi, Spor Bilimleri ve Beden Eğitimi Fakültesi • Spor Fakültesi • Spor ve Egzersiz Bilimleri 	<ul style="list-style-type: none"> • Spor Bilimleri Fakültesi • Spor ve Egzersiz Bilimleri
İngiltere	<ul style="list-style-type: none"> • Aktivite ve Spor Bilimleri Fakültesi • Spor, Sağlık ve Sosyal Bilimler Fakültesi • İnsan Beslenmesi ve Tıp Gelişimi Anabilim Dalı • Spor ve Egzersiz Bilimleri 	<ul style="list-style-type: none"> • Spor, Sağlık ve Sosyal Bilimler Fakültesi • İnsan Beslenmesi ve Tıp Gelişimi Anabilim Dalı • Spor ve Egzersiz Bilimleri
İsveç	<ul style="list-style-type: none"> • Spor Bilimleri 	<ul style="list-style-type: none"> • Spor Bilimleri • Klinik Farmakoloji Anabilim Dalı
İtalya	<ul style="list-style-type: none"> • Egzersiz ve Hareket Bilimleri Fakültesi • Psikoloji • Eğitim Bilimleri Bölümü 	<ul style="list-style-type: none"> • Egzersiz ve Spor Bölümü • Eğitim Bilimleri Bölümü • İnsan Morfolojisi Anabilim Dalı • İnsan Hareketi Bilimleri
Norveç	<ul style="list-style-type: none"> • Beden Eğitimi ve Spor Bölümü • Kültürel ve Sosyal Bilimler Bölümü • Spor Hekimliği Bölümü 	<ul style="list-style-type: none"> • Kültürel ve Sosyal Bilimler Bölümü
Portekiz	<ul style="list-style-type: none"> • İnsan Kinetiği Fakültesi • Spor Bilimleri Fakültesi • Spor Okulu 	<ul style="list-style-type: none"> • İnsan Kinetiği Fakültesi • Spor Bilimleri Fakültesi

Kaynak: Karakaya (2012)'nin yapmış olduğu doktora tezinden derlenmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde, bazı Avrupa ülkelerinde yüksek lisans ve doktora yapılımasının çok dağınık bir yapıda olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Türkiye’de spor bilimleri alanında anabilim dalı türlerinin dağılımı*

Anabilim Dalı	Yüksek Lisans (Tezli)	Yüksek Lisans (Tezsiz)	Doktora
Beden Eğitimi ve Spor	28	2	14
Hareket ve Antrenman Bilimleri	10	1	2
Spor Yöneticiliği	10	2	3
Sporda Psiko-Sosyal Alan	7	1	-
Beden Eğitimi Öğretmenliği	8	2	1
Spor Sağlık Bilimleri	5	-	-
Spor Yönetimi Bilimleri	4	-	-
Antrenörlük	3	-	1
Spor Bilimleri	3	-	3
Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi	3	-	1
Rekreasyon	2	1	-
Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri	2	-	-
Spor Bilimleri ve Teknolojisi	1	-	1
Egzersiz ve Sportif Performansı	1	-	-
Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi	1	-	-
Beden Eğitimi ve Spor Yöneticiliği	1	-	-
Engellilerde Fiziksel Aktivite	1	1	-
Spor Fizyo-Terapistliği	1	-	1
Fiziksel Aktivite, Sağlık ve Spor	1	-	-
Spor Eğitim Bilimleri	1	-	-

Anabilim Dalı	Yüksek Lisans (Tezli)	Yüksek Lisans (Tezsiz)	Doktora
Spor Fizyolojisi	1	-	-
Spor ve Sağlık Bilimleri	1	-	-
Spor Yönetimi ve Rekreasyon	1	1	-
Toplam	96	11	27

*Bu veriler araştırmacılar tarafından üniversitelerin web sayfalarından elde edilmiştir.

Türkiye’de spor bilimleri alanında anabilim dalları incelendiğinde, genelde “*Beden Eğitimi ve Spor*”, “*Hareket ve Antrenman Bilimleri*”, “*Spor Yöneticiliği*”, “*Spor-da Psiko-Sosyal Alan*”, “*Beden Eğitimi Öğretmenliği*” gibi anabilim dalı başkanlıklarında yüksek lisans ve doktora eğitiminin verildiği görülmektedir (Tablo 2).

Tablo 3. Türkiye’de lisansüstü öğretimde spor bilimlerinin üniversite türlerine göre dağılımı*

Üniversite Türü	f
Devlet Üniversitesi	41
Vakıf Üniversitesi	5
Özel Üniversite	-
Toplam	46

*Bu veriler araştırmacılar tarafından üniversitelerin web sayfalarından elde edilmiştir.

Türkiye’de lisansüstü öğretimde spor bilimlerinin üniversite türlerine göre dağılımı incelendiğinde, devlet ve vakıf üniversitelerinde spor eğitiminin verildiği tespit edilmiştir (Tablo 3).

Tablo 4. Türkiye’de lisansüstü öğretimde spor bilimlerinin enstitü türlerine göre dağılımı*

Enstitü Adı	f
Sağlık Bilimleri Enstitüsü	37
Sosyal Bilimler Enstitüsü	13
Eğitim Bilimleri Enstitüsü	8
Toplam	58

*Bu veriler araştırmacılar tarafından üniversitelerin web sayfalarından elde edilmiştir.

Türkiye’de spor bilimlerinin enstitü türlerine göre 3 enstitü (Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilimler Enstitüsü ve Eğitim Bilimleri Enstitüsü) bünyesinde lisansüstü spor eğitimi hizmeti vermektedir (Tablo 4).

Tablo 5. Türkiye’de spor bilimlerinde görev yapan akademik personelin ünvanlarına göre dağılımı

Akademik Ünvan	f
Profesör	60
Doçent	123
Yardımcı Doçent	280
Öğretim Görevlisi	56
Okutman	38
Araştırma Görevlisi	95
Uzman	4
Toplam	656

Kaynak: Yükseköğretim Kurulu, 2016b.

Türkiye’de yükseköğretim düzeyinde spor bilimleri alanında 60 profesör, 123 doçent, 280 yardımcı doçent, 56 öğretim görevlisi, 38 okutman, 4 uzman ve 95 araştırma görevlisinin görev yaptığı görülmektedir (Tablo 5).

Tablo 6. Türkiye’de spor bilimlerinde yapılan lisansüstü tezlerin türlerine göre dağılımı

Lisansüstü Türü	f
Yüksek Lisans	3141
Doktora	806
Tıpta Uzmanlık	38
Toplam	3985

Kaynak: Yükseköğretim Kurulu, 2016c.

Geçmişten günümüze Türkiye’de spor bilimleri alanında yapılan lisansüstü tezlerin türlerine göre dağılımı verilmiştir (Tablo 6). Yüksek lisans düzeyinde 3141, doktora düzeyinde 806 ve tıpta uzmanlık alanında 38 tezin tamamlandığı görülmektedir.

Tablo 7. Türkiye’de spor bilimlerinde yapılan lisansüstü tezlerin dillerine göre dağılımı

Tezin Dili	f
Türkçe	3852
İngilizce	130
Fransızca	2
Bulgarca	1
Toplam	3985

Kaynak: Yükseköğretim Kurulu, 2016d.

Türkiye’de spor bilimlerinde yapılan lisansüstü tezler yapıldığı dillere göre incelendiğinde 3852 Türkçe, 130 İngilizce, 2 Fransızca ve 1 Bulgarca dilinde tezlerin tamamlandığı tespit edilmiştir (Tablo 7).

4. Tartışma

Her ülkede olduğu gibi Türkiye’de de hedeflenen kalkınma düzeyine erişebilmek için her alanda nitelikli insan kaynağını yetiştirmek zorundadır. Nitelikli birey ancak yükseköğretim kurumlarında yaratılacak kaliteli bir eğitim ve araştırma ortamı sayesinde olabilir (Tosun, 2012: 211).

Bir toplumun sporda gelişmesine süreklilik ve istikrar kazandırarak zenginleştirilmesi, yükseköğretim düzeyinde eğitim hizmeti veren spor eğitimi kurumlarına sahip çıkmasından geçmektedir. Doğru bir temelde kurulamayan spor eğitim sistemi, spor sektörüne gerekli olan insan kaynağının iyi bir şekilde yetişmesine de engel teşkil etmektedir (Karakaya ve Çoban, 2014: 1246). Bu doğrultuda, lisansüstü eğitim programları geliştirilmeye açık kuramsal temellere dayanmalı ve eleştirel öğrenme ile analize dayalı yöntemler içermelidir. Bu programlarda yalnızca pratiğe, uygulamaya, sonuç getirici görgü, bilgi ve hünere değil, derslerin iletişim biçimleri göz önüne alınarak, kuramsal bakışa da yer verilmelidir (İnam, 1994: 82-85).

Avrupa ülkelerinde ve Türkiye’de spor eğitimi veren üniversitelerdeki lisansüstü öğretim sistemleri incelendiğinde (Tablo 1, 2 ve 4) her ülkede farklı bir yapıda olduğu tespit edilmiştir. 2011 yılında ise yükseköğretimin her kademesinde kazandırılması gereken asgari bilgi, beceri ve yetkinlikler kapsamında (Yükseköğretim Kurulu, 2011) sistem yapı olarak Avrupa’ya uyum gösterecek şekile dönüştürülmeye başlanmıştır (BFUG Working Group on Stocktaking, 2005). Bu kapsamda, Türkiye’de üniversitelerde lisansüstü düzeyinde spor eğitiminin en önemli problemi, kurumsallaşmasını sağlayamamasıdır. Türkiye’nin ortaya koyacağı hedefler doğrultusunda alt yapı çalışmalarını tamamlayıp lisansüstü alanda “*Spor Bilimleri Enstitüsü*” bünyesinde kurumsallaşması gerekmektedir. Çünkü Türkiye’de üç farklı enstitü ve birçok anabilim dalı başkanlığı bünyesinde eğitim öğretimine devam etmektedir (bknz. Tablo 2 ve 4). Bu farklılıklar Avrupa ülkelerindeki üniversitelere uyum anlamında da önem taşımaktadır. Bu kurumsallaşma, uluslararası düzeyde spor eğitimi kurumlarıyla rekabet edebilme anlamında da büyük önem arz etmektedir. Ayrıca, küreselleşme bağlamında yapılacak spor eğitiminde bu sistem değişikliği ulusal ve uluslararası perspektif göz ardı edilmeden de gerçekleştirilmelidir (Karakaya ve Tel, 2014: 328-329). Spor Bilimleri Enstitüsü’nün kurulmasıyla spor bilimleri alanında nitelikli spor bilimcilerin yetiştirilmesi ve daha iyi hale getirilebilmesi, alanla ilgili yapılan nitelikli bilimsel araştırmaların sayısının artmasına da fayda sağlayacaktır.

Spor Bilimleri Enstitüsü yapılanması sağlandıktan sonra enstitü bünyesinde anabilim dalları aşağıdaki gibi olması öngörülmektedir; “*Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı*”, “*Spor ve Sağlık Bilimleri Anabilim Dalı*”, “*Hareket ve Antrenman Bilimleri Anabilim Dalı*”, “*Spor Yönetimi Anabilim Dalı*”, “*Sporda Psiko-Sosyal Alanlar Anabilim Dalı*” ve “*Rekreasyon Anabilim Dalı*”. Bu anabilim dallarının adları oluşturulurken Türkiye’deki yapılanma (bknz. Tablo 2) ve diğer ülkelerin yapılanmaları (bknz. Tablo 1) incelenerek oluşturulmuştur. Ayrıca bu yapılanmanın diğer ülkelere

entegre olma anlamında fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Üniversitelerde uygulanan lisansüstü öğretim müfredat programlarda çok büyük farklılıklar göstermektedir. Yukarıda belirtilen anabilim dalı başkanlıkları oluşturulduktan sonra gelişmiş ülkelerde yer alan lisansüstü öğretim müfredat yapıları incelemeye benzer dersler ve ders içerikleri oluşturulmalıdır.

Sonuç olarak, Türkiye’de lisansüstü seviyesinde spor eğitiminin bir yapısal dönüşüm ihtiyacı içerisinde olduğu düşünülmektedir. Lisansüstü öğretim problemlerinin gerçekçi bir şekilde tespit edilmesi problemlerin çözümüne yönelik gerçekçi öneriler geliştirilmelidir. Lisansüstü spor eğitiminin kalitesi ve performansının artırılması için tespit edilen problemler karar vericiler tarafından çözümlenmeye çalışılmalıdır. Bu çalışma, yükseköğretim düzeyinde spor eğitimi alanının yapılmakta/yapılacak olan düzenlemelere bir katkı sunma çabasının bir ürünü olarak ortaya çıkmıştır. Çalışmada verilen öneriler tartışmaya açık öneriler olarak değerlendirilmelidir.

Öneriler

- Yeterli olanaklara sahip olmayan mevcut üniversitelerde yeterli alt yapı oluştuncaya kadar lisansüstü spor eğitimi ve yeterliliğini ispat etmiş üniversitelerde yapılmalıdır. Doktora programları yeterli sayıda akademik personele ve alt yapı olanaklarına sahip üniversitelerde açılmalıdır,
- Enstitülerde lisansüstü programlar çok kolay açılmakta, programların açılmasında öğretim üyelerinin niteliği göz önüne alınmamaktadır. Bu kapsamda enstitü ve programların açılmasının ölçütleri yeniden revize edilmelidir,
- Akademik personel gereksinimlerinin karşılanması, bu konuda iyi olan ulusal ve uluslararası üniversitelerin programlarından yararlanılması yoluna gidilmelidir,
- Lisansüstü spor eğitiminde yapılan tezlerin bilime yenilik getirmedeği, birbirlerini tekrardan ileriye gitmediği görülmekte ve bu konuda spor bilimlerinde kaliteyi düşürmektedir. Bu kapsamda lisansüstü tezler özgün olmalı, spor bilimlerine yenilik getirmeli, tez konularının uluslararası düzeyde olması teşvik edilmelidir,
- Lisansüstü spor eğitimiyle ilgili yasal düzenlemelerin yetersizliği, akademik personellerde danışmanlıkların fazlalığı Türkiye’de lisansüstü spor eğitiminin amaçlarına ulaşmada engel teşkil etmektedir. Bu doğrultuda karar vericiler bu konuda acil önlemler almalıdırlar.

5. Kaynakça

- AEHESIS (Aligning a European Higher Educational Structure In Sport Science, <<http://www.aehesis.de/HTML/Welcome.htm>> (2011, Aralık 04).
- Alhas, A. (2006). *Lisansüstü eğitim yapmakta olan milli eğitim bakanlığı öğretmenlerinin lisansüstü eğitime bakış açıları (Ankara ili örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Aslan, C. (2010). Türkçe eğitimi programlarında lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin akademik yeterliklerine ilişkin görüşleri, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1), 87- 115.
- Avrupa Spor Bilimleri Eğitimi ve İstihdamı Birliği (2011). <<http://www.enssee.eu/ENSSEE/>>, (2011, Aralık 22)
- BFUG Working Group on Stocktaking. (2005). Bologna process stocktaking, <<http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/BPStocktaking9May2005.pdf>>(2011, Temmuz 18)
- Bologna Working Group on Qualifications Framework. (2005). A framework for qualifications of the european higher education area, Copenhagen: Ministry of Science Technology and Innovation, <http://www.bolognabergen2005.no/Docs/00Main_doc/050218_QF_EHEA.pdf> (2011, Temmuz 17)
- Bozan M. (2012). Quest for quality in graduate education, *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 4 (2), 179- 181.
- Çakar, Ö. (1997). *Fen bilimleri alanında bilim adamı yetiştirme: lisansüstü eğitim*, TÜBA Bilimsel Toplantı Serileri: (7), 65-75.
- Dilci, T. (2009). *Eğitim bilimleri alanında yürütülen lisansüstü eğitiminin öğrenci ve öğretim elemanları görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi*, Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ, 9, 11, 14, 15, 16.
- European Ministers Responsible for Higher Education. (2005). The european higher education area-achieving the goals, <http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00Main_doc/050520_Bergen_Communique.pdf>, (2011 Temmuz 15)
- İnam, A. (1994). *Eğitimin sorgulanması için öneriler*, Cumhuriyet Bilim Teknik Ek Dergisi, 314 (8), 82-85.
- Karakaya, Y. E. (2012). *Avrupa birliği'nde spor eğitimi politikaları ve bu politikaların türk spor eğitim sistemine uyumu*, Doktora Tezi Fırat Üniversitesi , Elazığ.
- Karakaya, Y. E. ve Çoban, B. (2014). The compliance of fields of sports education to sports education institutions within the scope of the AEHESIS thematic network project in turkey, *Turkish Studies-International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9 (5), 1246.
- Karakaya, Y. E. ve Tel, M. (2014). Globalization era and discussion on sport sciences in higher education, *Turkey Turkish Studies-International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9 (11), 328-329.
- Karakütük, K. (2002). Lisansüstü öğretimin sorunları, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7, 19-22.
- Karakütük, K. (2009). *Lisansüstü öğretim sistemleri*, 2. Baskı, Pegem Yayınları, 536.
- Karaman, S. ve Bakırcı F. (2010). Türkiye'de lisansüstü eğitim: sorunlar ve çözüm önerileri, *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, (2), 111.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Oktik, Ş. (2007). Yükseköğretim yeterlilikler çerçevesi, Yükseköğretim Kurulu, <<http://www.yok.gov.tr>>, (2011 Temmuz 1).
- Özoğlu, S. Ç. (2002). *Öğretim üyesi ve bilim insanı yetiştirme, lisansüstü öğretimin planlanması*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sevinç, B. (2001). Türkiye'de lisansüstü eğitim uygulamaları, sorunlar ve uygulamalar, *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 34 (1), 25-40.
- Tosun, İ. (1997). *Bilim Adamı Yetiştirme-Lisansüstü Eğitim, Açılış Konuşması*, TÜBA Yayını, Ankara, 7-8.
- Tosun, M. (2012). *Lisansüstü eğitimde kalite yönetimi: İnönü Üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü'nde bir uygulama*, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Malatya, 211.

- Türker, K. (2001). *Bilim adamı yetiştirme: dünya'da türkiye'de lisansüstü eğitim*, TÜBA Bilimsel Toplantı Serileri (7): Bilim Adamı Yetiştirme-Lisansüstü Eğitim, Ankara: TÜBİTAK Matbaası.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, R. (2008), *Türkiye'de lisansüstü öğrenim için öğrenci seçimi: kara harp okulu savunma bilimleri enstitüsünde bir uygulama*, Savunma Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Kara Harp Okulu, Ankara, 134.
- Yükseköğretim Kurulu (2011). Türkiye yükseköğretim yeterlilikleri çerçevesi, <<http://tyyc.yok.gov.tr>> (2011 Temmuz 10)
- Yükseköğretim Kurulu (2016a). 2547 sayılı yasa, <www.yok.gov.tr>, (2016 Haziran 1)
- Yükseköğretim Kurulu (2016b). <<http://akademik.yok.gov.tr/AkademikArama/view/searchResult-viewListAuthorAndScFields.jsp>> (2016 Mayıs31)
- Yükseköğretim Kurulu (2016c). <<http://akademik.yok.gov.tr/AkademikArama/view/searchResult-viewListThesesBySubjects.jsp>> (2016 Mayıs31)
- Yükseköğretim Kurulu (2016d). <<http://akademik.yok.gov.tr/AkademikArama/viewsearchResult-viewList.....jsp>>(31 Mayıs 2016)

Extended Abstract

Postgraduate education maintains its significance as an important subject due to its correlation with country's education quality and development level. It is also a vital element due to its qualities as information production, research and development works and training qualified people.

The establishment of research orientated postgraduate education facilities following the second half of the 19th century was considered to be one of the most important developments in postgraduate education in the U.S.A. The first postgraduate degree was received in "Graduate School of Arts and Sciences" in 1865 and the first postgraduate education school started to function in Johns Hopkins in 1881. In Turkey, the postgraduate education, which was led based on a master-apprentice relationship in faculties until the 1980s, was started to be practiced within two levels (master's degree and doctorate) in the institutions with the Higher Education Law (No. 2547). With the European Higher Education Area membership of Turkey, the postgraduate education was regulated according to European requirements. Some of these changes can be regarded as diploma and degree recognition, quality assurance and developing the European dimension in higher education.

With the increase in the number of postgraduate education, several problems are experienced in academic staff, students and working opportunities. Same as other branches in Turkey, postgraduate sports education experiences problems, too. These problems include structural problems, quantitative insufficiency, the overshadowing of sports sciences by Education, Social and Health Sciences institutions and the low quality of postgraduate sports education. In the study within this context, the questions of "How the structures of postgraduate education in sports education in Turkey and the World are formed?" and "What are the problems and the needs of postgraduate education in sports education in Turkey?" were attempted to be answered.

In the study, the survey model was employed. Additionally, the document review model was utilized. The study was carried out based on, in addition to a broad literature research, observations, and experiences acquired in sports education institutions in higher education levels. Also, frequency calculations were made to present the distributions of the gathered data. In this study, within the framework of current literature, the term postgraduate and the current state postgraduate sports education in the world and in Turkey were investigated. Within this scope, contribute to the field with the developed solution suggestions.

In conclusion, it is believed that the postgraduate sports education in Turkey requires a structural transformation. It is necessary to detect the problems of postgraduate sports education's problems in a realistic way and develop realistic ways to solve the problems. In order to increase the quality and the performance of the postgraduate sports education, the detected problems should be tried to be analyzed by the decision makers. The postgraduate education should be institutionalized within the "Institute of Sports Sciences". With the establishment of the Institute of Sports Sciences, new departments (Physical Education and Sports Department, Sports and Health Sciences Department, Movement and Exercise Sciences Department, Sports Administration Department, Psycho-Social Sciences in Sports Department and Recreation Department) should be formed under the institution. The postgraduate education should only be provided in the universities which proved their competencies, until the time when the current universities which do not possess adequate opportunities create the required infrastructure. Doctorate programs should be conducted in universities which possess an adequate amount of academic staff and infrastructure resources. The criteria to open institutes and programs should be revised. The requirements of academic staff should be met and in this regard, decent national and international universities' programs should be benefited from. It is observed that the theses carried out in the postgraduate sports education do not bring innovations to science, do not carry each other forward and reduces the quality of sports education. Within this scope, postgraduate theses should be unique, bring innovations to sports sciences and their subjects should be encouraged to be at an international level. The lack of legal regulations regarding postgraduate sports education and the excess amount of advisors in academic staff prevents the postgraduate sports sciences education in Turkey from accomplishing its goals. In this direction, the decision makers should take urgent measures.

İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Problem Çözmeye Dair Pedagojik Alan Bilgilerinin Sınıf İçi Gözlem ve Görüşme Yoluyla Belirlenmesi

Pre-Service Primary School Mathematics Teachers' Pedagogical Content Knowledge of Problem Solving Through Interviews and In-Class Practice Observations

Belma TÜRKER BİBER

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

Ebru AYLAR

Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği ABD, Ankara, Türkiye.

Zeynep Sonay AY, Oylum AKKUŞ İSPİR

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

Makale Geliş Tarihi: 23.06.2016

Yayına Kabul Tarihi: 27.10.2016

Özet

Bu durum çalışmasının amacı, ilköğretim matematik öğretmen adaylarının problem çözmeye dair pedagojik alan bilgilerini görüşme ve sınıf içi uygulama gözlemleriyle belirlemek ve iki ayrı veri kaynağından edilen bilgileri karşılaştırarak varsa benzerlik ve tutarsızlıkları ortaya koymaktır. Araştırma Ankara ilinde bir devlet üniversitesinin ilköğretim matematik öğretmenliği programında son sınıfta okumakta olan 13 öğretmen adayıyla gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçları olarak; yarı yapılandırılmış görüşmeler ve sınıf içi gözlemler kullanılmıştır. Gerek problem çözmenin öğrenme üzerine etkisi ve matematik eğitimindeki yeri, gerekse problem çözmenin öğretim sürecinde ne oranda yer alması gerektiğine ilişkin sorulara verdikleri yanıtlar göz önüne alındığında geleneksel yaklaşımı eleştiren, problem çözmeye ile öğretim yaklaşımına yakın bir duruş sergileyen öğretmen adaylarının gerçekleştirdikleri uygulamanın ardından problem çözmeyi ifade ettiklerinin tersine, sonuç odaklı ele aldıkları, ulaşılan araştırma sonuçlarından birisidir.

Anahtar Kelimeler: *Matematik öğretmen adayları, pedagojik alan bilgisi, problem çözmeye, problem çözmeye uygulamaları*

Abstract

This is a case study aimed at determining pre-service primary school mathematics teachers' pedagogical content knowledge of problem solving through interviews and in-class practice

observations. This study also attempts to compare and contrast the data obtained from two different data sources to reveal any similarity and inconsistency, if there is any. The study group includes 13 senior students studying at the department of primary school mathematics education of a state university located in Ankara province. Semi-structured interview and in-class observation were employed for data collection. Taking into account their responses about the influence of problem solving on learning, the role it plays in mathematics education, and to what extent problem solving should be focused on during the teaching process, it is clear that the pre-service teachers criticize traditional approach and stay close to instruction via problem solving. However, this study also indicated that contrary to what they asserted, the pre-service teachers employed problem solving with a focus on results.

Keywords: Pre-service primary school mathematics teachers, pedagogical content knowledge, problem solving, problem solving practices

1. Giriş

Problem çözme, öğrencilerin ön bilgi ve deneyimlerini kullanarak pek çok bilişsel süreçleri içeren (Lester ve Kehle; 2003); matematiksel içerik, stratejiler, akıl yürütme süreçleri, yetenek, inanç, duygular ve içeriksel faktörleri içeren (English, Lesh ve Fennwald; 2008; Stacey, 2007); matematiksel bilgiyi pekiştiren, genişleten ve derinleştiren bir öğrenme sürecidir (MEB, 2014). Problem çözme matematiksel gücü geliştirir, öğrenmeyi kolaylaştırır (OPS, 2010), okuldaki matematiğin dışında günlük yaşamda da gerekli düşünmede esneklik, yaratıcılık, üretkenlik gibi becerilerin gelişmesine yardımcı olur (Goffin ve Tull, 1985), yeni konuları öğrenmeyi ve öğrenilen becerileri geliştirmeyi sağlar (Kilpatrick ve diğerleri, 2001). Problem çözme için önce problemin iyi tanımlanması ve anlaşılması gerekmektedir. Problemin alanyazında farklı tanımlamaları yapılsa da hepsinin ortak noktası, çözen kişi için yeni bir durum olması ve kişide çözme arzusu oluşturmasıdır. Problem çözücü daha yaratıcı düşünme yolları geliştirmeye ihtiyaç duyarsa (Lesh ve Zawojewski; 2007), önceden ezberlediği bir çözüm yolu ya da algoritmayı uygulamıyorsa (Van de Walle, 2001), bilgi ve beceri gerektiren çeşitli bilişsel eylemlerle uğraşıyorsa (Lester, 2013) ve problemi çözmeye dair motive olmuşsa (Marshall, 1995) bu görev ya da bu hedef artık bir problem olur. Güçlü problem çözme becerisi; öğrencilerin rutin olmayan yollarla, karmaşık matematiksel görevlerle uğraşmasını gerektirmektedir (Paek, 2008). Alanyazın incelendiğinde öğrencilerin, problem çözmeye ilgili bilişsel ve üst bilişsel becerilerinin geliştirilmesine yönelik pek çok problem çözme modelinin ortaya konduğu görülür (Garofalo ve Lester, 1985; Kruklik ve Rudnick, 1989; Polya, 1957; Schoenfeld, 1985; Verschaffel ve diğerleri, 1999). Bu modeller içinde en yaygın kullanılan Polya'nın problem çözme aşamalarının temel alındığı modeldir. Bu model 4 basamaktan oluşmaktadır Bunlar; 1)problemi anlama, 2) plan yapma (problemin çözümüne ulaştıracak uygun çözüm yollarını düşünme), 3)planı uygulama (çözüm yolunun uygulanması), 4)geriye dönme/kontrol (sonucun ve çözüm yolunun uygunluğunun değerlendirilmesi) dir. Problem çözme pek çok matematik öğretimi müfredatlarında da süreç becerisi olarak yer almaktadır. Kanada Ontario Eyaleti Matematik Öğretim Programında problem çözenin matematiğin merkezi olduğu ve öğrencilerin kavramsal öğrenmelerini desteklediği ve diğer becerileri geliştirdiği gibi pek çok faydasından bahsedilmektedir (OCG, 2005). Amerika Ulusal Matematik Öğretmenleri Topluluğu (NCTM) (2000), problem çözenin programın bütününe yayılması

nı, ayrı bir konu gibi düşünülmemesi gerektiğini belirtmiştir.

Problem çözenin çözen kişinin ön bilgi ve deneyimlerini kullandığı, ayrıca pek çok bilişsel süreçleri de içeren bir matematiksel etkinlik süreci (Lester ve Kehle; 2003) olduğu düşüncesinden yola çıkılırsa, problem çözme becerisinin geliştirilmesinde öğretmene büyük görev düştüğü söylenebilir. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının problem çözmeye dair pedagojik bilgilerinin güçlü olması beklenmektedir. En kolay tanımlanmayla, pedagojik alan bilgisi öğretmenlerin bir konuyla ilgili bilgilerinin öğrencilerin anlayacağı şekle dönüşümünü sağlayan bir bilgidir (Saeli ve diğerleri, 2011). Öğrencilerin daha önceki bilgileriyle yeni öğrendiklerini ilişkilendirebilmelerini, anlamalarını ve mevcut kavram yanılgılarını belirlemeyi / gidermeyi sağlayacak uygun öğretim stratejisinin, yöntem ve metodun seçimi pedagojik alan bilgisi dâhilinde düşünülmelidir (Carpenter ve diğerleri, 1988).

Problem çözmeye dair pedagojik alan bilgisi; konunun kavramsal çatısına ve işlemsel becerilerin geliştirilmesine ve değerlendirilmesine olanak sağlayan bilgileri, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal düzeyine uygun problemlerin seçilmesini, problem çözme sürecinin iyi planlanmasını sağlayan bilgileri, öğretmen öğrenci rolleri içerisinde öğrencilerin bilişsel ve üst bilişsel becerilerinin geliştirilmesine olanak sağlayacak yönlendirmeleri ve farklı çözüm stratejilerinden haberdar olma ile geniş çözüm yolu repertuarı gibi bilgileri de içerir. Öğretmenler genellikle problemlerin sadece sonuçlarını değerlendirirler, oysaki öğrenci son derece orijinal bir çözüm yoluyla problemi çözmüş ama yaptığı işlem hatasıyla yanlış bir sonuç bulmuş olabilir. Problemin başarı ile çözülmesi sadece çözüm yolunun belli bir algoritmayla uygulanması olarak düşünülmemeli, öğrencinin içerikle ve çözüm yoluyla ilgili bilgiye ihtiyacının olduğu göz ardı edilmemelidir (Paek, 2008). Bu yüzden öğretmenler hem doğru hem de yanlış sonuçları değerlendirmeli ve her koşulda öğrencinin problemi nasıl çözdüğünü sorgulamalıdır. Öğretmenin, öğrencinin özgün çözüm yolunu anlayabilmesi için kendi çözüm yolu repertuarının ve düşünme yollarının da geniş olması gerekmektedir. Ulusal ve uluslararası literatüre bakıldığında farklı matematik konularına dair öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgilerinin belirlenmeye çalışıldığı çalışmalara rastlanmaktadır. Öğretmen adaylarının problem çözmeye dair pedagojik alan bilgilerini farklı veri kaynaklarıyla belirlemeye çalışan, hem görüşme hem de uygulama ortamlarında sınıf içi gözlemlerle ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmayla, öğretmen adaylarının problem çözme ile ilgili pedagojik alan bilgilerinin sadece belirlenmesi değil, alan çalışması yapılarak bilginin uygulama ile ilişkisi de irdelenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu durum çalışmasının amacı, ilköğretim matematik öğretmen adaylarının problem çözmeye dair pedagojik alan bilgilerini görüşme ve sınıf içi uygulama gözlemleriyle belirlemek ve varsa iki ayrı veri kaynağından edilen bilgileri karşılaştırarak benzerlik ve tutarsızlıkları ortaya koymaktır. Çalışmanın araştırma problemleri şu şekildedir:

1. “Öğretmen adaylarının problem çözmeye ilgili pedagojik bilgileri nasıldır?”
2. “Öğretmen adayları sınıf ortamında nasıl bir problem çözme yaklaşımı uygulamaktadır?”;
3. “Öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgileri sınıf içi uygulamaları ile ne kadar tutarlıdır?”.

2. Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak yapılandırılmıştır. Durum çalışmaları, bir olguyu, konuyu, olayı detaylandırarak ele almayı ve yorumlamayı sağlar (Merriam, 2009). Ayrıca ele alınan olgu, konu ya da olayın kendine özgü boyutlarını ortaya çıkarır (Yıldırım & Şimşek, 2004). Araştırmaya alınan 13 öğretmen adayının problem çözme bilgi ve algılarını irdelemek, problem çözmeyi sınıf ortamında nasıl ele aldıklarını gözlemek ve yorumlarla ortaya koymak adına bu yöntemin seçilmesi uygun görülmüştür.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara’da bir devlet üniversitesinin İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programı son sınıf ikinci döneminde yer alan “Öğretmenlik Uygulaması” dersini alan bir erkek, 12 kadın olmak üzere toplam 13 son sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Bu adaylar, araştırmanın yapıldığı son sınıfın ikinci dönemine kadar problem çözmeye dair alan ve pedagojik alan bilgilerini oluşturup, geliştirebilecekleri seçmeli ve zorunlu dersler almışlardır. Öğretmen adaylarından staj yaptıkları ilköğretim sınıf ortamında problem çözme yöntemini kullanmaları istenmiştir. Öğretmen adayları farklı sınıf düzeylerindeki (6-7-8. sınıflar) farklı sınıflara, farklı zamanlarda ders anlattıkları için, problem çözmeyi farklı amaçlarda işlemişler; konu anlatımı, pekiştirme, değerlendirme gibi örnekler sunmuşlardır.

Veri Toplama Araçları

Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler: Yarı yapılandırılmış görüşme formu, öğretmen adaylarının matematiksel problem ve problem çözmeye dair hem teorik bilgi ve becerilerini, hem de öğretmen olarak bu becerileri öğrencilerinin kazanması ve geliştirmesi için neler yapacaklarına dair pedagojik alan bilgilerini detaylı bir şekilde ortaya çıkartmak için hazırlanmıştır. Görüşme formu 12 sorudan oluşmaktadır. Formdaki örnek sorulardan bir kaçısı şu şekildedir; “*Matematiksel problem deyince aklınıza ne geliyor?*”, “*Problem çözenin matematik eğitimindeki yeri sizce nedir?*”, “*Problem çözenin, öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki etkisi nasıldır?*”. Görüşmeler iki araştırmacı tarafından yürütülmüştür ve her bir görüşme yaklaşık 30-40 dakika sürmüştür. Görüşmeler katılımcıların izni alınarak ses kaydına alınmıştır.

Sınıf içi gözlemler ve videolar: Öğretmen adaylarının sınıf ortamındaki problem çözme becerilerinin irdelenmesi için staj okullarında her öğretmen adayının iki ders saati, kendi hazırladıkları ders planları dâhilinde işledikleri dersler, gözlenmiş ve video çekimleriyle kayıt altına alınmıştır. Sınıf içi gözlemler iki araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Ayrıca öğretmen adaylarının hazırladıkları ders planları ve araştırmacıların sınıf içinde aldıkları gözlem notları da video analizlerinde dikkate alınmıştır.

Veri Analizi

Öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerin ve ders gözlemlerinin analizinde içerik analizi yaklaşımı kullanılmıştır. Belirli temalar altında yoğunlaşan kodlar belirlenmiştir.

Öğrencilerin verdikleri yanıtlarda yoğunlaşan kavramlar, alanyazından elde edilen örnek temalarla birleştirilerek kodlanmıştır. Görüşmelerden elde edilen kodlar, 3 ana tema altında ele alınmıştır. Bu temalar; *problem kavramı*, *problem çözme*, *problem çözme öğretimi* belirlenmiştir. Ders gözlemlerinin analizleri sırasında, öğretmen adaylarının ders anlatımlarında kullandıkları problem türleri ve Polya'nın problem çözme sürecine ilişkin aşamaları ana temalar olarak ele alınmıştır. Gerçekleştirilen kodlamanın güvenilirliği için araştırmacı üçgenlemesi yöntemi tercih edilmiş, tüm gözlem ve görüşme formları iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Verilen kodlar daha sonra karşılaştırılmış ve farklı kodlamalar üzerinde tartışma yürütülerek kodlamada fikir birliğine (% 90) ulaşılmıştır.

3. Bulgular ve Yorumlar

Birinci Araştırma Problemine İlişkin Bulgular

“Öğretmen adaylarının problem çözmeye ilgili pedagojik bilgileri nasıldır?”

Öğretmen adaylarının problem ve problem çözmeye ilişkin algılarının incelendiği bu bölümde yarı yapılandırılmış görüşmeler ile elde edilen veriler analiz edilmiştir. Bulgular oluşturulan 3 ana tema altında ele alınmıştır; problem kavramı imajı, problem çözme, problem çözme öğretimi.

Problem Kavramı

Öğretmen adaylarının problem kavramına ilişkin düşünceleri, verdikleri yanıtlar üzerinden şu kodlar altında toplanmıştır; “yeni durum”, “çözülmesi gereken”, “günlük hayatla ilişkili” ve “akıl yürütme gerektiren”. Bu kodların ifade edilme sıklığına bakıldığında; öğretmen adaylarından üçünün problem kavramını karşılaştıkları yeni bir problem durumu olarak nitelendirdikleri gözlenmiştir. Dört öğretmen adayının probleme dair düşünceleri ise, daha çok çözülemeyen bir durumun, olayın olması ve buna ışık tutmak yönündedir. Yine dört öğretmen adayı problemi, günlük hayatla ilişkilendirerek, günlük yaşamdaki problemlerinde matematiksel bir problem olduğunu belirtmiştir. Öğretmen adaylarından altısının ise problem hakkındaki ortak görüşleri, akıl yürütme gerektiren, bilinen algoritmaların dışında işleyen, daha önce karşılaşılmayan problem durumlarının birey için gerçekten problem olarak tanımlanabileceğini şeklindedir. Problemi tanımlarken hepsi bir arada kullanılabilecek olan bu kodlar, öğretmen adayları tarafından genellikle ayrı ayrı kullanılmışlardır. Sadece 3 öğretmen adayı bu kodları kapsayabilen daha bütünlüklü tanımlamalarda bulunabilmiştir.

Problem Çözme

Gerçekleştirilen görüşmede öğretmen adaylarına “problem çözme” ye ilişkin düşünceleri de sorulmuştur. Öğretmen adaylarının ifadeleri, Polya'nın problem çözme basamakları temel alınarak aşağıdaki tabloda yer alan kodlar çerçevesinde analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmen adaylarının problem çözmeye dair yaptıkları tanımlamalar

Kodlar	Hangi Sıklıkla Kullanıldığı	Örnekler
Anlama aşaması	3	“... dediğim gibi problemi bir okumak anlamak gerekiyor, bizden istenen ne, bize verilen ne.”
Çözüme dair strateji geliştirme aşaması	5	“Problem çözmeye, o verilen bilgilerden yola çıkarak kendimizce bir düşünme stratejisi geliştirecez işte o istenene ulaşmak için”
Çözüm aşaması	10	“Karşıma gelen bir sorunu çözmek geliyor. Yani yine problem deyince.. Lisede sorsalar bunu problem deyince ben direk test çözmek derim ama şimdi öyle demiyorum. Karşıma gelen bir sorunu muhtemelen de matematik kullanarak çözmek demek”.
Kontrol aşaması	1	“... aslında belli bir sıra gerektiren, hataların çok olabileceği, bu yüzden dikkat etmek, kontrol etmek gerektiren süreç.”

Öğretmen adaylarının ifadelerine bakıldığında, 13 kişiden hiçbirinin tüm aşamaları içeren bir tanım yapmadığı, 3'ünün ise kontrol aşaması hariç, diğer aşamaları içeren bir anlatımda bulunduğu gözlenmiştir. Öğretmen adaylarının önemli bir kısmı, problem çözmeyi bir süreç olarak ele almaktan ziyade, sonuç ve çözüme odaklanan tanımlamalar yapmışlardır. 3 öğretmen adayı ise problem çözmeye dair net bir tanım geliştirememiş, soruyu yanıtızsız bırakmıştır. Görüştüğümüz öğretmen adaylarından Mehmet problem çözmeyi anlatırken çözüm aşamaları hakkında şu ifadeleri kullanarak karşılaştığımız en kapsamlı anlatımda bulunmuştur.

“Bir durum diyebiliriz. Bir sistemli aşamalar zinciri diyebilirim. Bir verilerin fark edilmesi, elde olanların bilincine varılması işte istenenin elde olanlarla ulaşıp ulaşılamayacağına karar verilmesi, daha sonrada işte kendimize uygun stratejiler varsa, kendimizin geliştirdiği bir şeyler varsa, verileri kullanarak sonuca ulaşma geliyor aklıma.” (Mehmet)

Diğer öğretmen adaylarının verdikleri yanıtlar ise genellikle çözüm yapma veya sonuca ulaşmaya odaklanan cevaplardır. Bu nedenle eksik tanımlamalardır. Örneğin Zeynep problem çözmeyi “... çözüme ulaşma yollarının her biri, verileri kullanarak denklem kurma, ... modelleme dediğimiz şeyler, başka ... grafikler falan [kullanma]” olarak aktarırken problem çözmeyi bir süreç olarak ele almamıştır. Buna karşılık verdiği cevabı yeterli olarak değerlendirdiğimiz Betül ise problem çözmeye sonuç odaklı yaklaşmayı şu şekilde eleştirmiştir:

Verilen, düşümlendiğim o problem noktasında ne gibi çözümler üretebilirim, yani illa sayısal bir sonuç değil yani sonuca ulaşmak değil, ne gibi çözümler ortaya koyabilirim o da önemli. Yani illa sonuç değil de şu adımları yapmak bile önemlidir, çözüm adımlarını... Sonucu bulmuşsan o problemi çözmüşsün demek değildir bence, şu adımları yapıyorsan, problem çözmeye dair adım atmışsındır. Bu bir süreç ve sen bu süreçte adım atmışsındır. (Betül)

Problem Çözme Öğretimi

Bulguların bu kısmında öğretmen adayları ile problem çözmeye dersin hangi aşamasında yer vermeyi düşündükleri, derslerinde ne tür problem seçip uygulayacakları

ve farklı çözüm yollarına yer verip vermeyecekleri üzerine gerçekleştirilen görüşme bölümü analiz edilmiştir.

“Problem çözme dersin hangi aşamasında yer almalı?”

Problem çözmeye dersin hangi aşamasında yer verileceği, problem çözmeye ilişkin yaklaşımı ortaya koyan önemli göstergelerden birisidir. Geleneksel yaklaşımla problem çözme, öğretim sırasında işlenen konunun sonunda ele alınır ve öğretim sürecinin ardından öğrencinin öğrenip öğrenmediğini belirlemek amacıyla uygulanır. Yapılandırmacı yaklaşım temel alınır, problem çözme öğretim sürecinin bir parçası olur ve dersin her aşamasında ele alınabilir. Öğretmen adaylarından kendilerine sorulan bu soruyu, staj okullarındaki deneyimlerinden ve öğretmen olduklarında nasıl ders işleyeceklerine dair kurgularından yola çıkarak cevaplamaları istenmiştir. Bu soruya öğrencilerin verdikleri yanıtlar farklılaşmakta, ortak bir ifadeye yoğunlaşmamaktadır. Verilen yanıtların yoğunlaştığı noktalar, yani kodlar; problem çözmeye sadece dersin başında (1 öğrt. adayı), sadece ortasında (4 öğrt. adayı), tüm aşamalarında (6 öğrt. adayı) ve işlenen konuya bağlı olarak (2 öğrt. adayı) değişen aşamalarda yer verilebileceği şeklinde olmuştur.

Geleneksel yöntemin problem çözmeyi konu anlatımının sonunda ele alış yaklaşımını hiç bir öğretmen adayının tek başına onaylamadığı gözlenmiştir. Problem çözmeye dersin tüm aşamalarında yer vereceğini söyleyen öğretmen adayları yeni programla da uyumlu olarak, öğrencilerin derse ve konuya dikkatlerini çekmek, onların derse ilgilerini artırmak, ön bilgilerini yoklamak amacıyla problem çözümüne derslerinin başında da yer vereceklerini vurgulamışlardır. Bu öğrenciler derse bir problem durumuyla başlamanın öğretmenin düz anlatımı ile konuya girilmesinden daha etkili olduğu kanısındadırlar.

“Ne tür problemler seçilmeli?”

Görüşme esnasında öğretmen adaylarına derslerinde seçecekleri problemlerin niteliklerine dair soru da sorulmuştur. Problem kavramına ilişkin görüşlerine ek olarak problem tercihleri üzerinden de kavramsal bilgilerine ulaşmak hedeflenmiştir. Öğretmen adayları kullanmayı tercih edecekleri problemlerde öğrenci düzeylerine ve günlük yaşantılarına, çevrelere uygunluk, öğrenciyi düşünmeye sevk etmesi, onların akıl yürütmelerini sağlaması, anlatılan konuya uygun olması ve hedeflenen kazanımlarla ilişkilendirilebilmesi kriterlerini aradıklarını ifade etmişlerdir.

“Farklı çözüm yolları önemli midir?”

Problem çözmeyi herhangi bir alıştırma sorusundan ayıran en önemli özellik, ezber yapılan işlemlerden ziyade düşünme sürecini geliştirmesi ve farklı akıl yürütmelerin kullanılabilir oluşudur. Bu bağlamda öğretim sürecinde problem çözme sürecinin etkili olabilmesi için sınıf ortamında farklı çözüm yollarına da yer verilmesi, bu yolların tartışılabilmesi gerekir. Böylece tüm öğrenciler bir problemin birçok çözümünü görerek, farklı düşünme becerileri edinip, yaratıcılık yönlerini geliştirmiş olurlar. Görüşülen öğretmen adaylarının hepsi, problem çözmeye öğrencilerin özgürce düşünebilmelerinin önüne geçmeden ve yaratıcılıklarını sınırlamadan farklı çözüm yollarına yer verilmesi-

nin önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları, hemen her sınıf ortamında farklı düşünme becerilerine ve öğrenme stillerine sahip öğrencilerin olacağı gerekçesiyle farklı çözümlerin gösterilmesinin ve öğrencileri farklı çözüm yollarını da düşünmelerini üzerine yönlendirmenin yararlı olacağı kanısındadır.

İkinci Araştırma Problemine İlişkin Bulgular

“Öğretmen adayları sınıf ortamında nasıl bir problem çözme yaklaşımı uygulamaktadır ?”

Öğretmen adaylarının pedagojik anlamda problem çözme sürecini sınıf ortamında nasıl uyguladıklarının incelendiği bu bölümde öğretmen adaylarının uygulamalarını içeren videoların analizine yer verilmiştir. Bulgular öğretmen adaylarının ders anlatımları sırasında kullandıkları problemler ve problem çözme süreci temaları altında ele alınmıştır.

Ders anlatımda kullanılan problemler

Öğretmen adaylarının problem çözmeye dayalı işledikleri derslerinin analizinde ilk olarak kullandıkları problemlerin niteliği üzerinde durulmuştur. Problemin niteliği, öğretmen adaylarının probleme ilişkin kavrayışlarına yönelik veri sunmaktadır. Bulgulara yönelik analizin bu kısmında “Tercih ettikleri sorular problem mi, alıştırmaya mı?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Problem ve alıştırmaya gerek öğretmenler, gerekse öğrenciler açısından birbiriyle sık karıştırılan iki soru türüdür. Literatürde bu iki soru türü arasındaki ayrıma dair farklı yorumlar bulunmaktadır. Bodner ve Domin (2000)’e göre bir sorunun öğrenci için problem veya alıştırmaya niteliğini taşıması, öğrencinin daha önce bu soru ile veya benzerleriyle karşılaşmış olup olmadığına, çözüm yoluyla ilgili deneyim sahibi olup olmasına bağlıdır. Daha önce karşılaşılan ve çözüm yoluna aşına olunan sorular alıştırmaya olarak nitelendirilir. Hayes (1980)’e göre ise öğrenci soruyu gördüğünde çözüm yolunu hemen kestiremiyorsa ve aynı zamanda soru karmaşıksa, o soru bir problemdir. Öğrenci alıştırmaya çözerken, çözüm yolunu bilerek, hızla uygular. Problem çözümü ise daha karmaşık bir zihinsel süreç gerektirir. Öğrenci çözüm yolunu anında göremez ve sunulan soru üzerine düşünmesi gerekir. Bu bağlamda uygulama derslerini ele aldığımızda, araştırmaya katılan 13 öğretmen adayının sadece 6’sı derslerinde problem niteliğinde sorular kullanmışlardır. Bu öğrencilerden 3’ü dersinde tamamen problemlere yer verirken, diğer 3’ü problem ve alıştırmaya niteliğinde sorulara birlikte yer vermiştir. Örneğin 8. sınıflarda olasılık konusunun işlenmesinin ardından, bu konuyla ilgili problem çözmeye dersinde yer veren bir öğretmen adayı “*Bir kaptan 6 turuncu, 5 beyaz top vardır ve her top sırasıyla 1-2-3-4-5-6 ve 1-2-3-4-5 şeklinde numaralıdır. Torbadan bir top çektiğim zaman bu topun turuncu veya 3’ün katı olma olasılığı nedir?*” vb. problemleri kullanarak sınıf düzeyine uygun olan ve çözüm yoluna ulaşmak için öğrencileri düşündürten soruları tercih etmiş, aynı sınıf düzeyinde derse giren bir diğer öğretmen adayı ise “*Bu sınıftan rasgele seçilen bir öğrencinin erkek öğrenci olma olasılığı kaçtır?*” şeklindeki soruları kullanarak öğrencilere alıştırmaya niteliğinde sorular sunmuştur. Sonuç olarak, problem çözmeye dayalı bir ders planı geliştirip uygulamaları istenen öğretmen adaylarının derslerinde problem kullanma oranları neredeyse yarı yarıyadır.

Problem Çözme Süreci

Bu kısımda Polya'nın problem çözme aşamaları temel alınarak, öğretmen adaylarının ders uygulaması analiz edilmiştir.

Problemi Anlama

Öğrencilerin problemi çözmeye başlamaları için problemi anlamaları gerekir. Problemin ne ile ilgili olduğu, ne sorulduğu öğrenciler tarafından anlaşılmalıdır. Bu aşamada öğretmenin problemi öncelikle öğrencilere nasıl sunduğu, ardından problemin anlaşılması için ne tür stratejiler izlediği önemlidir. Öğretmen adayları bu stratejilerin bir kısmını bir arada kullanabilmişlerdir. Uygulamaları esnasında öğretmen adaylarının önemli bir kısmı öğrencilere soru kâğıdı dağıtmak (10 ö.a.), ders ve alıştırma kitaplarından yararlanmak (3 ö.a.) ve belirledikleri soruyu sınıfa yüksek sesle okuyarak sunmak (5 ö.a.) şeklindeki alışıldık stratejileri kullanırken, sadece 4 öğretmen adayı sınıf içerisinde bir etkileşim ile problemleri öğrenciye sunmuştur. Bu öğrencilerden ikisi kullandıkları soruyu çeşitli canlandırmalar ve materyaller aracılığıyla öğrenciye somut bir içerikte sunarken, diğer iki öğrenci sınıf içerisinde öğrencilere soru sorarak elde ettiği verilerle, problemi ders sırasında inşa etmişlerdir. Bu yöntem her iki uygulamada da öğrencilerin ilgisini çekerek, onların derse ilgi ve katılımını artırmıştır. Öğretmen adaylarının hepsi problemi sunduktan sonra öğrencilerin düşünmesi için az ya da çok bir süre tanımıştır. Ancak bu süre problemin anlaşılmasına yönelik bir yapılandırmayı büyük oranda içermemiştir. 6 öğretmen adayı, çözüme geçilmeden önce öğrencilere sadece "problem anlaşıldı mı?" sorusunu sormuş, öğrencilere sorunun anlaşılmasına yönelik sorular sormamış ve öğrencilerin hızla problem çözümüne geçmelerine engel olmamışlardır. Sadece 3 öğretmen adayı çözüme geçilmeden önce problemin içeriğine dair sınıfta bir tartışma yürütmüştür. Geri kalan dört öğretmen adayı ise problemin anlaşıldığını dahi sormadan öğrencilerin doğrudan çözüme aşamasına geçmesine olanak sağlamıştır. Genel olarak öğretmen adaylarının seçtikleri soruyu sunuş tercihleri ve problemin anlaşılıp anlaşılmadığına dair yaptıkları yönlendirmeler, öğrencilerin problemi anlamaları için yeterli olmamıştır. Bu aşama yeterince yapılandırılmamıştır.

Plan Yapma (Çözüm Stratejisi Geliştirme)

Bir problem birbirinden farklı yollarla çözülebilir. Problemi anladıktan sonra birey, bu problemi nasıl çözeceğini düşünür. Öğretmenler bu aşamada öğrencilere problemin hangi yöntemler ile çözülebileceğini sorup, olası çözüm yöntemleri üzerine tartışma yaratarak rehberlik edebilir. Uygulama esnasında öğretmen adaylarının sadece 3 tanesi öğrenciler soruyu çözmeden önce, çözüm yönteminin seçimine dair onlarla tartışmıştır. Yürütülen tartışmalarda öğretmen adayları ya çözüm yollarına dair hatırlatmalarda bulunmuş, öğrencilere soruyu nasıl çözeceklerine yönelik sorular yöneltilmiş ya da öğrencilere soruyla ilgili ön öğrenmelerini anımsatan sorular sorularak, çözümü bu şekilde yapılandırmalarını sağlamışlardır. 4 öğretmen adayı ise, öğrenciler çözüme geçmeden önce çözüm stratejisine yönelik sınıfta bir tartışma yürütmediği halde soru çözülemediği için ya da yanlış çözüldüğü için geriye dönerek, çözüm stratejisine yönelik değerlendirmelerde bulunmuştur. 6 öğretmen adayı ise bu aşamaya hiç değinmemiştir. Bu aşama öğretmen adayları tarafından büyük oranda uygulanmamıştır. Soru öğrencilere sunulduktan sonra, öğrenciler hızla sonuca ulaşmaya çalışmış, öğretmen adayları bu eğilime müdahale etmemişlerdir.

Planı Uygulama (Çözüm Stratejisinin Uygulanması)

Bu aşamada birey kendince çözüme ulaşmak için geliştirdiği çözüm sürecini uygulamaktadır. Bazı öğretmenler sınıf içerisinde öğrencilere problemi çözmeleri için yeterli zamanı tanıyıp, daha sonra tahtada yapılan çözümün sınıfça tartışılmasına olanak sağlarken, bazı öğretmenler öğretmen merkezli bir yaklaşım sergileyip doğru sonuca ulaşmaya odaklanabilmektedirler. Bu yaklaşımda sınıfça yürütülen tartışmalar daha sınırlıdır. Öğretmenin problemin çözülmesi için öğrencilere zaman tanıyıp tanımaması, soruları tahtada kendisinin çözmesi veya çözüm için tahtaya hangi öğrencileri kaldırmayı tercih ettiği, farklı çözüm yollarını sorgulatarak sınıf içerisinde tartışma yürütüp yürütmediği bu aşamanın etkililiğini belirleyen faktörlerdir. Problemi tahtada çözmeden önce 4 öğretmen adayı öğrencilere problemi çözmeleri için gerekli zamanı tanımamış, soruyu okuduktan sonra doğrudan tahtaya birisini kaldırarak çözüme geçmişlerdir. Bu öğretmen adayları uyguladıkları bu strateji ile sınıfın bütününe çözümünü kendilerince yapılandırmaları ve gerçekleştirmelerine olanak sağlamamış, her bir soruyu sadece soruyu çözmeye istekli bir kaç öğrenci ile yürütülen tartışmayla çözdürmüşlerdir. Geriye kalan 9 öğretmen adayı ise tahtaya bir öğrenci kaldırmadan önce öğrencilere soruyu çözmeleri için az ya da çok zaman tanımışlardır. Bu kişilerden 4'ü bu süre zarfında sınıf içerisinde dolaşıp gerek kendilerinin öğrencilere yönelttiği, gerek öğrencilerden gelen sorular ile uygulanan çözümlere yönelik öğrencilerle konuşmuşlardır. Bu sayede daha çok öğrencinin çözüm aşamasına dâhil olmasını sağlamışlardır. Sonuç olarak 13 öğretmen adayından sadece 4'ü, etkili bir rehberlik ile sınıfın çoğunun soruyu çözmesini sağlamaya çalışmış, daha sonra tahtaya öğrenci kaldırmayı tercih etmiştir. Öğretmen adaylarının hiç birisi soru çözümüne öğrencileri dâhil etmeyen, yani soruları kendilerinin çözdüğü bir işleyiş yürütmemiştir. Farklı çözüm yollarına sınıf içerisinde yer vermek öğrencileri ezberci bir yaklaşımdan uzaklaştırır, yaratıcı düşünmeyi geliştirir ve sınıf içerisinde etkili bir tartışma yürütmenin zeminini oluşturabilir. Bu bağlamda çözüm stratejisinin uygulanması aşamasında önemli bir unsur olarak görülebilir. Öğretmen adaylarının sadece 4 tanesi kendileri tercih ettiği için farklı çözüm yollarına problem çözümünde yer vermiştir. 3 öğretmen adayı ise problem çözümü sırasından sınıftaki öğrenciler sorunun farklı bir şekilde de çözülebildiğini kendisine söylediği için farklı çözüm yollarını da ele almıştır. Stratejinin uygulanma süreci Polya'nın problem çözme aşamaları içerisinde, öğretmen adaylarınca aksatılmadan uygulanan, en çok zaman ayrılan aşama olmuştur. Buna karşın sınıfın genelini bu sürece katılmasını sağlamak açısından öğretmen adayları yeterli yönlendirmeyi yapamamış, uygulama aşaması büyük oranda çözümü hızlı gerçekleştirip, derse katılmaya istekli öğrencilerle sınırlı kalmıştır. Bu bağlamda çözüm stratejisinin uygulanma aşaması öğretmen adaylarınca ele alınmış ama etkili bir şekilde gerçekleştirilmemiştir.

Çözümün Değerlendirilmesi

Bu aşamada öğrencinin soruyu çözerek ulaştığı sonucun, sorulan sorunun yanıtı olup olmadığına yönelik bir öz değerlendirme yapılıdır. Genelde süreçte en çok atlanan aşamalardan birisidir. Bu süreçte tüm aşamalar bir arada gözden geçirilir ve kontrol edilir. Ulaşılan yanıtın doğru olup olmadığının yapılan işlemleri tekrar ele alarak kontrolünün yanında, farklı çözüm yolları üzerine düşünmek, bu yolları kullanarak sonucu doğrulamak da bu aşamanın önemli adımlarındandır. Sınıf içerisindeki uygulamalarda

öğretmenlerin tüm bu bileşenleri ele alması, ulaşılan sonuç üzerinden, sadece sonuca odaklanarak değil, tüm problem çözme aşamalarını değerlendirerek kontrol etmesini sağlamak gerekir. Bu doğrultuda gerçekleştirilen sınıf içi uygulamalar analiz edildiğinde öğretmen adaylarının hiç biri ulaşılan sonucun ardından çözümün değerlendirmesini, tüm aşamaları ele alan bir içerikte yapmamış, öğrencileri bu doğrultuda yönlendirmemiştir. Ulaşılan sonucu kendi notlarıyla karşılaştıran veya öğrencinin uyguladığı çözümü kendisi de takip ederek sonucun doğruluğunu onaylayan 10 öğretmen adayı, sonuçlardan emin oldukları için bu basamağı uygulamamıştır. Sadece 3 öğretmen adayı sınıfta çözülen tüm soruların ardından, gerçekleştirilen çözüme dair öğrencilere soru sorup, çözüm üzerine bir tartışma yürütmeye dikkat etmiş, bu bağlamda sorunun sağlamlasını yaptırmışlardır. Yalnız bu 3 öğretmen adayı problem çözmenin tüm aşamalarını değerlendirmeyen, sadece sonuca odaklanan bir sağlama işlemi yaptıkları için bu aşamayı etkili bir şekilde gerçekleştirilmemişlerdir. Ayrıca, öğrencilere problemi çözdükten sonra problemi kontrol etmeleri yönünde bir yönlendirmede de bulunmamışlardır. Farklı çözüm yollarını sınıf içerisinde ele almak, problem çözme aşamalarının tümünün birden yeniden ele alınmasına olanak sağlayabilmektedir. Uygulama esnasında farklı çözüm yollarına yer veren 7 öğretmen adayı farklı çözüm yollarını ele almayı, problem çözümünün değerlendirilmesi ile ilişkilendirmemiştir. Uygulamaları yeni bir çözüm yolunu sunmak ile sınırlı kalmıştır. Çözümü değerlendirme aşamasında da diğer aşamalardakine benzer bir içerikte öğretmen adayları, bu aşamanın gerekliliğini öğrencilerine hissettirecek yönlendirmelerde, uyarılarda bulunmamışlardır.

Üçüncü Araştırma Problemine İlişkin Bulgular

“Öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgileri sınıf içi uygulamaları ile ne kadar tutarlıdır?”

Gerçekleştirilen görüşmelerde sadece 3 öğretmen adayının problemi bütün yönleriyle ele alan tanımlamalarda bulunmuş olmasına karşın, öğretmen adaylarının tamamı eksik ama farklı yönlerine değinen problem tanımlamalarında bulunmuştur. Buna karşın kendilerinden probleme dayalı bir ders planı hazırlayıp uygulamaları istenen öğretmen adaylarının ders anlatımları sırasında gerçek anlamda problem kullanma oranlarının neredeyse yarıya yakın olduğu gözlenmiştir. Bu farklılık öğretmen adaylarının probleme ilişkin kavrayışlarındaki eksikliği ortaya koymaktadır. Buna karşın öğrencilerin yaşadığı çevre, bulunduğu ortam, günlük yaşamları ile ilişkili olan, öğrenci düzeyine uygun olan problemlerin kullanılması gerektiğine değinmiş olan öğretmen adaylarının seçtikleri problemlerin de bu görüşleri ile paralellik taşıdığı gözlenmiştir.

Görüşme esnasında sadece 3 öğretmen adayı problem çözme sürecinde “anlama” aşamasına değinmiş, problemin anlaşılmasının çözüme ulaşmak için önemli bir adım olduğunu belirtmiştir. Bu bulguya paralel bir şekilde, sadece yine bu üç öğretmen adayı uygulama dersinde farklı araçlar kullanarak “anlama” aşamasına derslerinde yer vermiştir. Diğer öğretmen adayları öğrencilerin problemi anlayıp anlamadığından emin olmadan, anlama aşamasını öğrencilerin gerçekleştirmeleri için yeterli zamanı tanımadan çözüm aşamasına geçilmesine olanak sağlamışlardır. Öğretmen adayları ile problem çözmeye ilişkin yürütülen tartışmada 5 öğretmen adayı, problem çözme süreciyle probleme ilişkin “çözüm stratejileri geliştirme” arasında bağ kurmuştur. Bu oran tüm katkı

lımcılar göz önüne alındığında düşüktür. Ne var ki bu oran uygulama sürecinde daha da azalmış, sadece 3 öğretmen adayı problemin çözümüne geçilmeden önce öğrenciler ile çözüm stratejilerine ilişkin tartışma yürütmeye dersinde yer vermiştir. Anlama aşamasında olduğu gibi bu aşamada da öğrencilerin önemli bir kısmı ne bu aşamaya görüşme sırasında değinmiş, ne de uygulama esnasında bu sürece dersinde yer vermiştir. “Çözüm stratejisini uygulama” aşaması gerek görüşme sırasında, gerekse uygulama esnasında öğretmen adaylarının en çok zaman ayırdığı ve değindiği aşama olmuştur. Bu noktada da uygulama ile görüşme bulguları arasında bir tutarlılık vardır. Hem görüşme, hem de uygulama esnasında öğretmen adaylarının problem çözme süreci içerisinde etkili bir şekilde değinmedikleri tek aşama “çözümün değerlendirilmesi” aşaması olmuştur. Görüşme esnasında bu aşamaya değinmiş olan tek öğrenci, uygulama dersinde bu aşamayı gerçekleştirmemiştir. Gerçekleştirilen görüşme sırasında öğretmen adaylarının tamamı farklı çözüm yollarının ele alınmasının önemine değinmiştir. Buna karşın uygulamadan elde edilen veriler farklı çözüm yollarına yer veren öğretmen adaylarının sayısının 7 olduğunu ortaya koymaktadır. Yani sayı uygulama esnasında yaklaşık yarıya düşmüştür. Bu 7 öğrenciden 4’ü kendi belirlenimleri doğrultusunda farklı çözüm yollarına derslerinde yer verirken, diğer 3’ü öğrenciler sorduğu için bu çözüm yollarına değinmişlerdir.

Gerek problem çözmenin öğrenme üzerine etkisi, gerek matematik eğitimindeki yeri, gerekse problem çözmenin öğretim sürecinde ne oranda yer alması gerektiğine ilişkin sorulara verdikleri yanıtlar göz önüne alındığında öğretmen adayları geleneksel yaklaşımı eleştirmiş, problem çözme ile öğretim yaklaşımına yakın bir duruş sergilemişlerdir. Öğretmen adaylarının ders anlatımları ise onların problem çözmeyi ifade ettiklerinin tersine, süreç odaklı değil, sonuç odaklı ele aldıklarını ortaya koymaktadır.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Problem çözme becerisi okul öncesi dönemden ileri düzey matematiğe eğitime kadar tüm öğretim programlarında yer alan, öğrencilere kazandırılması ve geliştirilmesi gereken bir süreç becerisidir. İyi bir pedagojik alan bilgisine sahip öğretmen, sahip olduğu alan bilgilerini öğrenciler tarafından kolay anlaşılır bir forma sokar (Saeli ve diğerleri, 2011). Problem çözmenin uygulanmasında öğretmenler için sınıf yönetimi, bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulması gibi bir takım zorluklar vardır (Putnam ve Borko 2000). İyi problemlerin seçilmesi, tüm çözüm yollarının düşünülmesi, hem kavram öğretimine yardımcı olunması hem de bilişsel ve üst bilişsel problem çözme becerilerinin kazandırılması gerekmektedir. Bir konunun direkt anlatılmasından ziyade problem çözerek sunulması matematiği daha anlaşılır kılmakta (Hiebert ve diğerleri, 1997), öğrencilerin “matematik yapabiliyorum” ve “matematik anlamlıymış” şeklindeki inançlarını geliştirmektedir (OPC, 2010). Matematik öğretirken, öğretmenin hem matematik hem de pedagojik alan bilgilerini bir araya getirmesi gerekmektedir (Stacey, 2007). Şüphesiz ki bu çok önemli becerinin oluşmasında ve geliştirilmesinde öğretmenlerin rolü çok önemlidir. Öğretmenin öğretmenlik bilgisi ne kadar güçlüyse sınıf içinde yaptığı öğretimde o kadar etkili olur. Bu çalışmayla geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının problem çözmeye dair pedagojik alan bilgileri incelenmiştir. Öğretmen adaylarının görüşmedeki aktarımları göz önüne alındığında onların geleneksel problem çözme anlayışını eleştiren, dersin her aşamasında problem çözmeye yer vermenin önemine değinen, problem çözmeyi sonuç değil süreç odaklı ele alan bir tutumlarının

olduğu düşünülmektedir. Gerçekleştirdikleri ders anlatımlarında ise problem çözmeyi görüşmelerdeki ifadelerinin tersine daha geleneksel ve sonuç odaklı ele aldıkları belirlenmiştir. Görüşülen öğretmen adaylarının hepsi problem çözmeye farklı yollarına yer verilmesinin önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları, hemen her sınıf ortamında farklı düşünme becerilerine ve öğrenme stillerine sahip öğrencilerin olacağı gerekçesiyle farklı çözümlerin gösterilmesinin ve öğrencileri farklı çözüm yollarını da düşünmeleri üzerine yönlendirmenin yararlı olacağı kanısındadır. Ayrıca öğrencilerin özgürce düşünebilmelerinin önüne geçmeden ve yaratıcılıklarını sınırlamadan her birinin çözümlerini dikkate almanın önemini de vurgulamışlardır. Elde edilen bu bulgulara dayanarak öğretmen adaylarının problem çözmeye yönelik pedagojik alan bilgilerinin, teorik bilgilere dayanarak iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Ne var ki öğretmen adaylarının problem çözmeye dair teorik bilgileriyle uygulamada sergiledikleri öğretim arasında ciddi tutarsızlıklara rastlanmıştır. Öğretmen adayları uygulama sırasında problemin anlaşılması, plan yapma ve çözümün değerlendirilmesi aşamalarını büyük oranda gerçekleştirmemiştir. Bu nedenle de izledikleri süreç, sonuç odaklı olarak değerlendirilmiştir. Araştırmacıların hem kendi profesyonel deneyimlerinden hem de gerçekleştirilen bu çalışmadan edindikleri gözlemlerden yola çıkarak, öğretmen adayları lisans eğitimleri boyunca matematik eğitimiyle ilgili yeni ve de çağdaş yaklaşımları öğrenseler de, matematiği kendi öğrendikleri yollarla anlatma eğilimdedirler çıkarımı yapılabilir. Bunun nedenlerinden birisi, lisans eğitimleri boyunca aldıkları derslerden öğrendikleri teorik alan ve pedagojik alan bilgilerini içselleştiremedikleri, pratiğe dökerek bilgilerin kalıcılığını sağlayacakları derslerin sayısının az olması olabilir. Diğer bir neden ise öğretime dair inançları olabilir. Öğretmenlerin matematiğe dair, matematik öğretimine dair, problem çözmeye dair ve iyi bir öğretimin bileşenlerine dair inançları, öğretmek için kullandıkları her türlü yolu etkiler. Öğretmen adaylarının, görüşme yoluyla ortaya koydukları pedagojik alan bilgileri eksikleri de olsa oldukça iyi bir tablo çizmektedir. Oysaki sınıf içi uygulamalarda bu durum oldukça farklıdır. Uygulama kısmında, öğretmen adaylarının heyecanlanarak istedikleri performansını yerine getirmemiş oldukları akla gelen bir neden olsa da, yazdıkları ders planları ders sunumlarıyla paraleldir. Ayrıca hazırladıkları problemler, görüşmelerdeki problem tanımlarından oldukça farklıdır. Bu çalışmayla bu farklılığın nedenleri detaylı bir şekilde araştırılmamıştır. Yapılacak çalışmalarda, elde edilen bu tutarsızlığın nedenlerinin, sosyolojik (öğretime dair inanç), kültürel (sınıf kültürü) ve eğitimsel (öğretmen yetiştirme politikaları) gibi teorik alt yapıyla detaylı olarak araştırılması önerilmektedir. Ayrıca, pedagojik ve pedagojik alan bilgisini belirlemeye yönelik yapılacak çalışmalarda, veri toplama kaynaklarının mümkün olduğu kadar çeşitlilik göstermesi, çalışmaların güvenilirliğini arttıracaktır. Öğretmen adaylarının teorik derslerde edindikleri bilgi ve becerileri kalıcı hale getirmek, sahip oldukları yanlış inançlarını değiştirmek mesleki hayatlarından önce pratik olarak geliştirmelerini sağlamak için uygulama derslerinin içeriğinin iyi yapılandırılmaya ihtiyacı vardır. Öğretmenlerin lisans eğitimleri boyunca problem çözmeye dair deneyimi yaşamaları beklenmektedir (Toluk ve Olkun, 2002). Adayların teorik ve pratik bilgilerini bir araya getirecekleri, bilgilerini uygulayarak pekiştirecekleri uygulama ortamlarına ihtiyaçları vardır. İlköğretim matematik eğitimi lisans programlarında yer alan staj dersleri sadece son sınıfta yer almaktadır. Öğretmen adaylarının pratik bilgilerini geliştirecek bu derslerin sayıları artırılabilir.

5. Kaynakça

- Bodner, G. M., & Domin, D. S. (2000). Mental models: the role of representations in problem solving in chemistry. *University Chemistry Education*, 4(1), 24-30.
- Carpenter, T. P., Fennema, E., Peterson, P. L., & Carey, D. A. (1988). Teachers' Pedagogical Content Knowledge of Students' Problem Solving in Elementary Arithmetic. *Journal for Research in Mathematics Education*, 19(5), 385 - 401.
- English, L., Lesh, R., & Fennewald, T. (2008). *Future directions and perspectives for problem solving research and curriculum development*. Paper presented at the 11th International Congress on Mathematical Education, Monterrey, Mexico.
- Garofalo, J., & Lester, F. K. (1985). Metacognition, cognitive monitoring, and mathematical performance. *Journal for Research in Mathematics Education*, 16(163-176).
- Goffin, S. G., & Tull, C. Q. (1985). Problem solving: Encouraging active learning. *Young Children*, 40, 28-32.
- Hayes, J. (1980). *The complete problem solver*. Philadelphia: The Franklin Institute.
- Hiebert, J., Carpenter, T. P., Fennema, E., Fuson, K., Human, P., Murray, H., Wearne, D. (1997). Making mathematics problematic: A rejoinder to Prawat and Smith. *Educational Researcher*, 26(2), 24-26.
- Kilpatrick, J., Swafford, J., & Findell, B. (Eds.). (2001). *Adding it up: Helping children learn mathematics*: Mathematics Learning Study Committee: National Research Council. .
- Krulik, S., & Rudnick, J. A. (1989). *Problem Solving: a handbook for senior high school teachers*: Allyn and Bacon.
- Lesh, R., & Zawojewski, J. S. (2007). Problem solving and modeling. In F. Lester (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 763–804). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Lester, F. K. (2013). Thoughts about research on mathematical problem-solving instruction. In L. Santos-Trigo & L. Moreno-Armella (Eds.), *International Perspectives on Problem Solving Research in Mathematics Education, a special issue. The Mathematics Enthusiast* (Vol. 10, pp. 245-278).
- Lester, F. K., & Kehle, P. (2003). From problem solving to modeling: The evolution of thinking about research on complex mathematical activity. In R. Lesh & H. Doerr (Eds.), *Beyond constructivism: Models and modeling perspectives on mathematics problem solving, learning, and teaching* (pp. 501-517). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Marshall, S. P. (1995). *Schemas in Problem Solving*. New York, NY: Cambridge University Press.
- M.E.B. (2013). *Orta Öğretim Matematik (9.10.11 Ve 12. Sınıflar) Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2014). *Ortaokul Matematik dersi (5, 6, 7, 8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- NCTM. (2000). *Principles and Standards for School Mathematics*. (0873534808). Reston, VA: NCTM.
- OCG. (2005). *The Ontario Curriculum Grades 1-8 Ministry of Education 2005 Mathematics*. Retrieved from <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/elementary/math18curr.pdf>.
- Oluk, Z., & Olkun, S. (2002). Children's Strategies for Solving Fraction Problems: A Comparison of Primary and Intermediate Grades. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(5), 207-217.

- OPS. (2010). *The Ontario Principals's Council, Principal as mathematics leader: Leading Students Achievement*. Ontario: Corwin Press.
- Paek, P. L. (2008). *A Technology-Based Investigation of United States High School Student Mathematical Problem Solving*. Paper presented at the ICME-11, Monterrey, Mexico. http://www.matedu.cinvestav.mx/~rptec/Sitio_web/Documentos_files/tsg19icme11.pdf
- Polya, G. (1957). *How to solve it*. Princeton, New Jersey: 2nd Edition copyright 1957 by Princeton University Press.
- Putnam, R. T., & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? . *Educational Researcher*, 29(4), 4-15.
- Saeli, M. J., Perrent, W., & Jochens Zwaneveld, B. (2011). Teaching programming in secondary school: A pedagogical content knowledge perspective. *Informatics in Education*, 10(1), 73-88.
- Schoenfeld, A. H. (1985). *Mathematical problem solving*. Orlando, FL: Academic Press.
- Silver, E. A. (1985). Research on teaching mathematical problem solving: some under represented themes and needed directions. In E. A. Silver (Ed.), *Teaching and learning mathematics problem solving: multiple research perspectives*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stacey, K. (2007). *What is mathematical thinking and why is it important?* . Paper presented at the APEC Symposium. Innovative teaching mathematics through lesson study II. 3-4 December 2006.
- Van de Walle, J. A. (2007). *Elementary and middle school mathematics: teaching developmentally*. USA: Pearson Education.
- Verschaffel, L., De Corte, E., Lasure, S., Vaerenbergh, G., Bogaerts, H., & Ratincx, E. (1999). Learning to solve mathematical application problems: A design experiment with fifth graders. *Mathematical Thinking and Learning*, 1(3), 195-229.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2004). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

Problem solving is the most frequently studied, discussed, and analyzed subject in the field of mathematics education. As in many other education reforms taking place throughout the world, more importance has started to be attached to problem solving in the curriculum changes in Turkey as well. Problem solving is a process in which students use their prior knowledge and experience and which involves many cognitive processes (Lester and Kehle; 2003), mathematical content, strategies, thinking and reasoning processes, skills, beliefs, feelings, and content factors (English, Lesh and Fennewald; 2008; Stacey, 2007). It strengthens, enhances, and deepens mathematical knowledge (MEB, 2014). It allows learning new subjects and improving already learnt skills (Kilpatrick et al., 2001). It is expected from teachers and pre-service teachers to have strong pedagogical knowledge of problem solving. Pedagogical content knowledge of problem solving includes knowledge about the development and assessment of conceptual framework and operational skills concerning the subject, selection of problems that are suitable for students' cognitive and affective levels, a good planning of the problem solving process, leading students to improve their cognitive and meta-cognitive skills as part of teacher-student roles, and being informed of various solution strategies and a wide array of solutions.

Purpose of the Study

The purpose of this study is to determine pre-service primary school mathematics teachers' pedagogical content knowledge of problem solving through interviews and in-class practice observations. Research problems are as follows: "How are the pre-service teachers' pedagogical knowledge of problem solving?"; "What kind of an approach is used by pre-service teachers in classrooms in relation to problem solving?"; "To what extent is pre-service teachers' pedagogical content knowledge consistent with their in-class practices?"

Method

This is a case study, which is a qualitative research method. The study group includes 13 final-year students studying in a state university located in Ankara province and taking the "Teaching Practice" course that is covered in the Primary School Mathematics Education curriculum. Semi-structured interview, in-class observation, and video-recording were employed for data collection.

Conclusion and Recommendations

The pre-service teachers' statements show that they criticize the traditional problem solving approach, emphasize the importance of problem solving in each phase of the class, and focus on the process of problem solving rather than its results. However, it was seen that during their lectures, they took problem solving with a result-oriented traditional approach that is contrary to their beliefs. All of the interviewed pre-service teachers stated that employing a variety of solutions in the problem solving process is important. They are of the opinion that showing different solutions and directing students to think about various solutions will be useful since almost every class may include students with different thinking skills and learning styles. In addition, they highlighted the importance of taking into account every student's solutions so as not to prevent students from thinking freely and restrict their creativity. Based on the results, it is possible to say that the pre-service teachers have a good level of pedagogical content knowledge of problem solving in theoretical terms. However, there is a considerable inconsistency between the pre-service teachers' theoretical knowledge of problem solving and the instruction they give. They mostly failed to fulfill the phases of comprehending the problem, planning, and evaluating the solution during the experiment. Moreover, the problems they prepared were rather different from their problem definitions expressed during the interviews.

Sanat ve Tasarım Öğrencilerinin Tez Oluşturma Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar ve Gereksinimlerine Dayalı Olarak Kazanması Gereken Yeterliliklerin Belirlenmesi

Determining Competencies of Art and Design Students Based on The Problems and Needs Related Preparing Dissertation

Suzan Duygu Bedir ERİŞTİ

Anadolu Üniversitesi, İletişim Bilimleri Fakültesi, İletişim Tasarımı ve Yönetimi Bölümü, Eskişehir, Türkiye.

Makale Geliş Tarihi: 23.06.2016

Yayına Kabul Tarihi: 17.08.2016

Özet

Bu araştırma sanat ve tasarım alanlarında eğitim gören lisansüstü öğrencilerin tez araştırması gerçekleştirme ve tez yazım sürecinde temel olarak karşılaştıkları sorunlar ile gereksinimlerini belirleme ve uluslararası katımlı alan uzmanlarının görüşlerine göre çözüm önerilerine dayalı olarak kazanmaları gereken yeterlilikleri belirleme amacını taşır. Araştırma sürecinde lisansüstü öğrencilerin tez konusunu belirleme, uygun yöntemi belirleme, yöntem ile uygulama sürecini ilişkilendirme, uygulama sürecinde görsel odaklı bir yaklaşım yapılandırma gibi konularda sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Alan uzmanlarının görüşleri çerçevesinde ise lisansüstü öğrencilerin yöntem belirleme sürecinde sanat uygulamaları odaklı bir bakış açısı geliştirmelerine ilişkin gereksinimler üzerinde durulmuştur. Bu çerçevede lisansüstü öğrencilerin kazanması gereken yeterlilikler görseli yorumlama, görseli toplama/belgeleme, görseli yaratma/oluşturma ve görseli sunma odaklı araştırma yöntem ve yaklaşımları olarak belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Lisansüstü eğitim, doktora tez süreci, doktora eğitimi, sanat eğitimi, görsel araştırma yöntemleri.*

Abstract

The purpose of this study is to reveal the views of PhD students in art and design education about the problems, needs and sufficiency related preparing doctorate dissertation. The participants of this study were PhD students, national and international art education specialists. The problems determined through the students' views about the research development process are the subject of thesis, choosing appropriate research method, conducting research method and practice based process and developing visual research based vision related the research. The results related the field specialists showed that the students need to develop art based viewpoints through the research process based on 'Interpreting the visual', 'Collecting and documenting the visual', 'Creating the visual' and 'Presenting the visual' through the research methods.

Keywords: *Postgraduate education, doctorate dissertation process, doctorate education, art education, visual research methods*

1. Giriş

Lisansüstü düzeydeki araştırma yöntemlerine ilişkin kuramsal içeriklerin uygulama sürecine yansıtılması ile ilişkili sorunlar oldukça yaygındır. Alanyazında öğrencilerin araştırma sürecinde karşılaştıkları sorunlar arasında araştırma yöntemini belirleme, uygun veri toplama araçlarının belirlenmesi, doğru konuyu belirleyerek uygun yöntem ve tekniklerinin işe koşulması, araştırmanın sınırlandırılması, araştırma sürecine ilişkin ilginin sürdürülebilmesi ve etik konularda yaşadıkları sıkıntılar dikkati çekmektedir (Korkmaz ve diğ., 2011; Ayaydın ve Kurtuldu, 2010; Büyüköztürk ve diğ., 2010; Chang ve diğ. 2010; Walker, 2010; Richter ve diğ., 2009; Murtonen ve diğ., 2008; Oruç & Ulusoy, 2008; Otacıoğlu, 2007; McMillan ve Schumacher, 2006).

Öte yandan bilimsel araştırma süreçlerinin yapılandırılmasına yönelik olarak birçok lisansüstü öğretim sürecinde araştırma gerçekleştirme yeterliliklerinin kazandırılması amacıyla geliştirilmiş ders ve program içerikleri yer almaktadır. Özellikle son on yıldır hem sosyal bilimler hem de eğitim bilimleri alanlarında lisansüstü öğrencilerin araştırma yeterliliklerini geliştirmek amacıyla söz konusu derslerin ağırlığı ve içerikleri genişletilerek öğretim programlarına yeniden eklenmiştir (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2007).

Sanat eğitimi alanında yapılan bilimsel çalışmalar incelendiğinde ise alanyazında vurgulanan sorunlarla birlikte sanat uygulamaları ile araştırma gerçekleştirme süreçlerinin yapılandırılmasına ilişkin sorunlar dikkati çeker. Bu bağlamda tezlerde çoğunlukla alanyazın taramasına dayalı sanat uygulamaları dikkati çeker (Özer ve diğ., 2013; Şimşek ve diğ., 2008; Altınkurt, 2007; Şen, 2005). Ancak gerçekleştirilen sanat uygulamaları ve araştırma sürecinde işe koşulan sanatsal veriler, yaklaşımlar ve yorumlamaların araştırma sürecine bilimsel zemin çerçevesinde oturtulamamasına ilişkin sıkıntılar öne çıkar (Özer ve diğ., 2013). Uygulamalar bu bağlamda nitelik sahibi olsa da uygulama sürecinin belirlenmiş bir araştırma yöntemi ile tanımlanmamış olması, bu bağlamda veri elde edilememiş olması ve verilerin analizlerinin uygun yöntem ve tekniklerle gerçekleştirilememiş olması sürece ilişkin önemli bulgulara, sonuçlara ve önerilere derinlemesine değil de yüzeysel bir bakış açısı ile yaklaşılmasına neden olmaktadır. Oysa sanat ve tasarım alanındaki uygulama süreçlerinin sanat temelli araştırma yaklaşımları ya da görsel araştırma yöntemleri ile yapılandırılması sanat ve tasarım alanlarına ilişkin bilimsel zeminlere de olanak tanıyacaktır.

Sanat ve tasarım alanlarındaki araştırma süreçlerinde alışlagelmiş yöntem ve tekniklerin işe koşulması çoğu zaman sorunlara neden olmaktadır (Eisner, 2005; Eisner, 2001). Sanat ve tasarım alanları, yine bu alanlara özgü kimi yöntem ve yaklaşımların işe koşulduğu bilimsel zeminlere ihtiyaç duyar. Sanat ve tasarım içerikli uygulamalar ancak bu koşullarda bilimsel platformda anlam kazanır.

Temel olarak alanyazında lisansüstü öğrencilerin araştırma sürecinde karşılaştıkları sorunlar incelendiğinde özellikle yöntem, konu belirleme, uygun veri toplama

araçlarını belirleme, araştırma sürecinin sınırlandırılması gibi konular dikkati çekmektedir. Bu sorunlar sanat ve tasarım alanındaki öğrencilerin de genel olarak karşılaştıkları sorunlar arasında yer almaktadır. Bu sorunlarla birlikte sanat ve tasarım öğrencilerinin sanat alanını araştırma süreci ile ilişkilendirmeye yönelik sorunları ya da görsel araştırma süreci yapılandırmaya ilişkin farkındalıklarının olmaması da dikkati çekmektedir. Bu bağlamda bu araştırma sanat ve tasarım öğrencilerinin tez oluşturma ve araştırma gerçekleştirme süreçlerinde karşılaştıkları problemleri ve bu problemlere ilişkin gereksinimleri çerçevesinde kazanmaları gereken yeterlilikleri belirlemeyi amaçlamaktadır.

2. Yöntem

Araştırma, temel yorumlamacı nitel araştırma yöntemine dayalı olarak yapılandırılmıştır. Temel yorumlamacı nitel araştırma sürecinde araştırmanın konusu ile ilintili katılımcı görüşlerinin yine katılımcı yorumlamaları ile yansıtılması söz konusudur (Merriam, 1998). Araştırma sürecinde temel yorumlayıcı nitel araştırma yönteminin belirlenmesi, araştırma katılımcılarının araştırma konusu ile ilintili durumlarını kendi deneyimlerinden yola çıkarak yorumlamalarına ilişkin derinlemesine veri elde etme gereksinimini karşılama amacı taşımaktadır. Temel yorumlamacı nitel araştırma deseninde katılımcıların deneyimledikleri durumları değerlendirmeleri ve bu bağlamda öneriler ortaya koymaları beklenmektedir.

2.1. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını ulusal ve uluslararası sanat eğitimi alanından toplam 10 alan uzmanı ve 2014-2015 bahar döneminde tez aşamasına geçmiş olan 5 doktora öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sürecinde öğrenciler seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik yöntemi (Büyüköztürk ve diğer., 2010) kullanılarak seçilmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin daha önce araştırma yöntemlerine ilişkin ders almış olması göz önünde bulundurulmuştur. Ulusal ve uluslararası alan uzmanlarının belirlenmesinde ise ölçüt örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Bu bağlamda belirlenen ölçüt alan uzmanlarının araştırma yöntemleri ve görsel araştırma yöntemlerinde uzman olmaları, lisansüstü düzeyde ders vermeleri ve tez süreci yürütmeleridir.

2.2. Verilerin Toplanması

Araştırma sürecinde veriler alan uzmanları ve lisansüstü öğrencilerin katılımları ile gerçekleştirilen odak grup görüşmelerine dayalı olarak elde edilmiştir.

Odak grup görüşmeleri 9-16 Mayıs 2014 tarihleri arasında araştırmacı tarafından yürütücülüğü gerçekleştirilen 'Uluslararası Sanat Temelli Eğitim Araştırmaları Çalıştayı' çerçevesinde tamamlanmıştır. Belirlenen tarihler arasında toplam 10 kişiden oluşan ulusal ve uluslararası sanat eğitimi alan uzmanı ile doktora tezini yeni bitirmiş ve tez aşamasında olan 5 lisansüstü öğrencinin katılımını içeren toplam 4 odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. İlk iki odak grup görüşmesinde tez yazım ve araştırma

gerçekleştirme sürecinde lisansüstü öğrencilerin karşılaştıkları problemler ve gereksinimleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çerçevede alan uzmanları doktora öğrencilerine sorular sormuşlar ve öğrenciler de karşılaştıkları sorunları ifade etmişlerdir. Diğer iki odak grup görüşmesi ise ulusal ve uluslararası alan uzmanlarının lisansüstü öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar çerçevesinde ne tür çözümler geliştirilebileceğine ilişkin önerilerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. 2014-2015 bahar dönemi araştırma sürecinde veri toplama amacıyla yapılan odak grup görüşmelerinin tarihi ve süreleri Tablo 1’de sunulmuştur:

Tablo 1. 2014-2015 Bahar Dönemi Araştırma Verilerini Toplama Zaman Tablosu

Tarih	Zaman	Süre	Etkinlikler
08.05.2015	Cuma, 14.00	76’	Lisansüstü öğrenciler ve alan uzmanları katımlı odak grup görüşmesi
11.05.2015	Pazartesi, 14.00	86’	Lisansüstü öğrenciler ve alan uzmanları katımlı odak grup görüşmesi
14.05.2015	Perşembe, 14.15	88’	Lisansüstü öğrenciler ve alan uzmanları katımlı odak grup görüşmesi
15.05.2015	Cuma 14.00	106’	Lisansüstü öğrenciler ve alan uzmanları katımlı odak grup görüşmesi

Araştırma sürecindeki odak grup görüşmelerinde alan uzmanları ile doktora öğrencilerinin bir araya getirilmesinin amacı katılımcı bir yaklaşım ile hedef kitle analizi için zemin hazırlamaktır. İlk iki odak grup görüşmesinde Türkiye’de sanat ve tasarım alanlarındaki lisansüstü öğrenim sürecinde lisansüstü ders programı, lisansüstü araştırma yeterliliklerinin kazanımı, lisansüstü öğrencilerin gereksinimlerini lisansüstü programların ne düzeyde karşıladığına ilişkin var olan durum alan uzmanlarının doktora öğrencileri ile gerçekleştirdikleri etkileşimler çerçevesinde belirlenmiştir. Ayrıca Türkiye’deki doktora öğrencilerinin ne tür araştırma yaklaşım yeterliklerine gereksinim duydukları da belirlenmeye çalışılmıştır.

2.3. Verilerin Çözümlemesi

Araştırma sürecinde elde edilen veriler tematik analiz çerçevesinde temalaştırılarak sunulmuştur. Nitel araştırma yaklaşımına dayalı tematik analize dayalı olarak verilerin bütünsel olarak yorumlanması ve bu bağlamda kategorilere ayrılması söz konusudur. Tematik analiz sürecinde araştırma verilerinin bütün olarak alanyazınla ilişkili olarak ortaya koyduğu temalar kodlar ve kategoriler ile desteklenmektedir (Creswell, 1998; Merriam, 1998). Tematik analiz çerçevesinde alanyazına dayalı olarak oluşturulan tematik çerçeve verilerin analiz edilmesi sürecinde işe koşulmuştur. Bu bağlamda elde edilen verilerin betimlenmesi söz konusudur. Betimlenen verilerin yorumlanması ile süreç tamamlanır (Liamputtong, 2009). Araştırmada odak grup görüşmesindeki ana temalar çerçevesinde görüşme dökümleri gerçekleştirilmiş ve araştırmanın kavramsal çerçevesi doğrultusunda görüşler betimlenerek sınıflandırılmış ve çözümlenmiş ve yorumlanmıştır. Kodlayıcılar arası güvenilirliği gerçekleştirmek amacıyla, anket formuna verilen yanıtlar araştırmacı ve eğitim bilimleri alanından bir

uzman ile incelenerek “Görüş Birliği” ve “Görüş Ayrılığı” olan kodlamalar belirlenmiştir. Böylece kodlayıcılar arası güvenilirlik hesaplanarak görüş birliği sağlanılmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Araştırma sürecinde tematik çerçevenin oluşturulmasında odak grup görüşmesinde öne çıkan ve süreci yapılandıran ana temalar dikkate alınmıştır. Daha sonra ise araştırmanın kuramsal çerçevesi bağlamında belirlenen temalar temel alınarak görüşler analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

3. Bulgular ve Yorumlar

Araştırma sürecindeki odak grup görüşmelerine dayalı olarak öncelikle lisansüstü öğrencilerin araştırma ve tez oluşturma sürecinde karşılaştıkları sorunlar belirlenmiş; daha sonra ise bu sorunlara dayalı ne tür gereksinimleri olduğu belirlenmiştir. Gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinde lisansüstü öğrencilerin araştırma sürecinde karşılaştıkları sorunlar temalaştırılarak Tablo 2’de verilmiştir:

Tablo 2. Lisansüstü öğrencilerin araştırma sürecinde karşılaştıkları sorunlar

Yöntem Bilgisi Eksikliği
Yöntem belirleyememe
Araştırma süreci ile yöntemi ilişkilendirememe
Araştırmada belirlenen yöntemin uygulama sürecine yansıtılamaması
Araştırma modelini yöntem ile ilişkilendirememe
Araştırma yöntemlerine ilişkin bilgi eksiklikleri
Kuramsal araştırma yöntem bilgisini uygulama ile ilişkilendirememe
Araştırma Sürecine İlişkin Sıkıntılar
Araştırma sürecinde katılımcı motivasyonunun sağlanmasına ilişkin sıkıntılar
Araştırma yöntemleri ve araştırmanın hedef kitlesi arasındaki etkileşimin sağlanamaması
Araştırma sorusunu belirlemeye yönelik yetersizlikler
Görsel Araştırma Yöntemleri Farkındalığı
Görsel araştırma yöntemleri ve araştırmaların ilişkilendirilememesi
Eğitim içerikli araştırmalarda görsel araştırma yöntemlerinin işe koşulamaması
Görsel Araştırma yöntemlerine ilişkin farkındalığa ilişkin yetersizlik
Görsel Veri Analizi Yetersizliği
Görsel verilerin belirlenmesine ilişkin eksiklikler
Görsel veri analizine ilişkin yetersizlikler
Araştırma yöntemleri derslerinde görsel veri elde etmeye ilişkin içeriğin olmaması
Araştırma yöntemleri dersinin program kazanım ve becerilerinin araştırma sürecine yansıtılamaması
Araştırma yöntemleri dersinin teorik altyapısının uygulama ile birleştirememesi
Kazanımları araştırma sürecine yansıtamama
Becerileri araştırma sürecine yansıtamama
Tasarım ve sanat alanına yönelik bir araştırma yöntemleri ders içeriğinin olmaması
Etik sorunların neler olacağına ilişkin bilgi eksikliği
Araştırma yöntemleri dersinin uygulamalı araştırmalar ile gerçekleştirilmesi gerekliliği
Örnek araştırmaların, tezlerin ve makalelerin araştırma yöntemleri dersinde detaylı incelenmesine ilişkin gereklilik

Görsel araştırma yöntem ve yaklaşımlarının sanat eğitimi alanındaki diğer alanlarda da kullanılmasının gerekliliği

Görsel verilerin nasıl toplanacağı, analiz edileceği ve kullanılacağına ilişkin içeriklerin araştırma yöntemleri dersine dahil edilmesi gerekliliği

Araştırma yöntemlerine ilişkin derslerin tartışma içeriği ile etkileşimli olarak verilmesi gerekliliği

Odak grup görüşmelerine dayalı olarak şu anda var olan lisansüstü öğretim programının sanat ve tasarım öğrencilerinin gereksinimlerini karşılayacak nitelikte olmadığı vurgulanmıştır. Programın hem eğitim hem de sanat eğitimi öğrencilerine yönelik bir içeriğe sahip olmasının gerekliliği üzerinde tartışılmıştır. Programlarda uluslararası lisansüstü öğretim programlarında ve uluslararası alanyazında oldukça yaygın olmasına rağmen (Margolis & Luc Pauwel, 2011; Mitchell, 2011; McNiff, 2008; Pauwels, 2006; Eisner, 2005; Eisner, 2002; Eisner, 2001) sanat temelli araştırma yöntem ve yaklaşımlarının eksikliği görüşmelerde öne çıkan bir boyuttur. Sanat ve tasarım alanındaki araştırmaların özellikle sanatı pratikte uygulamakla ilgili içeriklere sahip olması gerekliliği araştırmalarda sanat temelli araştırma yaklaşımlarının gerekliliğini de ortaya koymaktadır.

Odak grup görüşmelerinde lisansüstü öğrenciler ve alan uzmanları arasında gerçekleştirilen soru-cevap yöntemi ile lisansüstü öğrenim sürecini değerlendirmeleri sağlanmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin araştırmalarda işe koşulacak yöntemin tam olarak ne olduğunu belirleyememe, araştırma süreci ile ilişkilendiremem, araştırma modelini işe koşamama, kuramsal yöntem bilgisini uygulama ile ilişkilendiremem, sanat ve araştırma süreçlerini ilişkilendiremem, eğitim ve görsel araştırma yöntemlerini ilişkilendiremem, görsel verileri belirleyememe, görsel veri analizini gerçekleştiremem gibi bir takım sorunları olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerinde öne çıkan boyutlara ilişkin yorumları aşağıdaki gibidir:

“Araştırmalarda bir takım nitel yaklaşımlar kullanıyoruz ama sanat temelli olarak ne şekilde ifade edileceğini bilmiyoruz.” [Ö1]

“Uygulamalar ile bilimsel süreci birbirine entegre etmekte sorun yaşıyoruz.” [Ö1]

“Nitel yaklaşımda birçok yöntem görüyoruz ancak sanatla ilişkilendirilmiş örnekler çok olmadığı için ne tür bir yöntem ile tanımlanması gerektiğini bilmiyoruz.” [Ö5]

“Yöntem olarak kuramsal temelde öğreniyoruz ve bunun araştırma sürecinde tam neye karşılık geldiğini yanıtlayamıyoruz.” [Ö3]

“Biz sanat temelli olarak bir çok uygulama yapıyoruz ancak yaptığımız şey ile yöntem arasındaki ilişkiyi kuramıyoruz. Araştırma sürecine yanıtlayamıyoruz.” [Ö4]

“Yüksek Lisans tezimde 50 tane resim inceledim ama göstergebilim çerçevesinde incelemedim. O dönem göstergebilim olarak adlandıramadım. Kuram olarak farkındalığım yoktu. Renk, doku, biçimsel özel-

likler olarak inceledim ama incelediğim şeyi kuramsal bir metodolojiye dayalı olarak açıklayamadım.” [Ö2]

“Üniversitelerde sanat temelli yaklaşımlar hiç yok, örnek olaylarla yaşanmış deneyimlerle ve desenlerle açıklanmış örneklerle ihtiyacım var.” [Ö5]

Yine odak grup görüşmelerine dayalı olarak araştırma yöntemleri derslerinin her bir yöntem ile ilişkilendirilerek uygulamalı olarak verilmesi, örnek analiz yöntemlerinin örneklendirmelerle yapılandırılması, gerekli noktalarda uygulamalı araştırma yaklaşımlarının kullanılması, görsel veri toplama araçları ve veri örneklerinin somut göstergelerle öğrencilere sunulması gibi öneriler ortaya çıkmıştır.

Alan uzmanların lisansüstü öğrencilerin gereksinimlerine dayalı olarak üzerinde durduğu nokta araştırma sürecinde görsel bakış açısı, görsel araştırma odaklı yaklaşımlar, görsel içerikler ve sanat uygulamalarının araştırma sürecinde ne şekilde yorumlanacağı, nasıl dahil edileceği ve hangi bakış açıları ile araştırmanın bir parçası haline getirileceği olmuştur. Bu bağlamda hem eğitim hem de sanat eğitimi lisansüstü öğrencilerinin gereksinimleri göz önünde bulundurularak eğitimde görsel araştırma yaklaşımlarına odaklanan bir takım yeterliliklerin edinilmesine ilişkin boyutlar öne çıkmıştır.

Alan uzmanları sanat ve tasarım lisansüstü öğrencilerinin sanat temelli araştırma yöntemleri ve görsel araştırma yöntemleri temel başlığı altında belirlenmiş olan temalara dayalı kimi yeterliliklere sahip olmalarının gerekliliği üzerinde durmuşlardır. Bu temalar altında odak grup görüşmeleri yürütülmüş ve öğrencilerin gereksinimlerini karşılayacak öneriler belirlenmiştir. Bu öneriler çerçevesinde öncelikle görselleri yorumlamaya yönelik yaklaşımların ve bakış açılarının kazandırılması gerektiği üzerinde tartışılmıştır. Alan uzmanları araştırma sorusu belirleme, yöntem belirleme, görsel odaklı araştırma süreci yürütme, nitel araştırma paradigmasını benimsetme, görsel araştırma yöntemlerine ilişkin eğilimleri araştırma sürecinde işe koşma, veri toplama sürecini yapılandırma çerçevesinde görüşler ortaya koymuşlardır.

Araştırma sorusu sormaya ilişkin yeterlilikler kazanmalarına ilişkin alan uzmanı görüşleri öne çıkmaktadır. Bu çerçevede alan uzmanlarından [U1] görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

“Öğrencilerin bir araştırmaya başlamak için en iyi başlangıç noktası kendi tecrübelerinden bulgular elde edecek şekilde sorular sorabilme yeterliğine sahip olması gerekir. Bir sorunun çok iyi bir soru olduğunu söylemek için sorunun ne şekilde sorulduğu önemlidir. Bulgu elde ederken aslında anlayışları elde etmek söz konusudur. Sanatla ilgili ya da sanat yoluyla araştırma yaparken soruyu detaylı ve derinlemesine soru sormak çok önemlidir. Bu bilgi üretimi ve edinimi sürecini yeniden yapılandırmaktadır. Ayrıca var olandan daha farklı bir biçimde soru üretmek önemlidir.” [U1]

Alan uzmanlarının özellikle nitel ve görsel araştırma yöntemleri odaklı yaklaşımların benimsemesinin zaman aldığına ilişkin görüşleri öne çıkmaktadır. Bu çerçevedeki görüşlerini şu şekilde ifade etmektedirler:

“Ben İngiltere’de araştırmacı olarak araştırma sürecine başladığımda nicel araştırma üzerine yoğunlaştım. Master eğitimim için Amerika’ya gittiğimde nitel araştırma ile tanıştım ve uzun süre zorlandım ama çok benimsedim. Sonra tekrar İngiltere’ye döndüğümde nitel araştırma ağırlıklı çalışmalarımı sürdürdüm. Nitel araştırma yaklaşımlarını kabul ettirmek son derece zor oldu hala aynı zorlukları zaman zaman yaşıyoruz. Özellikle eğitim alanında genel olarak nitel araştırma eğitimlerinde hocalık yaptım. Verileri görsel metotlarla çözümlenmek ve sanat eğitimini sanat bazlı sorgulamak birbirinden ayrılmaktadır. Birinde sanat yapma süreci sorgulanırken diğerinde sanat yaklaşımları ile araştırma sürecini sorgulamak söz konusudur. Burada hedef kitlenin kim olduğu önem taşımaktadır.” [U2]

“Ben kendi üniversitemde sanat temelli bir sonuca ulaşacak sam sanat temelli araştırmayı kullanabilirim. Ama eğitim fakültesinde eğitim içerikli bir araştırma yapıyorsam nitel araştırma içerisinde imajları analiz etme, imaj odaklı araştırma deseni ortaya koyma ya da anlama amacıyla veri toplama aracı olarak kullanmak durumundayım.” [U4]

“Ben de tıpkı [U4]’ün bahsettiği gibi şeyleri yaşadım. Yıllar önce eylem araştırmasını kullanmak istediğimde öğrenci olarak kullanamamıştım. Ancak üniversiteye profesör olarak döndüğümde kullanmaya başladım. Sanat temelli formları ya da yaklaşımları kabul ettirmek ise oldukça uzun zaman aldı.” [U1]

“Bu sanat temelli yöntemler benim üniversitemde dahi yeni yeni kabul görüyor. Üniversitede master yaptığım yıllarda eylem araştırması yapmama izin verilmedi ancak aynı üniversiteye hoca olarak döndüğümde eylem araştırması yapmaya başladık. Bu zaman içerisindeki çabalarımızla nitel araştırma çerçevesindeki yaklaşımları kabul ettirdik. Bu bağlamda akademik çerçevede ve sanat odaklı nitel içerikli kitap oluşturduk.” [U2]

Teori ve uygulamanın ilişkilendirilmesi çerçevesinde yöntem belirlenmesine ilişkin gereksinimler çerçevesinde alan uzmanlarının görüşleri şu şekildedir:

“Öğrenciler teorik paradigmaları araştırma yöntemleri ile birleştirmekte zorlanıyorlar. Sanat ve araştırmanın bağlantı noktasını bulmakta zorlanıyorlar. Bu bağlantıyı kurmaya yönelik yeterlilik geliştirmek gerekir.” [U6]

“Eğitim fakültesinde lisansüstü öğrenciler bir takım nitel araştırma yaklaşımları kullanıyorlar ancak çoğu kullandığı yöntemin farkında

değil. Mesela teknoloji odaklı bir yaklaşım kullanıyor ancak öğrenci verileri alışık olduğu geleneksel yaklaşımla çözümlüyor ya da kullandığı yaklaşımın farkına bile varmıyor. Bu bağlamda da veri toplama sürecinde kaçırdığı birçok şey oluyor.” [U3]

“Öğrencilerin nitel bir takım yöntemleri bilmeye ihtiyacı var. Bu yöntemler birbiri ile uyumlu mu ve ilişkilendiriliyor mu ya da araştırma sürecinde neye karşılık geliyor bunları bilmek gerekiyor. Bu nedenle öğrencilerin yöntem üzerine odaklanmaya ilişkin gereksinimleri var. Veri toplama ve veri analiz sürecine ilişkin yeterli kazanma gereksinimleri de var.” [U2]

“Özellikle doktora öğrencilerinin zorlandığı nokta teori ve pratiği birleştirememektir. Öğrencilerin kendi fikirlerini araştırma yöntemine dayalı olarak uygulama odaklı ortaya koymaları ve bu süreçte yaşadıkları sorunlar ve deneyimlerini sorgulamalarının değerli olacağını düşünüyorum. Bu tür bir deneyim öğrenciler için yeterli kazanmak adına daha anlamlı olur.” [U1]

Araştırma sürecinde görsel odaklı yaklaşımlara ilişkin gereksinim çerçevesinde uzmanların yorumları şu şekildedir:

“Lisansüstü öğrenciler sadece yazılı metinleri analiz etmekte. Ama görselleri analiz etmeye ihtiyaçları var ve bunun üzerinde çok durulmuyor.” [U2]

“Portekizde sanat temelli yöntemlere görsel analizi dışında müzik ve diğer sanatlar da dahildir. Görselleri analiz etmek araştırma sürecine katkı sağlamaktadır. Aynı zamanda görseli analiz etmenin nasıl yapılacağını belirlemek önem taşımaktadır.” [U4]

“Eğitim fakültelerinde doktora öğrencileri nitel araştırma derslerinde bölüm farkı olmaksızın aynı içerikle dersleri görmekte. Bu bağlamda öğrencilerin daha sanat temelli içerikler çerçevesinde yeterli sahibi olacakları konulara odaklanmak gerekebilir.” [U3]

“Lisansüstü öğrencinin araştırma sürecinde imajları ya da görselleri ne şekilde kullanabileceğini öğrenmesi önem taşıyor.” [U7]

Veri toplama sürecine ilişkin problemler ve bu problemlere yönelik öneriler çerçevesinde alan uzmanlarından [U1]’in görüşleri şu şekildedir:

“Öğrenciler araştırma sürecinde çok fazla veri topluyorlar ancak ne yapacaklarını tam olarak bilemiyorlar ve karmaşa oluyor. Araştırmanın hem kavramsal çerçevesi hem de teorik çerçevenin bir arada düşünülmesi gerektiğini ve birbirinden ayrılmaması gerektiğini söyleyebilirim. Öğrencilerime biri olmadan diğerini devam ettiremeyeceklerini anlatıyorum derslerimde. Burada amaç tekniklerden uzaklaşıp onların fikirlerini ortaya koymak ya da belirlemek olarak öne çıkıyor.” [U1]

Alan uzmanları lisansüstü öğrencilerin gereksinimleri üzerinde tartıştıktan sonra yorumlama yeterlikleri bağlamında öğrencilerin görselleri veri elde etmek amacı ile toplaması ve belgelemesine ilişkin yaklaşımlara ilişkin yeterliliklerin kazanılmasına ilişkin gereksinimleri tartışmışlardır. Ayrıca araştırma sürecinde görselin yaratılması ile ilişkili yaklaşımlar ve bakış açıları ile en önemlisi görsellerin veri olarak kullanılması ve araştırma sürecine yansıtılmasında raporlaştırma ve etik konular üzerinde durulmuştur. Bu bağlamda araştırma çerçevesinde uluslararası alan uzmanlarının katılımı ile gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri çerçevesinde ve araştırmacı gözlemlerine dayalı olarak lisansüstü öğrencilerin araştırma gerçekleştirmeye ilişkin kazanması gereken yeterlilikler aşağıdaki gibi şekillenmiştir:

Tablo 3. Lisansüstü Öğrencilerin Araştırma Sürecinde Kazanması Gereken Yeterlilikler

Eğitimde Görsel Araştırma Yöntemlerine İlişkin Yeterliliklerin Kazandırılması
Görseli yorumlama
Görseli toplama ve belgeleme
Görseli yaratma-oluşturma
Görseli sunma

Odak grup görüşmelerinde eğitimde görsel araştırma yöntemlerine ilişkin yeterliliklerin kazandırılması çerçevesinde belirlenen ana temalar tekrar ele alınmış ve bu ana temalarla ilişkili alt temalar üzerine tartışılarak öneriler genişletilmiştir.

Birinci ana tema olan ‘görseli yorumlama’ ana başlığı altında olması gerekenler tartışılmış ve özellikle görsel bakış açısının, görsel söylemin, görsel dilin ve kültürün görselin tanımlanmasının temelini oluşturduğu üzerinde durulmuştur. Bu noktadan hareketle özellikle sanat ve tasarım alanındaki lisansüstü öğretim süreçlerinde kazandırılması gereken yeterliliklere dayalı içerikler çerçevesindeki alt temalar aşağıdaki gibi şekillenmiştir (Tablo 4).

Tablo 4. Görseli yorumlama ana teması ve alt temaları

Görseli Yorumlama
Yansıtmacı Araştırma Olarak Bakış
Söylem Analizi
Görsel Semiyotik
Görsel Kültür

Odak grup görüşmelerinde ‘Görseli toplama ve belgeleme’ ana teması çerçevesinde görsele dayalı bir veri toplama ve görsel ile veri belgeleme aşamalarının olması gerektiği üzerinde durulmuştur. Bu bağlamda sanat ve sanatsal yorumlamalar ile oluşturulmuş bir eylem araştırması sürecinin yapılandırılabilmesi ve sanat temelli eylem araştırması gerçekleştirilebilmesine ilişkin yeterliliklerin kazanılması gerekliliği üzerinde durulmuştur. Ayrıca etnografik yaklaşım ile görsel veri toplamak ve

belgelemekle ilgili yeterliliklerin de bu ana tema içerisinde yer alması sonucu ortaya çıkmıştır. Son olarak ise hem eğitim hem sanat eğitimi öğrencilerinin çok yoğun kullandığı bir veri toplama ve belgeleme yaklaşımı olan fotoğrafın görsel araştırma sürecinde ne şekilde yapılandırması gerektiği üzerinde durulmuş ve bu tema da yeterlilik olarak eklenmiştir. Böylece ‘Görseli toplama ve belgeleme’ ana teması çerçevesinde lisansüstü öğrencilerin kazanması gereken araştırma yeterlilikleri aşağıdaki gibi şekillenmiştir (Tablo 5).

Tablo 5. Görseli toplama ve belgeleme ana teması ve alt temaları

Görseli Toplama ve Belgeleme
Eylem Araştırması
Görsel Etnografi
Fotografik Yaklaşım
Araştırma odaklı anlatı biçimleri

‘Görseli yaratma’ ana teması ise bir araştırma kaynağı ya da yapılandırması olarak görseli veri olarak oluşturma ve oluşturmaya dayalı yaklaşımlara ilişkin yeterlilikler kazanılması gerekliliği üzerinde durulmuştur. Bu bağlamda sanatçı, araştırmacı ve öğretmen temelli bir yaklaşım olan ‘A/r/tografi’ görseli yaratma ana teması altında ele alınmıştır. Ayrıca görsel oluşturma sürecinde görseli veriye ve araştırmaya dönüştürme yaklaşımları, teknoloji odaklı görsel araştırma yapılandırma yaklaşımları ve tasarım tabanlı yaklaşımlar da tartışılmış ve ele alınmıştır. Geleneksel sanatlardan beslenen ve bu bağlamda araştırmanın yapılandırılabilceği yaklaşımlar da göz önünde bulundurulmuş ve geleneksel sanat temelli yaklaşımlar alt teması altında ele alınmıştır (Tablo 6).

Tablo 6. Görseli yaratma ana teması ve alt temaları

Görseli Oluşturma
‘A/r/tografi’
Görseli Dönüştürme Yaklaşımları
Teknoloji Odaklı Yaklaşımlar
Tasarım Temelli Yaklaşımlar
Geleneksel Sanat Temelli Yaklaşımlar

Odak grup görüşmelerinde görselin sunulması da ele alınmıştır. Öğrencilerin özellikle etik konularda görsel süreçlerin yapılandırılabilmesine ilişkin karşılaştıkları sorunlara çözüm olması bağlamında bu çerçevede yeterlilik edinimleri son derece önem taşımaktadır. Sunum süreci, görsel araştırmayı raporlaştırma ve görsel raporlaştırmada etik konular üzerine temellendirilmiştir (Tablo 7).

Tablo 7. Görsel sunma ana teması ve alt temaları

Görsel Sunma

Görsel Araştırmayı Raporlaştırma

Görsel Raporlaştırmada Etik

Belirlenen ana temalar ve alt temalar lisansüstü süreçte öğrenim gören ve tez araştırması yürüten öğrencilerin hangi bağlamlarda yeterlilikler kazanması gerektiğine ilişkin bir takım öneriler ortaya koymuştur. Sanat ve tasarım öğrencilerinin lisansüstü öğrenim sürecindeki gereksinimlerine ilişkin yeterlilikler ve bu yeterlilikler arası ilişki Şekil 1'de gösterilmektedir:

**Şekil 1. Sanat ve Tasarım Öğrencilerinin Kazanması Gereken Yeterlilikler**

Elde edilen bulgulara göre lisansüstü öğrencilerin özellikle lisansüstü ders aşamasında aldıkları derslerde kimi temalara dayalı yeterlilikleri kazandıkları ama bu derslerin görsel odaklı araştırma süreci yapılandırmaya yönelik kimi yeterlilikleri içermediği söylenebilir. Bu bağlamda öğrencilerin sanat ve tasarım alanlarını bilimsel bir zemine oturtmak adına bu yeterlilikleri kazanması bir gerekliliktir.

4. Sonuç ve Öneriler

Araştırma sürecinde öğrencilerin problemleri ve gereksinimlerinden yola çıkılarak lisansüstü düzeyde kazanması gereken yeterlilikler görseller, görsel odaklı veri oluşturma, görsel odaklı araştırma süreci yürütme, görselleri araştırma sürecini yorumlama aşamasında işe koşma ve görsel odaklı araştırma uygulamalarını sunma konuları çerçevesinde toplanmıştır. Özellikle uluslararası alan uzmanları, lisansüstü düzeydeki sanat ve tasarım öğrencilerinin söz konusu yeterlilikler olmadan araştırma yürütme konusunda karşılaşılabileceği sıkıntılara değinmişlerdir. Sanat ve tasarım öğrencilerinin tez konuları ile ilintili görsel yaklaşım ve yöntemlere ilişkin farkındalıklarının olmaması uygulamalı çalışmalarını bilimsel zemin üzerine yapılandırma sürecinde sıkıntılara yol açmaktadır. Araştırma sürecinin görsel araştırma yöntemlerine dayalı sorgulanması, incelenmesi ve problem durumlarına ilişkin çözüm önerileri oluşturmaya yönelik işe koşulması çerçevesindeki yeterliliklerde önemli sorunlar göze çarpmaktadır. Çünkü hem güzel sanatlar hem de eğitim bilimleri çatısı altındaki sanat ve tasarım alanları ilişkili araştırma yöntem ve tekniklerine ilişkin dersler sanat temelli araştırma, görsel araştırma ya da uygulama odaklı araştırmaya ilişkin kazanımlar içermemektedir. Bu çerçevede sanat ve tasarım alanlarındaki lisansüstü programların sanat temelli araştırma odaklı ya da görsel araştırma yöntemi odaklı bir yaklaşım ile yeniden ele alınması bir gereklilik haline gelmiştir.

Sanat temelli araştırma yaklaşımları çerçevesinde lisansüstü öğrencilerin araştırma yeterliliklerinin görsel kültür, sanatsal uygulamalar, estetik deneyim ile hangi noktalarda birleştiği bilimsel bir zemin üzerinde tartışılabilmektedir. Çünkü sanat odaklı araştırma yöntem ve yaklaşımları ile sanat uygulama süreçlerine yönelik olarak karakterize edilmiş; daha spesifik hale getirilmiş, derinleştirilmiş, kişiselleştirilmiş, ayrıntılar ile zenginleştirilmiş, çok boyutlu bakış açılarının araştırma sürecine dahil edilmesi olanaklı hale gelmektedir (Gray & Malins, 2004).

Sonuç olarak sanat ve tasarım alanlarındaki lisansüstü tezlerin bilimsel bir zemin üzerinde orijinallik ortaya koyabilmesi için (Irwin & William, 2004):

- Sanat ve tasarım içeriklerini araştırma süreçlerine uygulayarak özgün bir araştırma yaklaşımı sergileyebilmesi,
- Farklı yöntemler ile disiplinlerarası bakış açısı geliştirebilmesi,
- Bilgiyi sanatsal veriler ile derinlemesine ve orijinal bir bakış açısı ile sorgulayabilmesi,
- Sanatsal uygulama ve tasarım süreçlerine yönelik işe koşulabilir araştırma önerileri ortaya koyabilmesi,
- Somut ve bilimsel olarak ortaya konulan kanıtlar çerçevesinde araştırma bulgularını sanat ve tasarım bağlamları ile yorumlayabilmesi gibi ön koşulları oluşturabilmesi gerekir.

5. Kaynakça

- Altınkurt, L. (2007). Sanat Eğitimi İle İlgili Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi, *Milli Eğitim*, 173, 105-113.
- Ayaydın, A. ve Kurtuldu, M. K. (2010). Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Bilimsel Araştırma Yöntemleri Dersine İlişkin Tutumları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(2), 1-8.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Chang, Y.H., Chang, C.Y., & Tseng, Y.H. (2010). Trends of Science Education Research: An Automatic Content Analysis. *Journal of Science Education Technology*, 19: 315-331.
- Eisner, E. W. (2001). What Does it Mean to Say a School is Doing Well? *Phi Delta Kappan*, 82(5), 367-372.
- Eisner, E. W. (2002). *The Arts And The Creation Of Mind*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Eisner, E.W. (2005). *Introduction: My Journey as a Writer in the Field of Education*. Reimagining schools: The selected works of Elliot Eisner (ss. 1-6) içinde. New York, NY: Routledge.
- Gray, C & Malins, J. (2004). *Visualizing Research: A Guide to the Research Process in Art and Design*, Hants, Ashgate.
- Korkmaz, Ö., Şahin, A. ve Yeşil, R. (2011a). Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutum Ölçeği Geçerlilik Ve Güvenirlilik Çalışması. *İlköğretim Online*, 10 (3), 962-973.
- Margolis, E. & Luc Pauwel, L. (2011). *Handbook of Visual Research Methods*. London: SAGE
- McMillan, J. H. ve Schumacher, S. (2010). *Research in Education: Evidence-Based Inquiry*. London: Pearson. Murtonen ve diğ., 2008;
- McNiff, S (2008). Arts based research, Knowles, G. and Cole, A. (Eds), *Handbook of the Arts in Qualitative Inquiry: Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues* içinde, 20-39, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mitchell, C. (2011). *Doing visual research*. London: Sage Publication.
- Oruç, S., Ulusoy, K. (2008). Sosyal Bilgiler Öğretimi Alanında Yapılan Tez Çalışmaları. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, (26), 121 -132.
- Otacıoğlu, S.G. (2007). Öğrenci Odaklı Bir Yaklaşım Kullanarak Araştırma Yöntemi Öğretmek: Uygulamaya Yönelik Eleştirel Düşünceler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2); 511-520.
- Özer, B., Yazar, T. & Eren, A. (2013). Analysis of Graduate Thesis Papers in Turkey in the Field of Fine Arts Education between 1992 and 2012, *Journal of Theory and Practice in Education*, 9(4), 497-510.
- Pauwels, L. (2006). Ethical Issues of (on-line) Visual Research. *Visual Anthropology*, 19, 365-369.
- Robson, S. (2011). Producing and Using Video Data in The Early Years: Ethical Questions and Practical Consequences in Research with Young Children. *Children and Society*, 25, 179-189.
- Richter, O. Z., Bäcker, E.M., & Vogt, S. (2009). Review Of Distance Education Research (2000 to 2008): Analysis Of Research Areas, Methods And Authorship Patterns. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10 (6).
- Şen, U. S. (2005). Sanat eğitiminde bilimsel araştırma yöntemlerinin kullanılması, *Journal of Ataturk University Social Sciences Institute*, 5(1).
- Şimşek, A., Özdamar, N., Becit, G., Kılıçer, K., Akbulut, Y., & Yıldırım, Y. (2008). Current Trends in Educational Technology Research in Turkey. *Selçuk University Journal of Social Sciences Institute*, 19, 439-458.
- Walker, D. A. (2010). A Confirmatory Factor Analysis Of The Attitudes Toward Research Scale. *Multiple Linear Regression Viewpoints*, 36(1), 18-27.
- Irwin, Rita & William Pinar (eds) (2004). *Art/tography, Rendering Self Through Arts-Based Living Inquiry*, Vancouver: Educational Pacific Press.

Yükseköğretim Kurulu. (2007). *Öğretmen Yetiştirme Ve Eğitim Fakülteleri*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayını.

Extended Abstract

Based on the related literature, it could be stated that conducting theory and practice on PhD level is a widespread problem of PhD students. In this respect, students need to get some competencies related designing research. Therefore, there is a need for PhD students to get aware of research methodologies, practicing methodology and theory and interpreting the results within the framework of interaction between the process of research and methodology. Particularly the art and design PhD students have specific problems related conducting art practices with research (Özer at. al., 2013; Şimşek at. al., 2008; Altınkurt, 2007; Şen, 2005). Additionally the main problem of art and design PhD students is not to be aware of art based data, not to interrelate art and science through an effective way and not to interpret art practices in an appropriate way through scientific and art based viewpoint. The basic purpose of this study was to investigate PhD students' and art education field experts' perceptions of researching competencies of PhD students and the reflections of their competencies onto their research design processes.

Method

The study was carried out with an interpretative qualitative research design. As the purpose was to examine in detail both the reflections of PhD students' and the field experts' views of the problems and the needs related the research process. The interpretative qualitative research design method was determined to examine the reflections of PhD students' and the field experts' real life experiences. Additionally the interpretative qualitative research method helped students to reflect own experiences through own perspectives and to interpret own thoughts though the problems and needs related research process.

Participants

In the study, the criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods, was used to determine field experts and maximum variation sampling as one of the purposive sampling techniques is conducted to collect sample from the population which consists of the PhD students who is preparing dissertation. According to the sampling methods determined, the research participants were 5 PhD students and 9 national and international field experts.

Data Collection

The research data were collected with focus group meetings with the participation of 5 PhD students and 9 field experts. During the focus group meetings, the students were asked to think about their problems and needs related designing a research project. The field experts asked questions to PhD students to determine their problems, needs and competencies related preparing dissertation. Focus group meetings were conducted through 'International Art Based Educational Research Workshop' held by the researcher between the 9th and 16th of May 2014-2015 spring term.

Data Analysis

In line with the findings obtained based on the focus group interviews held with the PhD students and field experts in the process were analyzed and interpreted using the thematic analysis method within the scope of the themes determined on the theoretical framework. Depending on the thematic analysis conducted and considering the research questions and the theoretical framework of the study, the students' and the field experts' views were described, classified and analyzed. The PhD students'

views and the field experts' views were associated through the problems, needs and competencies of PhD students.

Results

The findings obtained in the study gathered under four main headings: "students' problems of designing a research process", "students' needs related research methodologies awareness" "students' competencies of determining a research process" and "field experts' views about the research competencies of PhD students.

According to the students, the problems related designing a research process are not to determine an appropriate research methodology conducted the research aims; not to interrelate the theory and practice in an effective way; not to determine the connection between art and research; not to get aware of visual data and not to collect visual based data; not to analyze visual based data.

One of the important reflection of focus group discussion related the problems of PhD students on research process were practice based approaches. The students need to practice the research methodologies with an appropriate methodology.

It was observed that the field experts' discussion related the needs and competencies of PhD students was revealed through visualizing data, visual research approaches, visual research content knowledge, art based researching process and vision. The research competencies of the PhD students were discussed and determined through their needs.

The main themes which the field experts focused on most were determined as 'Interpreting the visual', 'Collecting and documenting the visual', 'Creating the visual' and 'Presenting the visual' through the focus group interviews.

The first main theme of the student competencies related visual research process determined as 'Interpreting the visual'. The competency of 'interpreting the visual' was conducted with the subthemes determined as the gaze as reflexive research, describing discourse analysis: pleasures and condemnation of popular pictures, visual semiotics, studying visual culture.

The other main theme titled 'Collecting and documenting the visual' was constituted the sub-themes of action research and art education, ethnography with a focus on the visual in education, using photography in art education research.

The third main theme determined as 'Creating the visuals' was conducted the sub-themes of 'A/r/tography', transforming the visual, technology based research, design based research, traditional arts based research approaches.

The last main theme determined as 'Presenting the visual' was constituted the sub-themes of 'Issues and possibilities in presenting visual research' and 'ethical issues in visual art research'.

Findings

Considering the themes determined based on the PhD students and field experts' views the research competencies of PhD students focus on creating visual based data, designing visual research, interpreting visual data at the research process and reporting visual data through the ethical issues of research design. As a result of the research it was underlined that the visual research competencies are an unavoidable part of the research design process of art and design students. The reason is that the students absolutely reflect their researching abilities and senses in an effective way through the awareness of visual researching competencies.

Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Sınıf Topluluğu Hissi ve Öğrenci Bağlılığı Arasındaki İlişki

The Relationship Between Student Engagement and Sense of Community in Online Learning Environments

Esin ERGÜN

Karabük Üniversitesi TOBB Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu, Karabük, Türkiye

Fatma Betül KURNAZ

Karabük Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Karabük, Türkiye

Makale Geliş Tarihi: 26.06.2016

Yayına Kabul Tarihi: 07.12.2016

Özet

Bu araştırmanın amacı çevrimiçi öğrenme sürecine etkisi olan sınıf topluluğu hissi ve öğrenci bağlılığı ile bu değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemektir. Veriler 2014-2015 yılında Karabük'te bir devlet üniversitesinde uzaktan eğitim yoluyla pedagojik formasyon eğitimi alan 175 öğrenciden elde edilmiştir. Araştırmada, araştırmacılar tarafından hazırlanan bir kişisel bilgi formu ile birlikte Sınıf Topluluğu Ölçeği ve Öğrenci Bağlılığı Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde Kruskal Wallis H-Testi, Mann Whitney U-Testi, Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyonu ve betimsel istatistikler kullanılmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin sınıf topluluğu hisleri yüksek bulunmuştur. Farklı sıklıkta çevrimiçi derse katılma sınıf topluluğu hissini değiştirmemiştir. Çevrimiçi derse girme sıklığının artması öğrenci bağlılığını olumlu yönde etkilemiştir. Sınıf topluluğu ve öğrenci bağlılığı arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğrenci bağlılığı, sınıf topluluğu, uzaktan eğitim, çevrimiçi öğrenme.

Abstract

The aim of this study is to determine the students' sense of community and engagement levels which have an impact on the learning process in online learning environments and to examine the relationships between these variables. The study sample consists 175 pedagogical formation program students at Karabuk University during 2014-2015 academic year. In order to obtain research data the Sense of Community Scale, Student Engagement Scale, and also a demographic information form has been used. Data were analyzed by one-way ANOVA, Kruskal Wallis H-Test, Mann Whitney U-Test, Spearman Rho Correlation Coefficient and descriptive statistics. The main finding shows that the students' sense of community feeling were high. Also students' sense of community did not differ significantly by the frequency of participation in online course. Students' engagements were significantly different on the frequency of participation in online course. Students' sense of community and engagements were in a positive correlation.

Keywords: Student engagement, sense of community, distance education, online learning

1. Giriş

Kişisel gelişimi destekleyen sertifika programlarının yaygınlaşmasında uzaktan eğitim önemli bir araçtır. Türkiye’de sürekli eğitim merkezleri ve bazı açık öğretim fakülteleri uzaktan eğitim yoluyla öğretim hizmeti sunarak çok sayıda sertifika programı açmıştır. Bu programlar arasında lisans diploması veren bölümler ya da mesleki deneyimleri artırmaya yönelik kurslar bulunmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulunun 7.7.2009 tarih ve 80 sayılı kararına dayanarak 2010 yılında YÖK genel kurulunun aldığı karar üzerine farklı dönemlerde öğretmen ihtiyacının karşılanması amacı ile eğitim fakültesi mezunu olmayanların öğretmen olmasını sağlayan *Pedagojik Formasyon Sertifika Programı* başlatılmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2012). Böylelikle, çevrimiçi öğrenme ortamlarını kullanarak öğrencilerine sertifika veren programlar arasına Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı da girmiştir. Çevrimiçi öğrenme ortamları kullanarak gerçekleştirilen bu eğitimler ile Eğitim Fakültesi mezunu olmayan adaylara, öğretmen mesleki yeterlikleri kazandırılmaya çalışılmaktadır.

Öğretmen yeterlikleri 2002 yılında MEB tarafından bir kitapta yayınlanmıştır. 14 alt bölüm ve 206 yeterlikten oluşan “Eğitme Ve Öğretme Yeterlikleri” alt boyutu, öğretmenlerden beklenen bilgi ve becerileri açıkça tanımlamaktadır. Bu bilgi ve beceriler incelendiğinde öğretmen yeterliklerine ilişkin beklentilerin yüksek olduğu görülmektedir (Seferoğlu, 2004). Öğretmen adaylarının bu becerileri ve yeterlikleri kazanarak mesleğe başlamalarında eğitim fakültelerinin ve formasyon sertifika programlarının rolü yadsınamaz. Öğretmenlerden beklenen becerilerin ve yeterliklerin örgün eğitimle verilmesinin yüz yüze etkileşimin varlığı, uygulamalı etkinliklerin daha kolay gerçekleştirilebilmesi gibi önemli üstünlükleri bulunmaktadır. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında ise yüz yüze etkileşim ortamı ve olanakları olmadığından öğrenme yaşantıları örgün öğretime göre farklılıklar göstermektedir.

Çevrimiçi öğrenme ortamındaki öğrenci geleneksel ortamdaki öğrenciye göre daha çok performans göstermelidir (Maki & Maki, 2007). Etkili öğrenmelerin sağlanması için öğrenenlerin karşılaştığı güçlüklerle rağmen çalışmaya devam edebilmesi gereklidir. Bu konuyla ilgili yapılan araştırmalarda çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenim gören bazı bireylerin akademik başarılarının düştüğü, ortamdaki sıkıldıkları, dersi bıraktıkları ve güdülenmelerinin yetersiz olduğundan söz edilmiştir (Badge, Saunders & Cann, 2012; Kuh, 2009). Çevrimiçi ortamlarda kendini yalıtılmış hissedilen birey dersten kopma ve tartışmalara katılmama eğilimi de gösterebilmektedir (Rovai, 2002a). Öğrenenlerin karşılaştığı güçlüklerle rağmen çalışmaya devam edebilmesinde, ortama katılımlarının sağlanmasında onların öğrenme ortamlarına yönelik bağlılıklarının artırılması önemli görülmektedir. Alanyazında bireylerin içinde bulunduğu çevrimiçi topluluğa güçlü bir bağlılık geliştirdiği durumlarda derse de aktif katılım eğilimi gösterdikleri belirtilmektedir (İlgaz & Aşkar, 2009).

Öğrenci katılımı öğrenme çıktılarının oluşabilmesi için önemlidir. Nitekim öğrenme ortamlarının en temel amaçlarından biri öğrencilerde öğrenme çıktılarını oluşturabilmektir. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında olumlu öğrenme çıktılarının oluşması ya da akademik başarının sağlanabilmesinde öğrenci bağlılığı (Carini, Kuh & Klein, 2006; Junco, 2012; Junco, Heiberger & Loken, 2011; Kuh, 2009) ve topluluk hissinin

(Rovai, 2002b; Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004; Young & Bruce, 2011; He, Xu, & Kruck, 2014) önemli olduğuna yönelik çalışmalar bulunmaktadır. Bu nedenle bu araştırmada öğrenme ortamı ve öğrenen ilişkisinin bir göstergesi olabilecek sınıf topluluğu hissi ve öğrenci bağlılığı değişkenleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

Öğrenci Bağlılığı

Öğrencilerin öğrenme ortamında harcadıkları çaba ve zaman öğrenci bağlılığı olarak adlandırılmaktadır. Bağlılık düzeyi yüksek öğrenciler sadece not almak için değil, öğrendiklerinden fazlasını gerçekleştirmek için çaba gösterirler. Öğrenmeyi seven, öğrenmeye güdülenmiş, problem çözen, bilgiyi çözümlereyebilen öğrencilerin bağlılık düzeyi daha yüksektir (Kuh, 2009). Bu nedenle öğrenenlerin karşılaştığı güçlüklerle rağmen çalışmaya devam edebilmelerinde, konu üzerinde odaklanabilmelerinde öğrenci bağlılığı önemli görülmektedir. Aynı zamanda bu öğrencilerin teknoloji kullanımını konusunda da daha cesaretli ve istekli oldukları belirtilmektedir.

Fredricks, Blumenfeld ve Paris (2004) ise, davranışsal, duyuşsal ve bilişsel olmak üzere üç çeşit bağlılıktan bahsetmektedir. Davranışsal bağlılık akademik ya da akademik olmayan okul etkinliklerine katılım gibi çeşitli davranış türlerini ifade etmektedir. Genel olarak akademik, sosyal ve ders dışı katılımları içerir. Derse katılımların azalması ya da dersten çekilmelerin önlenmesinde ve beklenen akademik çıktılarının kazandırılmasında önemlidir. Duyuşsal bağlılık, öğrencilerin sınıfta derse ilişkin ilgilerini, sıkıntılarını, mutluluklarını, üzüntülerini tüm duygusal tepkilerini içerir (Stipek, 2002). Genel olarak okula, akademisyenlere, sınıf arkadaşlarına, öğretmenlerine yönelik olumlu ya da olumsuz tepkileri içerir. Duyuşsal bağlılığın bir işi yapmak için ya da bir kurum ile bağ kurmak için istekli olmayı etkilediği tahmin edilmektedir. Bilişsel bağlılık ise öğrencinin karmaşık fikirleri ve zor becerileri kavramak için gerekli çabayı gösterme konusunda istekli olmasını içermektedir. Öğrenmeye yönelik sahip olunan psikolojik yatırım olarak ele alınmaktadır.

Sınıf Topluluğu Hissi

Topluluk hissi “kendini oradaymış gibi hissetme” olarak tanımlanır. Alanyazın çevrimiçi öğrenme ortamlarında sosyal çevrenin algılanması ve öğrencilerin öğrenme performansları üzerinde topluluk hissini önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir (Kreijns & diğerleri, 2007). Grup üyeleri grup içinde kendi kimliklerini doğrular, değerlendirirler ve aynı zamanda gruptaki diğerlerinin kimliklerini doğrulamasına yardım ederler. Bu doğrulama ve değerlendirme bir grup içindeki topluluk ve uyum duygusunun gelişimine yardımcı olur. Rovai (2002b) güçlü sınıf topluluğu hissini üyeler arasında bağlanma hissi oluşturduğunu ortaya koymuştur.

Topluluk hissi iki alt faktör olarak ele alınmıştır: Bağlılık ve Öğrenme. Bağlılık alt faktörü grup içindeki bütünlük, canlılık, karşılıklı dayanışma ve güveni ifade etmektedir. Öğrenme alt faktörü ise grup içindeki etkileşimin kullanılması ve ortamda memnun olunan öğrenme amaçlarının yaygınlaştırılmasıyla ilgilidir. Bu öğrenme topluluğu içinde gerçekleşen etkileşim öğrencileri birbirine bağlayarak ortak bir problemin çözümünde birbirlerine yardımcı olmalarını sağlamaktadır (Rovai, 2002b). Rosenholtz ve Simpson (1984) tarafından “öğrenme ortamlarının organizasyonu ve

yapısı” konusu tartışılırken etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesinde etkileşimin önemi vurgulanmıştır. Öğrenme hissi yüksek bireylerin ders çalışmaya isteklerinin fazla olduğunu söylemek mümkündür.

Öğrenme sürecinde bu süreci etkileyen öğrenenle ilgili olan ve olmayan farklı etkenler söz konusudur. Bu süreçlerin tümü birbirleriyle etkileşerek farklı sonuçlar ortaya çıkarmaktadır. Hangi değişkenlerin hangileriyle nasıl etkileştiğini belirleyerek oluşturdukları çıktılarının kalitesini tartışmak, öğrenme ortamlarının düzenlenmesine katkı sağlayacaktır. Uzaktan eğitimde öğrenci ögesi sistemin varlığının nedenini oluşturmaktadır. Bu ögenin çeşitli yönleriyle bilinmesi sistemin ve öğrencinin başarısı için kaçınılmazdır (Alkan, 1987). Bu nedenle bu araştırma öğrenen ve öğrenme ortamının etkileşimi sonucu ortaya çıkan ve öğrenen ögesine ait olan sınıf topluluğu hissi ve öğrenci bağlılığı arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

1. Uzaktan eğitim yoluyla pedagojik formasyon dersi alan öğrencilerin sınıf topluluk hissi hangi düzeydedir?

2. Uzaktan eğitim yoluyla pedagojik formasyon dersi alan öğrencilerin bağlılıkları hangi düzeydedir?

3. Uzaktan eğitim yoluyla pedagojik formasyon dersi alan öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamına katılma sıklıklarına göre sınıf topluluk hissi değişmekte midir?

4. Uzaktan eğitim yoluyla pedagojik formasyon dersi alan öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamına katılma sıklıklarına göre öğrenci bağlılıkları değişmekte midir?

5. Uzaktan eğitim yoluyla pedagojik formasyon dersi alan öğrencilerin sınıf topluluk hissi ile öğrenci bağlılıkları arasında manidar bir ilişki var mıdır?

2. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve çözümlenmesine ilişkin bilgilere yer verilecektir.

Araştırmanın Modeli

Yürütülen bu araştırma nicel ve betimsel bir araştırmadır. Gerçekliği araştırmacıdan bağımsız gören, kendi dışında olan gerçekliğin de nesnel olarak gözlenip, ölçülüp, analiz edilebileceğini kabul eden pozitivist görüşe dayanarak yürütülen araştırmalar nicel araştırma olarak tanımlanmaktadır. Geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu gibi açıklamaya çalışan araştırma tasarımları betimsel araştırma olarak adlandırılır (Büyüköztürk, vd., 2014; Fraenkel & Wallen, 2003).

Çalışma Grubu

Karabük Üniversitesi’nde 2014-2015 yılı güz döneminde pedagojik formasyon eğitimi alan toplam 300 öğrenci bulunmaktadır. Gönüllülük esasına dayalı olarak 200 öğrenciden veriler toplanmıştır. Ancak 25 öğrencinin veri toplama formunda formun arka sayfasını işaretlememiş olması nedeniyle bu grup örneklem dışında tutulmuş-

tur. Çalışma grubunu oluşturan 175 katılımcının 137'si (%78,3) kadın, 38'i (%21,7) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Katılımcıların yaş aralığı 21-50 arasındadır. Katılımcıların yaş ortalaması 29'dur. Çalışma grubunun özellikleri Tablo 1'de verilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgular uzaktan eğitim yoluyla pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerle sınırlıdır. Uzaktan eğitimde öğrenci özelliklerindeki farklılaşmalar dikkate alındığında elde edilen sonuçların öğrencilerin uzaktan eğitimi alma amacı dikkate alınarak yorumlanmalıdır.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Cinsiyet, Yaş ve Öğrenim Gördükleri Bölümlere İlişkin Sayı Ve Yüzde Değerleri

	Nitelik	f	%
Cinsiyet	Kadın	137	78
	Erkek	38	22
Yaş	21-30	114	65
	31-40	56	32
	41-50	5	3
Öğrenim Gördüğü Bölüm	Sağlık Bilimleri	34	19,4
	Sanat Tarihi	2	1,1
	İç Mimarlık	1	,6
	Müzik	2	1,1
	Beden	4	2,3
	Hemşirelik	5	2,9
	İlahiyat	33	18,9
	Tarih	6	3,4
	Sosyoloji	8	4,6
	Spor Yöneticiliği	18	10,3
	Türk dili ve Edebiyatı	30	17,1
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	6	3,4
	Matematik	13	7,4
Felsefe	13	7,4	

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formuyla birlikte *Sınıf Topluluğu Ölçeği* (STÖ) ve *Öğrenci Bağlılık Ölçeği* (ÖBÖ) kullanılmıştır. Veri toplama araçlarına ilişkin bilgi Tablo 2'de verilmiştir.

Kişisel Bilgi Formu. Bu formda örnekleme oluşturan öğrencilerin cinsiyet, yaş, bölüm ve çevrimiçi öğrenme ortamına katılım sıklığı gibi özelliklere ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Sınıf Topluluğu Ölçeği (STÖ). Araştırmada öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarında sınıf topluluğu hislerini ölçmek için Rovai (2002) tarafından geliştirilmiş, Öztürk (2009) tarafından uyarlaması yapılmış "Sınıf Topluluğu Ölçeği" kullanılmıştır. İki alt boyut (öğrenme ve bağlılık), 13 maddeden oluşan ölçek beşli Likert derecelendirmeye sahiptir. Ölçek maddeleri, "1-kesinlikle katılmıyorum ile 5-kesinlikle katılıyorum" arasında puanlanmaktadır. Bağlılık faktöründe bir madde, öğrenme fak-

töründe ise beş madde ters puanlanmaktadır. Elde edilen yüksek puan değerleri güçlü bir topluluk hissini yansıtmaktadır.

STÖ'nün Türk kültürüne uyarlanmasında çevirisi yapılan form ilk olarak yedi uzman tarafından incelenmiş bu görüşler doğrultusunda gerekli görülen düzeltmeler yapılmış ve formların eş değerliğini test etmek amacıyla 29 kişilik bir gruba iki hafta arayla uygulanmıştır. İki form arasındaki korelasyon formların eşdeğerliğine kanıt oluşturmuştur ($r=.86$, $p=.000$). Çevirisi yapılan form çevrimiçi öğrenme deneyimi olan 185 öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen veriler üzerinden açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Faktör analizinden elde edilen sonuçlara dayanarak ölçeğin geçerli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenme alt faktörü için Cronbach alfa güvenilirliği .84, bağlılık alt boyutu için Cronbach alfa güvenilirliği .77 bulunmuştur. Ölçeğin tamamı için Cronbach alfa güvenilirliği .85 olarak hesaplanmıştır.

Öğrenci Bağlılık Ölçeği (ÖBÖ). Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarına yönelik bağlılıklarını belirlemek için Sun ve Rueda (2012) tarafından geliştirilen, Ergün ve Usluel (2015) tarafından uyarlaması yapılan "Öğrenci Bağlılık Ölçeği" kullanılmıştır. 19 maddeden ve üç alt boyuttan oluşan ölçek "1-kesinlikle katılmıyorum ile 5-kesinlikle katılıyorum" arasında derecelendirilmektedir.

Ölçeğin Türk kültürüne uyarlanmasına yönelik yürütülen çalışmalarda beş uzman görüşüne dayalı olarak formun çevirisi yapılmış ve bir grup öğrenciye uygulanarak asıl formuyla eş değeri incelenmiştir. Çevirisi yapılan form çevrimiçi öğrenme deneyimi olan 398 öğrenciye uygulanarak veriler toplanmış ve bu verilere dayalı olarak faktör analizi yapılmıştır. Birinci ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonucuna dayalı olarak elde edilen değerlerin kabul edilebilir veya mükemmel uyum gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Davranışsal bağlılık alt boyutunun Cronbach alfa güvenilirliği .62, duyuşsal bağlılık alt boyutunun Cronbach alfa güvenilirliği .90, bilişsel bağlılık alt boyutunun Cronbach alfa güvenilirliği .86 bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach alfa güvenilirliği .90 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Öğretim yönetim sistemi, Moodle üzerinden 14 hafta boyunca çevrimiçi derslerle gerçekleştirilmiştir. Moodle üzerinden haftalara göre dersler kaydedilerek öğrencilere dersi tekrar dinleme olanağı tanınmıştır. Derslerde dijital gereçler kullanılmıştır. Dersler sırasında öğrencilerin derse katılımı yalnızca sohbet penceresi kullanılarak sağlanmıştır. Sohbet penceresinin dışında öğrencilerin ekran paylaşımlarına, mikrofon ve kamera kullanmalarına izin verilmemiştir. Yönetici görüntülü kamerayı kullanmamış, yalnızca video konferans biçiminde dersleri yürütmüştür. Veriler öğrencilerin yılsonu sınavına geldikleri gün sınavdan sonra toplanmıştır. Elde edilen verilerin çözümlemesinde aşağıdaki süreçler izlenmiştir (Baykul, 2000, Büyüköztürk, 2006, Çokluk vd., 2012, Tabachnick & Fidel, 2001).

Formlarda unutulmuş, doldurulmamış veriler kayıp değer analizi ile incelenmiştir. Kayıp değerlerin normal dağılması ve yüzde 15'ten daha az olması nedeniyle bu maddelere ilgili maddenin ortalaması atanmıştır.

Elde edilen verilerin bu araştırma için güvenilir olup olmadığı incelenmiştir. Bu

araştırmadan elde edilen veriler için ÖBÖ'nün Cronbach alfa güvenilirliği .78, STÖ'den elde edilen puanların Cronbach alfa güvenilirliği .89 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı betimleyici istatistikler kullanılarak belirlenmiştir. Standart normal dağılımda basıklık ve kayışlılık katsayılarının ± 1 arasında olması dağılımın ortalama aşırı sapma göstermediği anlamına gelmektedir. Bu araştırmada elde edilen sonuçlar normal dağılmadığından nonparametrik analizler yapılmıştır.

Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamına katılma sıklıklarına göre ÖBÖ ve STÖ puanları arasındaki farkın manidarlığı, dağılımların normal olmaması nedeniyle Kruskal Wallis H-Testi ile incelenmiştir. Kruskal Wallis H-Testi, ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalamasının birbirlerinden manidar düzeyde farklılaşp farklılaşmadığını incelemek amacıyla kullanılır. Puanların her alt grupta normal dağılım varsayımını karşılamadığı durumlarda tek yönlü ANOVA'nın alternatifidir.

STÖ ve ÖBÖ puanları arasındaki ilişki dağılımların normal olmaması nedeniyle Sperman Brown Sıra Farkları Korelasyonu ile incelenmiştir. Sperman Brown Sıra Farkları Korelasyonu sürekli olup normal dağılmayan değişkenlerin arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla kullanılır.

3. Bulgular

Bu bölümde ölçme araçlarının uygulanmasından elde edilen verilere ait bulgular ve bulguların yorumlanmasına yer verilecektir.

“Uzaktan eğitim yoluyla pedagojik formasyon dersi alan öğrencilerin sınıf topluluk hissi hangi düzeydedir?” araştırma sorusuna ilişkin bulgular aşağıda özetlenmiştir. STÖ'den elde edilen betimsel istatistikler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Sınıf Topluluğu Ölçeği'nden elde edilen verilere ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri

STÖ	N	X_{\min}	X_{\max}	\bar{X}	S
Bağlılık	175	8	30	20,77	3,39
Öğrenme	175	17	45	28,09	4,09
Toplam puan	175	31	69	48,87	6,29

Bağlılık puanlarının ortalaması 20,77, standart sapması 3,39 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin bağlılık faktörüne ait puan ortalamaları, STÖ'nün uyarlanması aşamasında (Öztürk, 2009) elde edilen puan ortalamasının ($\bar{X}=13\pm 4,3$) üzerindedir. Benzer bir biçimde, öğrencilerin öğrenme faktörüne ait puan ortalamaları, STÖ'nün uyarlanması aşamasında elde edilen puan ortalamasının ($\bar{X}=18,8\pm 5,2$) üzerindedir. STÖ toplam puanların ortalaması 48,87, standart sapması 6,29 olarak hesaplanmıştır. STÖ'nün uyarlanması aşamasında elde edilen betimsel veriler incelendiğinde, bu çalışmada elde edilen verilerin ortalamaları ölçeğin uyarlanmasından elde edilen ortalamalardan daha yüksek olduğunu göstermektedir. Öztürk (2009)'ün çalışmasında belirttiğine göre ölçekten elde edilen yük-

sek puanlar öğrencilerin sınıf topluluğu hissini yüksek olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada elde edilen puan ortalamalarının ölçeğin uyarlanmasından elde edilen puan ortalamalarından yüksek olması sınıf topluluğu hissini yüksek olabileceğini düşündürmektedir.

“Uzaktan eğitim yoluyla pedagojik formasyon dersi alan öğrencilerin bağlılıkları hangi düzeydedir?” araştırma sorusuna ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir. ÖBÖ’nden elde edilen betimsel istatistikler Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Öğrenci Bağlılık Ölçeği’nden elde edilen verilere ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri

STÖ	N	X_{\min}	X_{\max}	\bar{X}	S
Davranışsal Bağlılık	175	10	91	19,98	6,03
Duyuşsal Bağlılık	175	6	46	22,09	4,69
Bilişsel Bağlılık	175	16	85	31,03	6,01
Toplam puan	175	41	222	73,11	14,3

ÖBÖ’nün uygulanmasından elde edilen davranışsal bağlılık puanlarının ortalaması 19,98, standart sapması 6,03 olarak hesaplanmıştır. Duyuşsal bağlılık puanlarının ortalaması 22,09, standart sapması 4,69; bilişsel bağlılık puanlarının ortalaması 31,03, standart sapması 6,01; toplam puanların ortalaması 73,11, standart sapması 14,3 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada tüm alt test ve toplam puanlara ait ortalamalar, ÖBÖ’nün uyarlanması (Ergün & Usluel, 2015) aşamasında elde edilen ortalamalardan daha yüksek bulunmuştur. Bu durum öğrencilerin davranışsal, duyuşsal, bilişsel bağlılık düzeylerinin yüksek olabileceğini düşündürmektedir.

Uzaktan eğitim yoluyla pedagojik formasyon dersi alan öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamına katılma sıklıklarına göre sınıf topluluk hissi değişmekte midir?” sorusu için yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Sınıf Topluluğu Ölçek Ve Alt Boyutlarının Farklı Sıklıkta Çevrimiçi Derse Girme Durumuna Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Ölçek/Alt Ölçek	Öğrenme Ortamına Katılma Sıklığı	N	\bar{X}	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Öğrenme	Hiçbir zaman	33	27,5	81,27	3	5,002	.172
	Nadiren	41	28,0	88,37			
	Ara sıra	46	27,9	84,12			
	Genellikle	34	27,8	84,77			
	Her zaman	21	29,7	111,29			
Bağlılık	Hiçbir zaman	33	19,6	70,06	3	1,799	.615
	Nadiren	41	20,7	88,82			
	Ara sıra	46	20,8	88,93			
	Genellikle	34	21,1	91,67			
	Her zaman	21	21,5	104,69			

Ölçek/Alt Ölçek	Öğrenme Ortamına Katılma Sıklığı	N	\bar{X}	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Toplam Puan	Hiçbir zaman	33	47,2	72,85	3	4,189	.242
	Nadiren	41	48,8	88,05			
	Ara sıra	46	48,7	86,70			
	Genellikle	34	49,0	89,36			
	Her zaman	21	51,3	110,90			

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin farklı sıklıkta çevrimiçi derslere katılımı, öğrencilerin öğrenme ($\chi^2(sd=3, n=175)=5,002, p>.05$), bağlılık ($\chi^2(sd=3, n=175)=1,799, p>.05$) ve toplam puanlarında ($\chi^2(sd=3, n=175)=4,189, p>.05$) manidar bir farka yol açmadığı görülmektedir.

Araştırmanın diğer araştırma problemi “Uzaktan eğitim yoluyla pedagojik formasyon dersi alan öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamına katılma sıklıklarına göre öğrenci bağlılıkları değişmekte midir?” sorusu için yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçları aşağıdaki Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Öğrenci Bağlılık Ölçeği Ve alt boyutlarının farklı sıklıkta çevrimiçi ders girme durumuna göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları

	Öğrenme Ortamına Katılma Sıklığı	N	%	\bar{X}	Sıra Ortalaması	sd	c^2	p
Davranışsal Bağlılık	Hiçbir zaman	33	19	18,7	63	4	15,5	.004
	Nadiren	41	24	19,2	81			
	Ara sıra	46	26	20,8	90			
	Genellikle	34	19	20,0	98			
	Her zaman	21	12	21,0	115			
Duyuşsal Bağlılık	Hiçbir zaman	33	19	19,8	64	4	11,7	.019
	Nadiren	41	24	21,3	81			
	Ara sıra	46	26	23,3	99			
	Genellikle	34	19	22,7	93			
	Her zaman	21	12	22,8	101			
Bilişsel Bağlılık	Hiçbir zaman	33	19	29,1	74	4	7,0	.135
	Nadiren	41	24	29,8	80			
	Ara sıra	46	26	32,4	93			
	Genellikle	34	19	31,2	90			
	Her zaman	21	12	32,4	107			
Toplam Puan	Hiçbir zaman	33	19	67,7	63	4	14,9	.005
	Nadiren	41	24	70,4	79			
	Ara sıra	46	26	76,7	94			
	Genellikle	34	19	74,0	97			
	Her zaman	21	12	76,3	111			

Öğrencilerin farklı sıklıkta çevrimiçi derslere katılımı, öğrencilerin bilişsel bağlılık düzeyinde manidar bir farka yol açmamıştır ($\chi^2 (sd=4, n=175) = 6,87, p>.05$). Ancak davranışsal bağlılık puanlarının ($\chi^2 (sd=4, n=175) = 15,07, p<.05$), duyuşsal bağlılık puanlarının ($\chi^2 (sd=4, n=175) = 11,64, p<.05$) ve toplam puanlarının (χ^2

($sd=4, n=175$) = 14,48, $p<.05$) manidar düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Davranışsal ve duyuşsal bağlılık ile STÖ toplam puanlarındaki gruplar arası farkları incelemek amacıyla ikili karşılaştırmalar Mann Whitney U-Testi ile yapılmış ve sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Senkron derslere katılma sıklığına göre ÖBÖ puanları U-Testi sonuçları

Ölçek/Alt Ölçek	Çevrimiçi öğrenme ortamına katılım sıklığı	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Davranışsal Bağlılık	Hiçbir zaman	33	32,98	1022	526	.038
	Ara sıra	46	43,80	2058		
	Hiçbir zaman	33	26,44	819	323	.005
	Genellikle	34	39,76	1391		
	Hiçbir zaman	33	20,27	628	132	.000
	Her zaman	21	35,69	749		
Duyuşsal Bağlılık	Hiçbir zaman	33	30,16	935,0	439	.003
	Ara sıra	46	45,66	2146,0		
	Hiçbir zaman	33	27,44	850	354	.015
	Genellikle	34	38,87	1360		
	Hiçbir zaman	33	22,44	695	199	.018
	Her zaman	21	32,50	682		
Toplam puan	Hiçbir zaman	33	31,21	967,5	471	.009
	Ara sıra	46	44,97	2113,5		
	Hiçbir zaman	33	26,73	828	332	.007
	Genellikle	34	39,50	1382		
	Hiçbir zaman	33	21,02	651	155	.002
	Her zaman	21	34,60	726		

Tablo 6 incelendiğinde senkron derslere hiçbir zaman katılmayan öğrencilerin puanları ile ara sıra, genellikle ve her zaman katıldığını söyleyen öğrencilerin puanları arasında davranışsal bağlılık, duyuşsal bağlılık ve toplam puanlarda manidar düzeyde bir farklılaşma olduğu görülür ($p<.05$). Bu durumda farklı sıklıkta çevrimiçi derslere katılım öğrencilerin davranışsal ve duyuşsal bağlılık hislerini etkilemektedir. Farklı sıklıkta çevrimiçi derslere giren öğrencilerin duyuşsal bağlılık, davranışsal bağlılık ve ÖBÖ toplam puanları incelendiğinde her zaman derse girdiğini söyleyen öğrencilerin puanlarının hem ortalamalarının hem de sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumda öğrencilerin öğrenme etkinliklerine gösterdikleri davranışların ve geliştirdikleri duyuşsal durumların derse devam durumunu olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılabilir.

“*Uzaktan eğitim yoluyla pedagojik formasyon dersi alan öğrencilerin sınıf topluluk hissi ile öğrenci bağlılıkları arasında manidar bir ilişki var mıdır?*” sorusunu yanıtlamak amacıyla STÖ ve ÖBÖ arasındaki ilişki Sperman Brown Sıra Farkları Korelasyonu ile incelenmiş ve sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Öğrenci Bağlılık Ölçeği Ve Sınıf Topluluğu Ölçeği'nden Elde Edilen Puanlara Ait Sperman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayıları

		Öğrenci Bağlılık Ölçeği			
		Davranışsal Bağlılık	Duyuşsal Bağlılık	Bilişsel Bağlılık	Toplam puan
Sınıf Topluluğu Ölçeği	Öğrenme	0,38*	0,28*	0,23*	0,38*
	Bağlılık	0,30*	0,00	0,00	0,29*
	Toplam puan	0,43*	0,33*	0,21*	0,40*

* $p < .01$

Tablo 7 incelendiğinde, STÖ ve ÖBÖ alt test ve toplam puanları arasında elde edilen ilişki aşağıdaki gibi özetlenebilir.

STÖ öğrenme faktörü ile ÖBÖ davranışsal bağlılık faktörü ($r=0,38$), ÖBÖ duyuşsal bağlılık faktörü ($r=0,28$); ÖBÖ bilişsel bağlılık faktörü ve ÖBÖ toplam puanı ($r=0,38$) arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur.

STÖ bağlılık faktörü ile ÖBÖ davranışsal bağlılık ($r=0,30$), ÖBÖ toplam puanı ($r=0,29$) arasında pozitif orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. STÖ bağlılık faktörü ile ÖBÖ duyuşsal bağlılık faktörü ($r=0,00$) ve ÖBÖ bilişsel bağlılık faktörü ($r=0,00$), arasında manidar düzeyde bir ilişki bulunmamıştır.

STÖ toplam puanları ile ÖBÖ davranışsal bağlılık faktörü ($r=0,43$); ÖBÖ duyuşsal bağlılık faktörü ($r=0,33$); ÖBÖ bilişsel bağlılık faktörü ($r=0,21$) ve ÖBÖ toplam puanları ($r=0,40$) arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, uzaktan eğitim yoluyla pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin sınıf topluluğu hissi ve öğrenci bağlılığı arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ilk olarak öğrencilerin sınıf topluluğu hissi, öğrenci bağlılığı puanları ve çevrimiçi öğrenme ortamına katılım sıklıkları incelenmiş ve sonrasında bu değişkenler arasındaki ilişkiler belirlenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin sınıf topluluk hisleri yüksek bulunmuştur. Bu bulgu, öğrencilerin öğrenme sürecini etkileyebilecek içsel faktörlerine ait bilgiler içermektedir. Çünkü topluluk hissi güçlü olan öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarında başarılı olma ve devam etme olasılığı, kendini topluluktan ayrı hisseden öğrencilere göre daha yüksektir. Rovai ve Jordan (2004), çevrimiçi bir eğitim ortamında topluluk hissi ve bilişsel öğrenme arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada topluluk hissi güçlü olan öğrencilerin yalıtılmışlık hislerinin azaldığını, eğitimden memnun kaldıklarını ve kurstan ayrılmalarının azaldığını bulmuştur. Bu nedenle çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrencilerin öğrenme performansının artırabilmesi için sınıf topluluğu hissi ile ilişkili değişkenlerin belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Böylelikle uzaktan eğitim yoluyla yürütülen programlarda öğrencilerin başarılarının artması sağlanabilir ve uzaktan eğitim programlarında yönetici rolünde bulunan öğretmenin daha etkili stratejiler kullanması konusunda rehberlik edilebilir.

Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamına katılım sıklıkları sınıf topluluk hislerinde bir farklılık yaratmamıştır. Buna karşın Dawson (2006) “iletişim sıklığı ile topluluk hissi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu” belirtmiştir. Ayrıca çevrimiçi öğrenme topluluklarında bireylerin birbirleriyle ve öğretmenle etkileşiminin ne kadar fazla olursa topluluk hislerinin de o kadar iyi olacağı belirtilmektedir. Öğrencilerin derslere ait video kayıtlarını çevrimdışı olarak dinleme imkânlarının olması öğrencilerin sınıf topluluğu hislerinin manidar düzeyde farklılaşmamasına neden olmuş olabilir. Şenel ve Kutlu (2015)’nin yürüttüğü araştırmada eğitsel videoları izleyerek ders çalışan, sanal derslere katılarak ders çalışan, kitaplar ve fasiküllerle ders çalışan, konu sonlarındaki değerlendirme sorularını çözerek ders çalışan öğrencilerin, farklı üniversitelerin kaynaklarından yararlanarak ders çalışmayan öğrencilere göre akademik başarılarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu araştırmanın ve diğer araştırmaların bulgularından yola çıkarak çevrimiçi derslerin kayıtlı olması ve olmaması durumunda öğrencilerin sınıf topluluk hislerinde bir farklılaşma olup olmayacağı incelenmelidir. Ancak böyle bir araştırma bulgusuna dayalı olarak katılım sıklığının ve derslerin kayıt altına alınarak öğrenciler tarafından tekrarının dinlenme olanağının sınıf topluluğu hissi üzerindeki etkisi daha açık bir biçimde görülebilir.

Öğrencilerin bağlılık düzeylerinin yüksek olabileceği düşünülmektedir. Akademik işlere yönelik ya da öğrenme ortamına ilişkin öğrenci bağlılığı arttıkça öğrencinin bilgi kazanımı ve bilişsel gelişimi artmaktadır (Friedrich, Blumenfeld & Paris, 2004). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğretim üyeleri, aktif öğrenmeyi sağlayabilmek ve öğrencilerin ilgilerini çekebilmek amacıyla çevrimiçi teknolojileri kullanarak onların bağlılıklarını artırmaya çalışmaktadırlar (Hughes, 2009). Rocca (2010), geleneksel bir öğrenme ortamı ya da web tabanlı bir öğrenme ortamında öğrenci katılımı için öğrenci bağlılığının önemini dile getirmektedir. Öğrenci bağlılığı yüksek ise öğrencinin ortama katılımının da yüksek olacağını belirtmektedir. Ayrıca çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenme etkinliklerine katılan öğrencilerin bağlılık hislerinin yüksek olması çevrimiçi öğrenme ortamlarında kendilerine verilen görevleri yerine getirmesi, bağımsız öğrenmesi, derslere devam etmesi, çevrimiçi derslerden sonra da öğrenme etkinlikleri konusunda istekli olması gibi değişkenler üzerinde de etkili olabilir. Sonraki araştırmalar ile bağlılık hissi yüksek olan öğrencilerin çevrimiçi dersler sırasında ve sonrasında davranışları araştırılarak bağlılık hissini davranışlara nasıl etki edebileceği incelenebilir.

Bu çalışmada, öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamına katılım sıklıkları davranışsal ve duyuşsal bağlılık düzeylerini etkilerken, bilişsel bağlılık düzeylerini etkilememiştir. Bilişsel bağlılık öğrencilerin öğrenmeye yönelik sahip oldukları psikolojik yatırım olarak ele alınmaktadır. Öğretmenler çoğu zaman çok çalışan ama etkili öğrenme gerçekleştiremeyen öğrencilerle karşılaşmaktadır. Öğretmenlerin karşılaştığı bu tür öğrencilerin davranışsal bağlılıklarının olduğu ancak bilişsel bağlılıklarının olmadığı söylenebilir. Diğer bir deyişle bilişsel bağlılık öğrenmenin kalitesi ile ilgilidir. Bilişsel bağlılığı yüksek olan bireylerin kendilerine ve yeteneklerine olan hisleri bu bağlılığın bir göstergesidir ve bu bireyler bir işi gerçekleştirebilmek için zihinsel olarak daha fazla enerji harcarlar, farklı stratejiler kullanırlar (Metallidou & Viachou, 2007). Alanyazında yer alan bu bilgiler elde edilen bulguları yorumlamayı kolaylaştırmaktadır. Sonuç olarak bu araştırma da çevrimiçi derse girme sıklığı öğ-

rencilerin davranışsal bağlılıklarını artırmış ancak bilişsel bağlılıklarında bir farka yol açmamıştır. Bu programa katılan öğretmen adaylarının öğretmenlik sertifikası almaya odaklanmaları öğrenme amaçlarını geri plana atmalarına neden olmuş olabilir. Bu tür durumların bilişsel bağlılığı etkilemesi olası görülmektedir. Şenel ve Kutlu (2015) yürüttükleri bir araştırmada uzaktan eğitimi seçme nedeni ‘üniversitede okumak’ olmayan, hedefi çalıştığı işte derece almak olmayan öğrencilerin uzaktan eğitimde akademik başarılarının diğerlerine göre daha yüksek olduğunu bulmuştur. Bu değişkenlerin akademik başarıyı etkilemiş olması bilişsel bağlılık düzeylerini de etkilemiş olma olasılığını düşündürmektedir.

Türkiye’de fen edebiyat fakültelerinin sayısının artması ve öğrenci sayılarının fazla oluşu, bu fakültelerden mezun olanların önemli istihdam sorunları yaşamasına neden olmuştur (Dalgıç, Doyran & Vatanartıran, 2012; Eraslan & Çakıcı, 2011; Sezgin & Duran, 2011; Sezgin Nartgün, 2008). Bu nedenle bu öğrencilere pedagojik formasyon eğitimi ile öğretmen olabilme yolu açılmıştır. Altınkurt ve diğerleri (2014), bu öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik güdülenmelerinin yüksek olduğunu ve pedagojik formasyon alarak öğretmen olarak istihdam edilme umutlarının olduğunu belirtmektedir. Bu sebeple bu öğrencilerin en temel amaçlarından birinin meslek edinebilmek olduğu düşünüldüğünde öğrenmenin ikinci plana atılabileceği söylenebilir. Her sistemde olduğu gibi eğitim sisteminde de öğrencilerin beklenen davranışları kazanmasının önünde bazı engeller olduğu söylenebilir. Bu görüşle elde edilen sonuçlar yorumlanırsa öğrencilerin bilişsel bağlılığını olumlu ve olumsuz etkileyen değişkenlerin belirlenmesi yönünde yapılabilecek yordayıcı araştırmalarla incelenmesi elde edilen bu sonucun nedenini görmeyi kolaylaştırabilir.

Uzaktan eğitim yöntemi kullanılarak verilen pedagojik formasyon eğitimi sayesinde öğrencilere öğretmenlik mesleği becerileri kazandırılmaya çalışılmaktadır. Öğrenciler çevrimiçi öğrenme ortamı sayesinde öğretmen ve diğer öğrenciler ile etkileşime girerek öğrenme yaşantıları geçirmektedirler. Bu öğrenme yaşantıları, kullanılan teknolojik alt yapı, öğrenme içeriği, öğrenen özellikleri ve öğretim yöntemleriyle yakından ilişkilidir (White, 2006). Kullanılan çevrimiçi öğrenme ortamında öğrencilere sunulan etkinliklere bağlı olarak öğrencilerin ortama yönelik duygu ve düşünceleri de etkilenmektedir.

Çevrimiçi öğrenme ortamlarının temel amaçlarından biri bilgiden yararlanmak ya da bilgiyi keşfetmek için katılımcıları teşvik ederek öğrenme kalitesini artırmaktır. Çevrimiçi öğrenme kalitesini ve öğrenci memnuniyetini etkileyen faktörler arasında topluluk hissi ve öğrenci bağlılığı olduğu belirtilmektedir (Rovai, Wighting, & Liu, 2005; Liu & diğerleri, 2007). Bu araştırmanın amaçlarından biri de öğrencilerin sınıf topluluk hissi ve öğrenci bağlılığı arasındaki ilişkiyi incelemek olmuş ve sınıf topluluk hissi ile öğrenci bağlılığı arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki elde edilmiştir. Bu bulgu Henrie, Halverson ve Graham (2015)’in araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir.

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında yüksek topluluk hissine sahip öğrencilerin öğrenme ortamına yönelik bağlılıkları da yüksektir. Güçlü topluluk hissi ve bağlılık ise üyeler arasında işbirliğinin, bilgi akışının ve etkileşimin artmasını sağlamaktadır. Böylelikle bu bireyler bu ortamların kendilerine katkı sağlayacağını algılayıp çevri-

miçi öğrenme ortamına katılım eğilimi de göstermektedir (Ardichvili, 2008). Rovai (2002b), topluluk hissini oluşabilmesinde grup üyelerinin öğrenme ortamına ve karşılıklı birbirlerine bağlılık duygusunun önemli olduğuna vurgu yapmaktadır. Öğrencilerin bağlılık hissi kazanmaları beklenen davranışları geliştirmelerini kolaylaştırabilir, yabancılaşma hissini azaltılabilir. Bunun yanı sıra öğrenme performansını ve öğrenme nesnesine ilişkin kazanımları da olumlu yönde etkiler (Friedericks, Bluemenfeld & Paris, 2004). Bu yüzden uzaktan eğitim yoluyla verilecek eğitimlerde öğrenci bağlılığını artırmak pozitif öğrenme çıktılarının oluşmasını sağlayabilir. Bunun en iyi yolu da çevrimiçi öğrenme ortamlarında iş birliğini sağlamak, etkileşim unsurları oluşturmak, küçük grup tartışmalarıyla ve proje uygulamalarıyla daha derin öğrenmeler gerçekleştirebilmektir (Robinson & Hullinger, 2008; Bouta, Retalis & Paraskeva, 2012). Öğrencilere anlamlı akademik deneyimler sunmak öğrenci bağlılığının kalitesini artırır ve dersi bırakma oranlarını da düşürür (Park & Choi, 2009). Böylelikle öğrenciler ortama gönüllü katılım göstermeye eğilimli hale gelebilirler.

Burada tartışılması önemli görülen bir diğer durum ise öğrencilerin taşımış oldukları kültürel özelliklerdir. Uzaktan eğitim öğrencileri çok farklı özelliklere sahip olabilirler. Farklı meslek dallarında çalışan bireyler, son sınıf öğrencileri, ailevi sorumlulukları olanlar, örgün eğitimin devam zorunluluğu nedeniyle örgün eğitim alamayanlar, farklı yaş gruplarından bireyler uzaktan eğitim öğrencileri olabilirler (Sikora, 2002). Yapılacak sonraki araştırmalarda hedef kitlenin özelliklerinin farklı değişkenler üzerinde nasıl değişime neden olduğu da incelenebilir.

Bu araştırma uzaktan eğitim yoluyla pedagojik formasyon eğitimi alan öğrenciler üzerinde yapılmıştır ve uzaktan eğitimde öğrenci özellikleri çeşitlilik göstermektedir. Bu nedenle elde edilen sonuçlar örneklem grubunun özellikleri ile sınırlıdır. Sonuçların genellenmesi için benzer bulguların başka araştırmalarla da desteklenmesi gerekir. Ayrıca bu araştırma sonucunda öğrenenlere ilişkin sınıf topluluğu ve bağlılık hissini açıklayabilecek değişkenlerin belirlenmesi için yordayıcı araştırmalara gereksinim olduğu görülmüştür.

5. Kaynakça

- Alkan, C. (1987). *Açık Öğretim: Uzaktan Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 157.
- Altınkurt, Y. Yılmaz, K. & Erol, E. (2014). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 48-62.
- Ardichvili, A. (2008). Learning and knowledge sharing in virtual communities of practice: Motivators, barriers, and enablers. *Advances in Developing Human Resources*, 10(4), 541-554.
- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme Klasik Test Teorisi ve Uygulaması*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Bouta, H., Retalis, S. & Paraskeva, F. (2012). Utilising a collaborative macro-script to enhance Student Engagement: A mixed method study in a 3D virtual environment. *Computers & Education*, 58, 501-517.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (17. Baskı). Ankara: PegemA Yayınları.

- Carini, R., M., Kuh, G.,D. & Klein, S.,P. (2006). Student engagement and student learning: Testing the linkages. *Research in Higher Education*, 47 (1), 1-32.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik*. 2. Baskı, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Dağlıç, G., Doyran, F. & Vatanartiran, S. (2012). Ücretli öğretmenlerin, katıldıkları pedagojik formasyon programına ilişkin deneyimleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11, 39-54. [Çevrimiçi]: http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/30272744/Ucretli_Ogretmen-Dalgic-Doyran-Vatanartiran.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1457437927&Signature=Gvh9D2oMaGKdVV6mR1i32qaoafc%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DUcretli_Ogretmenlerin_Katildiklari_Pedag.pdf adresinden 12 Haziran 2015 tarihinde indirilmiştir.
- Dawson, S. (2006). A study of the relationship between student communication interaction and sense of community. *Internet and Higher Education*, 9, 153–162.
- Eraslan, L. & Çakıcı, D. (2011). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 9(2), 427-438. [Çevrimiçi]: https://www.researchgate.net/profile/Levent_Eraslan/publication/268369079_PEDAGOJK_FORMASYON_PROGRAMI_RENCLERNN_RETMENLK_MESLENE_YNELK_TUTUMLARI/links/55bcc9dc08aed621de10713e.pdf adresinden 8 Şubat 2016 tarihinde indirilmiştir.
- Ergün, E. & Usluel, Y.K. (2015). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenci bağlılık ölçeği'nin türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), 20–33.
- Finn, J.D (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117-142.
- Fraenkel, J.R & Wallen, N.E. (2003). *How to Design and Evaluate Research in Education*. New York: McGraw-Hill.
- Fredricks, J., A., Blumenfeld, P., C. & Paris, A., H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109.
- Friedericks, J. A., Bluemenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109.
- He, W., Xu, G., & Kruck, S. E. (2014). Online is education for the 21st century. *Journal of Information Systems Education*, 25(2), 101- 105.
- Henrie, C., R., Halverson, L., R. & Graham, C., R. (2015). Measuring student engagement in technology-mediated learning: A review. *Computers & Education* 90, 36-53.
- Ilgaz, H. & Aşkar, P. (2009). Çevrimiçi uzaktan eğitim ortamında topluluk hissi ölçeği geliştirme çalışması. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 1(1), 27-35.
- Junco, R. (2012). The relationship between frequency of Facebook use, participation in Facebook activities, and student engagement. *Computers & Education*, 58, 162–171.
- Junco, R., Heiberger, G. & Loken, E. (2011). The effect of Twitter on college student engagement and grades. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27, 119–132.
- Kuh G.D. (2009). What student affairs professionals need to know about student engagement. *Journal of College Student Development*, 50, 683–706.
- Kuh, G. D., & Hu, S. (2001). The relationships between computer and information technology use, student learning, and other college experiences. *Journal of College Student Development*, 42, 217–232.

- Liu, X., Magjuka, R. J., Bonk, C. J., & Lee, S. (2007). Does sense of community matter? An examination of participants' perceptions of building learning communities in online courses. *The Quarterly Review of Distance Education*, 8(1), 9-24.
- Metallidou, P. & Vlachou, A. (2007). Motivational beliefs, cognitive engagement, and achievement in language and mathematics in elementary school children. *International Journal Of Psychology*, 42(1), 2-15.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (2002). *Öğretmen yeterlilikleri*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2012). *2012-2 Öğretmenliğe başvuru ve atama kılavuzu*. [Çevrimiçi]:http://ikgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_09/01122258_2012retmenleभवu_ruveatamakilavuzu31.08.2012.pdf adresinden 01 Ocak 2016 tarihinde indirilmiştir.
- Öztürk, Ö. (2009). Sınıf topluluğu ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 193-202.
- Park, J., & Choi, H.J. (2009). Factors influencing adult learners' decision to drop out or persist in online learning. *Educational Technology & Society*, 12(4), 207-217.
- Robinson, C. C., & Hullinger, H. (2008). New benchmarks in higher education: Student engagement in online learning. *Journal of Education for Business*, 84(2), 101-108.
- Rosenholtz, S.J. & Simpson, C. (1984). The formation of ability conceptions: developmental trend or social construction? *Review of Educational Research*, 54, 31-63.
- Rovai, A. (2002b). Sense of community, perceived cognitive learning, and persistence in asynchronous learning networks. *Internet and Higher Education*, 5, 319-332.
- Rovai, A. P. (2002a). Development of an instrument to measure classroom community. *The Internet and Higher Education*, 5(3), 197-211.
- Rovai, A., P. & Jordan, H., M. (2004). Blended learning and sense of community: A comparative analysis with traditional and fully online graduate courses. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 5(2).
- Rovai, A., Wighting, M. J., & Liu, J. (2005). School climate. *Quarterly Review of Distance Education*, 6(4), 361-374.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Sezgin Nartgün, Ş. (2008). Aday öğretmenlerin gözüyle Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı eğitim kurumlarına öğretmen atama esasları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 47-58. [Çevrimiçi]: <http://www.efdergi.ibu.edu.tr/index.php/efdergi/article/download/1031/1904> adresinden 3 Mart 2016 tarihinde indirilmiştir.
- Sezgin, F. & Duran, E. (2011). Kamu Personeli Seçme Sınavı'nın (KPSS) öğretmen adayların akademik ve sosyal yaşantılarına yansımaları. *TSA*, 15(3), 9-22.
- Sikora, A.C. (2002). A profile of participation in distance education: 1999-2000. *Post secondary education descriptive analysis reports*. National Center for Education Statistics (ED), Washington, DC.; MPR Associates, Berkeley, CA.
- Stipek, D. (2002). Good instruction is motivating. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Sun, J., C. & Rueda, R. (2012). Situational interest, computer self-efficacy and self-regulation: Their impact on student engagement in distance education. *British Journal of Educational Technology*, 43(2), 191-204.

- Şenel & Kutlu, Ö. (2015). Ankara Üniversitesi uzaktan eğitim programına katılan öğrencilerin akademik başarılarını yordayan faktörler. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme Ve Değerlendirme Dergisi*, 6(2), 177-193.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2001). *Using Multivariate Statistics*. (4. Baskı). MA: Allyn& Bacon, Inc.
- Trowler, V. (2010). *Student engagement literature review*. York: Higher Education. [Çevrimiçi]: Academy.<http://www.heacademy.ac.uk/assets/York/documents/ourwork/studentengagement/StudentEngagementLiteratureReview.pdf> adresinden 08.02.2016 tarihinde indirilmiştir.
- Willms, J. D. (2003). Student engagement at school: A sense of belonging and participation: Results from PISA 2000. *Organisation for Economic Co-operation and development*. [Çevrimiçi]:<http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33689437.pdf> adresinden 09.01.2016 tarihinde indirilmiştir.
- Young, S. & Bruce, M., A. (2011). Classroom community and student engagement in online courses. *Journal of Online Learning and Teaching*. 7(2). [Çevrimiçi]:http://jolt.merlot.org/vol7no2/young_0611.htm adresinden 24.11.2016 tarihinde indirilmiştir.

Extended Abstract

Purpose: One of the most essential parts of a study environment is creating learning outcomes. There are studies, which are focused on positive outcomes and academic success in online learning environments, indicates that student commitment and a sense of class gathering is important. The high-level commitment of students who participate in online learning environments could be effective on variables such as completion of a task given them, independent learning, student's continuation of classes, a disposition towards learning after online courses. It is pointed out that a student's participation would be high if the commitment is high. The purpose of this study is determining the relation between the sense of class gathering which occurs as a result of the interaction of the learner and the learning environment, and student commitment. Therefore the gathering sense of the students, student commitment scores and the frequency of participating in an online environment are inspected firstly and the relation between these variables are determined.

Method: This study is quantitative and descriptive. The sample consists of 137 women and 38 men, in total 175 participants. The age interval of the participants is between 21 and 50 and the mean is 29. The findings acquired from the research include the students who take pedagogical formation study via distant education instruments. In this study, personal information form prepared by the researcher, Class Gathering Scale, and Student Commitment Scale are used. During 14 weeks only online courses were given by using Moodle, education administration system. Weekly lecture topics and notes were available to revise on demand by using Moodle. Digital instruments were used in courses. During lectures, students were able to contribute to class only by using chat window. Using a microphone and camera were not an option to participate in lectures. The administrator did not use a camera but performed by using only video conference method.

Findings: The result of the analysis shows that the class gathering sense and commitment of the students are high. There are not significant differences in learning, commitment, and total scores as a result of the students' participations online lectures in different frequencies.

There is a meaningful difference between the scores of the students who never participate

and participate occasionally, generally participate and everytime participate with respect to behavioral commitment, affective commitment and total scores ($p < .05$). Therefore, the frequency of participating online lectures affects behavioral and affective commitment senses. It is observed that the scores belong to the students who participate everytime are higher than others. As a result, it could be said that students' behaviors in learning activities and developments of affective situations support participating in class.

There are medium positive relationships between Sense of Community Scale (SCS) learning and Student Engagement Scale (SES) behavioral commitment factors, SES affective commitment factor; SES cognitive commitment factor and SES total score. There are positive level relations between SCS commitment factor and SES behavioral commitment factor, SES total score. There is no meaningful relation between SCS commitment factor and SES affective commitment factor and SES cognitive commitment factor. There are medium level positive relations between SCS total scores and SES behavioral commitment factors; SES affective commitment factor; SES cognitive commitment factor and SES total scores.

Conclusion and Discussion: It is stated that the gathering sense is strictly connected to interactions between lecturer and individuals in online learning environments communities. The opportunity of watching the lecture videos offline possibly doesn't affect levels of the sense of community. Therefore, as a result of this study and other studies results, it should be inspected that whether there is a difference in students' sense of gathering with respect to recorded and offline lectures. Consequently, the effects of participation frequency and the opportunity of offline lectures on the sense of class gathering could be seen better.

High levels of commitment sense of the students who participate online learning environment could be effective on task fulfillment, independent learning, continuing the lectures, tendency to learning after the lectures. With following studies commitment sense's effects on behavior could be inspected by researching the behaviors of students who have high-level commitments, during and after online courses.

The frequency of participation in online lectures raised the students' behavioral commitments but didn't result in a difference between cognitive commitments. The reason could be that students focused on earning a certificate of lecturer so the learning objectives were undermined. Şenel and Kutlu (2015) stated that the success rates of the students, whose purpose is not "going a university" and earning a degree in business, are higher than others. It could be thought that these variables could also affect cognitive commitment levels as well as academic success.

There is an unemployment problem among science and lecture faculty students as a result of high numbers of the faculties and students. Therefore, the students are able to be teachers by taking pedagogical formation education. Altinkurt and others (2014) stated that the motivations of these students to be a teacher is high and they have hopes to be a teacher via pedagogical formation education. As a result, it could be said that the purpose of learning is suppressed by having a job. As in every system, there are some obstacles in front of expected behavior developments of students in the education system. The reasons for these results could be seen easily if the variables which affect students cognitive commitment positively and negatively are inspected by predictive researches.

Cumhuriyet Dönemi İlkokul Tarih / Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Eskiçağ Tarihinin Öğretimi¹

Teaching Ancient History in Textbooks of Republican Primary History / Social Studies

Ayşe TAŞKIN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Eğitimi

Ahmet ŞİMŞEK

İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü

Makale Geliş Tarihi: 27.06.2016

Yayına Kabul Tarihi: 15.12.2016

Özet

Bu çalışmada Cumhuriyet döneminden günümüze ilköğretim dördüncü sınıflarda okutulan Tarih ve Sosyal Bilgiler ders kitaplarında işlenen Eskiçağ Uygarlıkları konusundaki değişim ve bu değişimin nedenleri incelenmiştir. Bunun için 1938, 1943, 1954 ve 1964 yıllarına ait Tarih IV; 1969, 1978, 1987, 1996, 2000, 2015 yıllarına ait Sosyal Bilgiler 4; 2007 ve 2015 yıllarına ait 6.sınıf ve 7. sınıflarda okutulan Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer alan Eskiçağ Uygarlıkları konuları karşılaştırılmıştır. Çalışmada doküman analizi kullanılarak veri toplanmıştır. Çalışma sonucunda bulgularda görüldüğü üzere kitaplarda hem Eski Doğu hem de Eski Batı Uygarlıklarına yer verilmiştir. 1938, 1954 ve 1964 yıllarına ait kitaplarda Eti (Hitit) ile Yunan ve Roma uygarlıklarına daha fazla yer verildiği tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: eskiçağ tarihi öğretimi, sosyal bilgiler, ders kitapları, tarih eğitimi

Abstract

In this study it have been analyzed changes and reasons of Antic Civilizations subject in history and Social studies textbooks in fourth graders since there public earlyperiod. For this, the subject of Antic Civilizations in History IV belongs to 1938, 1943, 1954, and 1964; Social Studies 4 belongs to 1969,1978, 1987, 1996, 2000, and 2015; and Social Studies textbook which was used for 6th and 7th graders in 2007 and 2015 were compared. The datas were collected by using documentanalysis in this study. As it is seen at the findings, there were both Antic East and Antic Civilizations in the textbooks. It was determined that in the textbooks belongs to 1938, 1954 and 1964 Hittite, Grek and the Roman Civilizations more.

Keywords: teaching of ancient history, social studies, textbooks, history education

1. Bu çalışma Ayşe Taşkın tarafından Doçent Dr. Ahmet Şimşek'in danışmanlığında yapılan ve 2016 tarihinde kabul edilen, Cumhuriyet Döneminde İlkokul Tarih/ Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Eskiçağ Tarihinin Öğretiminin İncelenmesi başlıklı yüksek lisans tezinin ana bulgularına dayanmaktadır.

1. Giriş

Tarihçiler, yazının icadıyla başlayan devirlere tarih çağları, yazının bilinmediği devirlere de tarih öncesi çağlar adını vermişlerdir (Akurgal, 2002:2). Tarih çağları yazı ile başlar. Ancak Mısır, Mezopotamya ve Anadolu'dan ilk ikisinde M.Ö. IV. binyıl sonlarında (3200'lerde) yazı başladığı halde Anadolu'da ikinci binyıl başlarında yazıya geçilmiştir (Kınal, 1998:59). Dolayısıyla yazılı tarih, M.Ö. 3000 dolaylarında başlamıştır (Baurer, 2013:63).

İplikçioğlu'na (2013:15) göre “Antikite” de denilen “Eskiçağ ya da İlkçağ”, Orta, Yeni ve Yakınçağ'ın yanında, yer ve zaman bakımından aynı ölçüler içinde değerlendirilmemiştir. İplikçioğlu, geçen yüzyılın başlarına değin Eskiçağ denilince, zaman olarak Eski Helen ve Roma dönemleri, yer olarak da Akdeniz Bölgesi ile çevresi anlaşıldığını belirtmiştir. Ona göre Eskiçağ kavramı önceleri yalnızca Helen ve Roma Tarihlerini kapsarken 19. yy.'da Eskidoğu yazı ve dillerinin (Eski Önyasya-Mısır yazı ve dilleri) çözülmesiyle zaman ve yer bakımından genişlemiştir. Bugün Eskiçağ denilince iki ayrı kültür çevresinin tarihi olarak Önyasya-Mısır (Eskidoğu) ve Hellas-Roma (Eskibatı) anlaşıldığı söylemiştir (2013:15,16).

Eskiçağ tarihinin Türkiye'de okutulmaya başlanması Cumhuriyetin kurulmasından önceye rastlamıştır. İstanbul'da Darülfünun döneminde klasik eski çağ eğitimi verilmiştir. 20. yüzyılın başından itibaren Edebiyat Fakültesinde *İlm-i Asar-ı Atika* adlı bir ders okutulmuştur. Arkeoloji içeriği ağırlıklı olan bu dersin Troia kazılarında ortaya çıkan buluntuların Avrupa ve Osmanlı kamuoyunda uyandırdığı yankı üzerine verilmeye başlandığı düşünülmektedir. 21 Nisan 1912'de Darülfünun içindeki yeni fakülte düzenlemesi kapsamında Edebiyat Fakültesinde tarih dersi kapsamında eskiçağ tarihi anlatılmaya başlanmıştır (Sayar, 2011: 767,768).

Türkiye'de eskiçağ araştırmalarının ve öğretiminin önem kazanması için 1930'lı yılları beklemek gerekmiştir. Bu yıllarda Atatürk tarafından başlatılan, yeni kurulan Türkiye Cumhuriyetine uygun vatandaşlar yetiştirilmesi ve bu bağlamda modern bir ulus yaratılması düşünceleri çerçevesinde tarih ve dil çalışmaları devlet politikası olarak benimsenmiştir. Bu ulusal politikalar içinde Anadolu tarihinin özgün kaynaklardan incelenmesi için çalışmalar ayrıca önemsenmiştir. Bu bağlamda Eskiçağ bilimleri ve arkeolojiye daha çok önem verilmiştir. Bu amaçla Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti ve Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi kurulmuştur. Yine bu çerçevede 1931'de devletin resmi tarih tezini ortaya koyması için kaleme alınan *Türk Tarihinin Anahatları* adlı eserin ardından, Liselerde okutulması için *Tarih I-II-III-IV* kitaplarının yazdırıldığı görülmüştür. Bu dört kitaptan *Tarih I*'in neredeyse tamamının eskiçağ ve uygarlıkları ve Türklerin kökenine ayrılmış olması, yeni devletin yeni ve özgün bir modernlik düşüncesi yaratırken eskiçağ tarihini ne derece önemseydiğini de göstermiştir. Bu dönemde devletin başı olarak Atatürk, tüm tarih ve dil çalışmalarına doğrudan dahil olmuş, Türk Tarih Kurumu yönetim kurulu toplantılarına katılmış, tarih ile arkeolojinin çok iyi bilinmesi gerektiğini belirtmiş, Türk Tarihi üzerine iki yapıtın yazılmasını istemiştir. Bunlardan birincisi *İç Anadolu Kavimleri*, ikincisi ise *Ege Havzası Kavimleri*'dir. Ancak bu uygarlıklarla ilgili kalıntıların incelenmesi amacıyla arkeolojik kazı ve filolojik çalışmaların yapılması gerektiğinden Atatürk; Batı Avrupa ve Amerika Birleşik Devletleri'ne arkeoloji, Eskiçağ dilleri ve tarihi üzerine lisans ve doktora çalışmaları

için öğrenciler göndermiştir. Bunlar; Remzi Oğuz Arık (Fransa); Ekrem Akurgal, Rüstem Duyuran, Halil Demircioğlu, Afif Erzen, Sedat Alp (Almanya- Berlin); Samim ve Suat Sinanoğlu (İtalya); Jale İnan, Arif Müfid Mansel'dir (Özgül, 2010:170-172).

Atatürk, Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi'nde Sümeroloji, Hititoloji, Arkeoloji, Klasik Filoloji, Klasik Şark Dilleri, Sineoloji, Hindoloji, Fizik ve Sosyal Antropoloji, Hungaroloji gibi sahaların tam bir şekilde bulunmasına karar vermiştir. Bu amaçla da bu alanda yetkin Prof. Dr. Landsberger, Prof. Dr. Guterbock gibi kişileri ülkeye getirmiştir. Ayrıca Atatürk yurtdışına gönderdiği öğrencilere dönemin Milli Eğitim Bakanı Reşit Galip aracılığıyla eski Anadolu Uygarlıklarına yönelmelerine yönelik tavsiye mektubu göndermiştir (Yıldırım, 2007: 34-37). Önceleri sadece Ankara ve İstanbul'daki üniversiteler ile sınırlı olan Arkeoloji ve Eskiçağ Tarihi öğretimi zamanla diğer üniversitelerde de bu bölümlerin açılmasıyla daha da ilerlemiştir.

Eskiçağ tarihi günümüzdeki birçok bilim dalının, devlet yönetim biçimlerinin, günümüz uygarlığının temellerinin atıldığı bir dönemdir. Öğrencilerin tarihsel süreçte gerçekleşen olayları ve dolayısıyla günümüzü anlamaları için bu dönemin öğretimi gerekli görülmektedir (Yılmaz, 2010:2149). Yerel tarih ve turizm açısından da son derece önemli olan ilkçağ (eskiçağ) uygarlıkları insanlığın kültürel tarihsel zenginliği olarak öğretilmesi önemli bir konudur. Bu sebepten ülkemizde 1930'lu yıllardan itibaren bütün eski uygarlıkların Orta Asya kökenli ve Türk olduğu tezini yansıtan programlar hazırlanmıştır. Cumhuriyet döneminde ilkökul 4. sınıf ders kitaplarında hazırlanan içerikteki temel yaklaşım Türk ırkının Orta Asya'da tüm milletlerden önce uygarlıkta ilerlediği, sonrasında ise bölgede yaşanan iklim değişikliği nedeniyle Orta Asya'dan göçlerin başladığı, bu sayede Türklerin gittikleri yerlerdeki halkı etkileri altına aldıklarını ifade eder tarzdadır. Bu yıllarda bu nedenle de ilkçağ (eskiçağ) tarihi konularının anlatımına fazlasıyla yer verilmiştir (Yurtsever, 1996: 18, 78). Bu durum inşa edilmeye çalışılan "Türk Hümanizması" kavramı çerçevesinde 1940'lı yıllarda ise yine ataları Ortaasya menşei Türk olması sebebiyle ders kitaplarında eski Yunan ve Roman tarihine ağırlık verilmesini beraberinde getirmiştir (Şimşek & Yazıcı, 2013).

1968 yılından sonra cumhuriyet döneminde müstakil bir ders olan tarih dersi yerine yurttaşlık bilgileri, tarih ve coğrafya dersinin birleştirilerek sosyal bilgiler adı altında okutulması ile eskiçağ tarihine ayrılan bölüm azaltılmıştır. Bu dönemde 4. sınıf sosyal bilgiler ders programının konuları Anadolu uygarlıklarından Hitit uygarlığını merkez olarak almış, eskiçağ öğretiminde Anadolu uygarlıkları ve Anadolu'da kurulan uygarlıklar, Mezopotamya ve Mısır uygarlıklarının kısaca öğretimine dikkat edilmiştir. 1970'lerde ise ortaokul ve liselerde ilkçağ tarihi sınırlandırılmış ve ağırlık Türk İslam tarihine verilmiştir. 1993 yılına gelindiğinde ise ortaokullarda 1985'ten itibaren milli tarih olarak okutulan ders kitaplarında ilkçağ konusu programdan çıkarılmış ve ilkökullar ile liselerde ilkçağ ya da eskiçağ konusunun öğretimine devam edilmiştir. Ancak bu kitaplarda da eskisi kadar ayrıntılı bir anlatıma yer verilmemiştir (Yurtsever, 1996: 33, 44). Günümüzde ise eskiçağ öğretimi ilkökullarda kaldırılmış, 6. sınıflarla ve liselerle sınırlandırılmıştır. Bu durumun 1990'lı yıllarda ortaokullarda eskiçağ konusunun kaldırılıp ilkökul ve liselerde devam etmesine kıyasla hem çocukların zihinsel gelişimlerine uygun olmakla hem de eğitimde sürekliliğin sağlanması

açısından daha uygun olduğu söylenebilir.

Bu çalışmada cumhuriyet dönemi ilkököl eğitim programları içinde yer bulan Eskiçağ Tarihinin öğretimi ilkököl 4. Sınıf ders kitapları üzerinden incelenmiştir.

2. Yöntem

Bu çalışmada verilerin toplanma aşamasında doküman incelemesi yapılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2006:188,224). Verilerin analizi aşamasında ise içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 227). Bu kapsamda 1938 yılından günümüze değin (1938, 1943, 1954, 1964 yılı Tarih IV; 1969, 1978, 1987, 1996, 2000, 2007, 2015 Sosyal Bilgiler IV; 2007 ve 2015 yılları 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitapları) ilkökullerde okutulan 15 adet Tarih ve Sosyal Bilgiler ders kitabı Eskiçağ konularının işleniş açısından incelenmiştir. Bu amaçla şu soruların cevaplanmasına çalışılmıştır:

Cumhuriyet döneminde 1938'den günümüze ilkököl/ilköğretim 4. sınıf Tarih/Sosyal Bilgiler ders kitaplarında Eskiçağ konusunun işlenişinde 1938, 1943, 1954, 1964, 1969, 1978, 1987, 1996, 2000, 2005, 2007, 2015 yıllarına ait kitaplarda;

1. Metinsel unsurların çeşidi ve içeriği bakımından,
 - 1.1. Siyasi gelişmelerin işleniş bakımından,
 - 1.2. Ekonomik hayatın betimlenmesi bakımından,
 - 1.3. Kültürel değişim bakımından,
 - 1.4. Dini yaşamın ele alınışı bakımından,
2. Kullanılan görsel unsurların çeşidi ve içeriği bakımından,
3. Konunun öğretimsel düzeni bakımından,
4. Konu bağlamında yer verilen soruların çeşidi ve düzeyi bakımından,
5. Okuma parçaları ve biyografilere yer verilmesi bakımından nasıl bir fark vardır?

Konu ile ilgili ders kitaplarının analizi sonucunda belirlenen alt problemlerin açıklanmasına yönelik 4 adet tablo² oluşturulmuş, buradan ders kitaplarında hangi medeniyetlere daha fazla yer verildiği, bu medeniyetlerle ilgili hangi açıklamalara, görsellere yer verildiği tespit edilmiştir. Bu durumun dönemin tarih eğitimi yaklaşımı ile ilişkisi belirlenmeye çalışılmıştır.

2. Tablolar hakkında ayrıntılı bilgi için bkn. Ayşe Taşkın, (2016), Cumhuriyet Döneminde İlkokul Tarih/ Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Eskiçağ Tarihinin Öğretiminin İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

3. Bulgular ve Yorumlar

3.1. Metinsel Unsurların Çeşidi ve İçeriği Bakımından Kitaplar Arasındaki Farklılıklar

İncelenen kitaplarda 1938, 1969 ve 1978 yıllarına ait kitaplarda ‘Etiler Medeniyeti’ ismine yer verilmişken diğer kitaplarda ise ‘Hititler Medeniyeti’ ismi kullanılmıştır. Bunda Türk Tarih Tezi’nin etkisinin olduğu söylenebilir. Çünkü Türk Tarih Tezi’ne göre Hititler Türk’tür ve bu nedenle de Akurgal’ın (1999) da belirttiği gibi İngilizce, Fransızca, Almanca ve İtalyanca kelimelerden türetilen Hitit kelimesi yerine Türkçe’de önceleri Eti sözcüğü kullanılmış, sonrasında ise Eti yerine Hitit deyimi yerleşmiştir (Taşkın, 2016:28). İyonyalılar Uygurluğu 1969, 1978, 1987, 1996, 2000, 2007-6 ve 2015-6 yıllarına ait kitaplarda ele alınmış olup 1943, 1954 ve 1964’de Ege Medeniyetleri (Yunanlılar), 1969,1978, 1987, 1996, 2000, 2007 ve 2015’de ise Anadolu Medeniyetleri başlığı altında ele alınmıştır. 1938 yılına ait kitapta ise İyonyalılar ile ilgili kurdukları şehirlerin isimleri dışında bir bilgiye rastlanmamıştır.

Medeniyetler hakkında en ayrıntılı bilgiye 1938 ve 1964 yıllarında yer verilmiş olup, kitapların genelinde Hitit Medeniyetleri ve Roma Medeniyetleri’ne daha fazla sayfa yer verilmiştir. Bunda da 1930’lu yıllardaki Türk Tarih Tezi ile 1940’lı yıllardaki eğitimde hümanist tarih eğitimi anlayışının etkili olduğu düşünülmektedir. 2000’li yıllardan sonra ise özellikle Eskiçağ Medeniyetlerinden Anadolu Medeniyetleri hakkında bilgi verilmiştir. 2005’ten itibaren dördüncü sınıflarda yapılandırıcı yaklaşıma uygun olarak eskiçağ medeniyetlerine yer verilmemiştir. Medeniyetler konusu 4. sınıflardan 6 ve 7. sınıfa aktarılmıştır. Ayrıca incelenen on beş kitaptaki medeniyetler için ayrılan sayfa sayısı incelendiğinde sayfa sayılarının genel olarak günümüze doğru azaldığı söylenebilir. Bununla birlikte günümüze doğru Anadolu ve Mezopotamya medeniyetlerinin birlikte işlendiği ve bununla ‘yakın çevreden uzak çevreye’ doğru bir öğrenmenin etkililiğinin amaçlandığı söylenebilir.

3.1.1. Siyasi Gelişmelerin İşleniş Bakımından Kitaplar Arasındaki Farklılıklar

Elamlar: 1943 yılına ait kitapta ‘*Elam memleketine yerleşen göçmen Türklere Elamlılar denilir.*’ (s 34) cümlesi yer bulmuştur. 1954-64’de de aynı şekilde ‘*Elamlar Orta Asya’dan göç eden Türklerdendir.*’ (s 15,18) cümlesi yer almıştır. Bu cümleler de Mezopotamya’daki uygarlıkların kurucularının da aslında Türkler olduğunu, yani Türk Tarih Tezi’ni desteklemeye yönelik bir bilgidir.

Sümerler:1943’deki kitapta ‘*Sümer memleketine yerleşen göçmen Türklere Sümerliler denilir. Üç Türk boyunun başında da Sümerliler gelir.*’ (s 34) şeklinde yer alan cümle de Türk Tarih Tezi’ni desteklemeye yönelik görünmektedir.

Akkadlar: 1943 yılına ait kitapta ‘*Akad memleketine yerleşen göçmen Türklere Akadlılar denilir.*’ (s 34) cümlesine yer verilmiş. Bu cümleyle de Elamlar, Sümerler medeniyetlerinde olduğu gibi İlk medeniyetlerin kurucularının Türkler olduğu ifade edilerek Türk Tarih Tezi desteklenmiştir.

Kaldeliler: 1943 yılına ait kitapta ‘*Sümer, Akad, Elam, bu üç Türk boyunun kur-*

dukları medeniyete Kalde medeniyeti denir. Kalde medeniyeti Türkler tarafından M.Ö. 5000 yılında kurulmuştur.' (s 34) cümlesine yer verilmiş. Böylece Türklerin eski medeniyetlerin kurucuları olduklarını kanıtlamaya yönelik bir cümle ile medeniyet tanıtılmaya ve Türk Tarih Tezi desteklenmeye çalışılmıştır.

Bu cümlelerle Türklerin uygarlığın yaratıcısı olduğu ve göçler yoluyla bu uygarlığı tüm dünyaya yaydığı, Batı uygarlığını aslında Türklerin kurduğu ve dolayısıyla aslında hedeflenen muasır uygarlığın eskiden beri bir mensubu olduğu iddia edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2015:327).

Eti (Hitit): 1943 yılına ait kitapta yer alan '*Anadolu'ya yerleşen Türklere Hitit denir.*' (s 35) cümlesi de Anadolu'nun ilk atalarının Türkler olduğunu, yani Türk Tarih Tezi'ni desteklemeye yönelik bir cümledir. Bu cümlelerin ilgili kitapta yer almasında Türk geçmişini ortaya çıkarmak ve Türkiye'yi modern bir Avrupalı ulus olarak sunmada önemli bir rol oynayacağı düşünülmesinin etkili olduğu söylenebilir (Ergin, 2010: 38).

Lidyalılar: 1938 yılına ait kitapta '*Lidyalılar Gediz ve Menderes ovalarında yerleşmişlerdir. Bunların da doğudan ve boğazlardan gelmiş Türk Kabileleri olduğu anlaşılıyor.*' (s152) cümlesi ile de Türk Tarih Tezi desteklenmektedir. 1969, 1978 ve 1996 yılına ait kitaplarda Kral Giges' ten 1969 ve 1978 yıllarına ait kitaplarda ise Kral Krezus'tan da bahsedilmiştir.

Mısırlılar: 1938 yılına ait kitapta '*Orta Asya'dan batıya yayılanlardan bir diğer kol da Afrika'nın kuzey doğusuna geçmişti. Orta Asyalılar buraya geldikleri zaman medeniyetçe geri bazı yerlere rastladılar; onlarla az çok karıştılar. Fakat soylarının yüksek anıklığını kaybetmediler.*' (s 141) cümlesi yer almakta olup bu cümlede Mısırlıların da aslında Türk asıllı bir kavim olduklarını desteklemeye çalışan bir cümledir.

Yunanlılar: 1938, 1943, 1954 ve 1964 yıllarına ait kitaplarda Yunanlılardan bahsedilmektedir. 1938 yılına ait kitapta '*yapılan tarih araştırmaları Ege bölgesinde en eski zamanlardan beri yaşayanların hep Ortaasya'lı olduklarını meydana çıkarıyor. Bunlar ya Anadolu Yaylası yoluyla gelmişler veya Karadeniz'in kuzeyinden ilerleyerek Balkan Yarımadasına ve onun bir parçası olan Yunan yarımadasına inmişlerdir. Belki Etiler'in, Litler' in devlet kurmasından bile önce gelip adalara ve Girit'e geçenerlere Egeler diyoruz.*' (s 157) ve '*Orta Asya' dan gelen medeniyete Elen veya Grek Medeniyeti adı verilmiştir.*' (s 160), 1943 yılına ait kitapta '*Ege'nin adalarında Ortaasya'dan gelmiş göçmenler tarafından çok parlak, çok zengin, ilerlemiş bir medeniyet ocağı kurulmuştur.*' (s 37) cümlesi ile Orta Asyalıların üstün bir medeniyet olduğu desteklenmiştir.

Etrüskler: 1964 yılına ait kitapta '*İtalya'ya karadan ve denizden gelip yerleşen kavimlerin içerisinde medeniyette en ileri olanları Anadolu'dan deniz yolu ile geldikleri anlaşılan Etrüsklerdir.*' (s 40) ve 1996 yılına ait kitapta yer alan '*Anadolu'dan geldikleri sanılan Etrüskler, Roma medeniyetinin oluşumunda önemli rol oynadılar.*' (s 187) cümleleriyle medeniyetin batıdan doğuya değil, doğudan batıya doğru ilerlediği fikri desteklenmeye çalışılmıştır.

Siyasi yaşamın ele alınışında 1938-1943 yıllarına ait kitaplarda Türk Tarih Tezi'ni

desteklemeye yönelik ifadelerle yer verildiği, sonraki yıllara ait kitaplarda ise bundan uzaklaşdığı söylenebilir. Medeniyetlerle ilgili ortak bilgi olarak 2000 yılına kadarki kitaplarda medeniyetlerin kimler tarafından kurulup kimler tarafından yıkıldıkları bilgisine yer verildiği söylenebilir. Ancak 2005 yılından sonraki kitaplarda hangi medeniyetler tarafından bu medeniyetlere son verildiği bilgisine yer verilmemiştir.

3.1.2. Ekonomik Hayatın Betimlenmesi Bakımından Kitaplar Arasındaki Farklılıklar

Kitaplarda yıllara göre, hangi medeniyetlerde ekonomik hayata ilişkin bilgilere bakıldığında Elamlar'ın ekonomik yaşamı ile ilgili bilgiye sadece 1938 yılına ait 4. sınıf ders kitabında rastlanmıştır. Urartular ve Frigler ile ilgili bilgilerde farklı bulgulara rastlanmıştır. Urartular ile 1978 ve 2000 yıllarında madencilikten bahsedilirken Urartu medeniyetinin ekonomik hayatının yer aldığı diğer kitaplarda madencilikten bahsedilmemiştir. Frigler ile ilgili sadece 1969 yılına ait kitapta maden işçiliğinden bahsedilirken diğer kitaplarda tarım ve hayvancılıktan bahsedilmiştir.

İncelenen kitaplarla ilgili olarak, ekonomik hayat konusunun öğrenciler tarafından diğer bilgilere oranla günlük hayatla ilişkisi sebebiyle öğrenmekte güçlük yaşanmayacak bir bilgi olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle de günümüz kitaplarında da bu kadar fazla yer bulunduğu düşünülmektedir.

3.1.3. Kültürel Değişimin Betimlenmesi Bakımından Kitaplar Arasındaki Farklılıklar

Medeniyetlerin kültürel yaşamı ile ilgili kitaplar incelenirken şu ölçütlere göre taramalar yapıp her bir medeniyete ait notlar alınıp benzerlik ve farklılıklar listelenmiştir:

- Kullandıkları veya buldukları yazılar,
- Yaptıkları sanat eserleri,
- İyi oldukları sanat alanları,
- Yaptıkları icatlar ve yenilikler,
- Antlaşmalar,
- Tarihi yapılar ve edebi eserler,
- Yetiştirdikleri tarihi isimler.

Hititlerle ilgili 1978 yılına ait kitapta dillerinin *Türk Dilinin kollarından olduğundan bahsedilerek Türk Tarih Tezi* desteklenmektedir. 1954 ve 1964 yıllarına ait kitaplarda diğer kitaplardan farklı olarak Hititlerden kalma yazı olarak şu bilgiye yer verilmiştir: '*Yoksul ve kimsesizleri doyur. Hastalara bak. Onlara ekmek ve su ver. Sıcaktan bunalanları serin yere götür. Soğuktan büzülenleri sıcak yere götür. Çıplakları giydir.*' (1954:22, 1964:24) ve '*İnsan tanrısına tapınmaya başladığı zaman yıkanmış, temizlenmiş, bayramlık pak elbiselerini giymiş olmalıdır.*' (1954:22, 1964:25). Bu tarz cümlelerin "daha etkili olduğu ve öğrencinin dikkatini çektiği" düşünülmektedir.

Frigler ile ilgili olarak 2000 yılına ait kitapta Fenike alfabesini kullandıklarından 1996, 2000 yıllarına ait 4. sınıf ders kitabı ve 2007 yılı 6. sınıfa ait ders kitabında

tarımı korumak için ağır cezalar koyduklarından, 1978 yılına ait kitapta ise ‘Çözülmez düğümlere kör düğüm deyişinin’ Frigler den kaldığından bahsedilmiştir. Fenikeliler ile ilgili olarak 2007 yılı 7. sınıf ders kitabında camının oluşumunu keşfettiler hikâyeleştirilerek anlatılmıştır.

“Sümerlilerle ilgili 1938 ve 1969 yılına ait kitaplarda *bugünkü Türkçemize yakın bir dil ile konuştukları* bilgisinden; Hititlerle ilgili olarak 1978 yılına ait kitapta *dillerinin Türk Dilinin kollarından* olduğundan bahsedilerek” Türk Tarih Tezi desteklenmiştir. Bu da Türk- İslam Sentezi döneminde de Türk Tarih Tezi dönemindeki anlayışın tekrarlandığını göstermektedir. Genel olarak kitaplarda kültürel hayatla ilgili özellikle günümüz kitaplarında siyasi yaşamdan daha fazla bilgiye yer verildiği saptanmıştır.

3.1.4. Dini Yaşamın Ele Alınışı Bakımından Kitaplar Arasındaki Farklılıklar

İncelenen kitaplarda sadece 1969, 1987 ve 2000 yıllarına ait kitaplarda din ve inanç başlığı altında dini yaşam hakkında bilgi verilmiştir. 1969’da “Etiler’de İnanç”, 1987’de “Hititlerin İnançları”, 2000 yılında ise “Anadolu Uygarlıklarının Din ve İnanışı” başlığı altında bilgi verilmiştir. Diğer medeniyetlerle ilgili özel bir başlık altında dini yaşamları ile ilgili bilgi verilmemiştir. 2005 yılı 4. sınıf, 2007 yılı 7. sınıf, 2015 yılı 4. sınıf, 2015 yılı 7. sınıf ders kitaplarında medeniyetlerle ilgili dini yaşam hakkında herhangi bir bilgiye rastlanmamıştır.

Yunan uygarlığının dini yaşamı hakkında 1938, 1954 ve 1964 yıllarına ait 4. sınıf ders kitaplarında bilgi verilmiş olup 1938 yılına ait kitapta yer alan ‘*En büyük tanrıları Zeus denilen gök tanrıları idi, bu dinin de Orta Asya’dan geldiği anlaşılıyor. Bütün Türklerin gök tanrısına tapıtığını biliyoruz.*’ (s161) cümlesi Türk Tarih Tezini destekler nitelikte olup tüm gelişmiş medeniyetlerin atalarının aslında Türkler olduğunu kanıtlamaya yönelik olarak kitapta yer bulmuştur.

2000 yılından sonraki kitaplarda medeniyetlere ait dini yaşamla ilgili verilen bilgilerin azaldığı, bunun da sebebinin öğrenciye salt bilgi verme anlayışından uzaklaşmaya başladığı için olduğu söylenebilir. Özellikle cumhuriyet dönemi kitaplarının ise öğrenciye olabildiğince çok bilgiyi sunmayı amaçladığı söylenebilir. Günümüz kitaplarında ise medeniyetlerle ilgili bilgileri peş peşe sıralamaktan ziyade eğlendirerek öğrenme amaçlandığından ayrıntılardan ziyade daha ilgi çekici bilgilere ağırlık vermesi nedeniyle dini yaşam ayrıntısı azalmış ya da hiç yer bulamamıştır.

3.2. Kullanılan Görsel Unsurların Çeşidi ve İçeriği Bakımından Kitaplar Arasındaki Farklılıklar

Resimlerin hepsinin alt bölümünde bilgilendirici yazılar bulunurken, haritaların hangi zaman aralığını gösterdiği bilgisine hiçbir kitapta yer verilmemiştir. 2005 ve 2015 yıllarına ait ders kitaplarında ise incelenen konulara yer verilmemiştir.

İncelenen kitaplar içerisinde en fazla resmin ve haritanın yer aldığı kitap 1964 yılına aittir. Günümüze doğru harita sayısının azaldığı söylenebilir. 1943 yılına ait kitapta harita dışında herhangi bir görsele yer verilmemiştir. Haritalar için kitabın “... sayfasına bakınız” şeklinde parantez içinde bilgi verilmiştir. Haritayı incelemek

için belirtilen sayfaya bakıp bilginin yer aldığı sayfaya geri dönüldüğünde öğrencinin ilgisi azalabileceğinden bu kitabın görseller açısından diğer kitaplara göre daha az işlerliğe sahip olduğu söylenebilir. Diğer kitaplardaki tüm haritalar ise konuyla birlikte aynı sayfada yer bulmuştur. Kitaplardaki görseller genel olarak incelendiğinde 1996 yılı dâhil olmak üzere sonrasındaki bütün kitaplarda resimler renkli olup, 1996 yılı öncesindeki bütün kitaplardaki resimlere renksiz olarak yer verilmiştir. Bunun sebebinin ise basım kalitesinin artıp maliyetlerin düşmesinin olduğu, ayrıca teknolojik gelişmeler ışığında renkli basımın tercih edilmiş olması söylenebilir. 1964 yılına ait kitapta sadece üç resim ile bir harita renklendirilmiş olup sayfanın tamamını kaplayacak şekilde bu görsellere yer verilmiştir. Bu açıdan incelendiğinde 1996 yılı öncesi kitapların öğrencilerin ilgisini çekmesi açısından daha az etkili olduğu söylenebilir. Genel olarak kitaplar uygarlıkların kültürel hayatını anlatan görsellere sahiptir.

3.3. Konunun Öğretimsel Düzeni Bakımından Kitaplar Arasındaki Farklılıklar

Bu bölümde kitaplar öğretimsel düzen açısından incelenirken şu hususlara dikkat edilmiştir:

- İncelenen kitaplarda konu anlatımına geçilmeden önce hangi konuların işleneceği bilgisine yer verilmiş midir?
- İncelenen kitaplarda konu anlatılmadan önce hazırlık sorularına yer verilmiş midir?
- İncelenen kitaplarda konu anlatımı sırasında sorulara yer verilmiş midir?
- İncelenen kitaplarda konu sonunda sorulara yer verilmiş midir?
- Tüm bu çalışmalar yer alan kitaplarda nasıl isimlendirilmiştir?
- Kitaplarda Eskiçağ Uygarlıklarının anlatımı öğrenciye nasıl sunulmuştur?

1938, 1943, 1987 yılları 4. sınıf ders kitabı ile 2015 yılı 6. sınıf ve 2015 yılı 7. sınıf ders kitaplarında ünite başında hangi konuların yer aldığı bilgisi bulunmamaktadır. 1969 yılına ait kitapta sadece Eti uygarlığı başlığı altındaki alt başlıklar hakkında bilgi verilmişken okuma parçalarının hangi medeniyete ait olduğu bilgisine yer verilmemiştir. 2007 yılı 6. sınıf ve 2007 yılı 7. sınıf ders kitabında ise ana başlıklara yer verilirken, medeniyetlere hangi başlık altında yer verildiği bilgisi yer almamaktadır.

1954, 1964, 1978, 1996 ve 2000 yıllarına ait kitaplarda ünite başında hangi konuların yer aldığı bilgisi bulunmaktadır. 1954, 1964 yıllarına ait kitaplarda ‘Konunun Ana Hatları’ başlığı altında hangi konulara yer verildiği açıklanmıştır. 1969, 1978 ve 1996 yıllarına ait kitaplarda farklı başlıklar altında olsa da hangi konuların yer aldığı bilgisine yer verilmiştir. 2000 yılına ait kitapta ise hangi konuların yer aldığı ünite başlığı altında tek tek belirtilmiştir.

1938 ve 1943 yıllarına ait kitaplarda üniteye veya konuya hazırlık başlığı altında sorulara yer verilmeden konular hakkında bilgi verilmiştir. 1954 ve 1964 yıllarına ait kitaplarda ‘Konunun İşlenmesi’ başlığı altında her bir alt başlığa yönelik sorular verilmiştir. 1969 yılına ait kitapta ‘Okuyalım, Çalışalım, Araştıralım’ başlığı altında, 1978 yılına ait kitapta ‘Derse Hazırlık’ ve 1987 yılına ait kitapta ‘Hazırlık’ başlığı altında yapılacak etkinliklere yer verilmiştir. 1996 yılına ait kitapta ‘Hazırlık Çalışmaları’

başlığı altında sorulara ve araştırma görevlerine yer verilmiştir. 2000 yılı 4. sınıf, 2015 yılı 6. sınıf ve 2015 yılı 7. sınıf ders kitaplarında ‘Hazırlık Çalışmaları’, 2007 yılı 6. sınıf ve 2007 yılı 7. sınıf ders kitaplarında ‘Üniteye Hazırlık’ başlığı altında sorulara yer verildikten sonra konu anlatımına geçilmiştir. Ancak hazırlık çalışmalarının hepsi eskiçağ uygarlıkları ile ilgili değildir.

Genel olarak kitaplar incelendiğinde 2000 yılından sonraki kitaplarda hangi medeniyetlerin işleneceği bilgisi ana başlık altında verilmemiş, 2000 öncesindeki kitaplarda ise (1938 ve 1943 hariç) öğrenci neyi öğreneceğini görmekte, öğrencinin bütünü ve onun alt parçalarını görüp daha kolay sınıflandırma yapması sağlanmaktadır.

3.4. Konu Bağlamında Yer Verilen Soruların Çeşidi ve Düzeyi Bakımından Kitaplar Arasındaki Farklılıklar

1938 yılına ait kitapta konu sonunda yer alan 130 sorudan 25’i analiz, 1’i değerlendirme ve geriye kalan 91 soru da bilgi düzeyindedir. Ele alınan tüm konulara yönelik sorular peş peşe sıralanmış olup çoğunluğunun da bilgiyi ölçme amaçlı olmasının konunun ne kadar öğrenildiğinin tespiti amacıyla verildiği söylenebilir. 1943 yılına ait kitapta konu başında, konu içerisinde ve sonunda soru bulunmamaktadır. 1954 yılına ait kitapta konu başlarında 58, konu sonlarında 8 tane soruya yer verilmiş olup bunlardan 21’i analiz, 45’i bilgi düzeyindedir. 1964 yılına ait kitapta konu başlarında 60, konu sonlarında 39 tane soruya yer verilmiş olup bunlardan 26’sı analiz, 73’ü bilgi düzeyindedir. Ayrıca bir soru içerisinde birden fazla soru cümlesine de yer verilerek öğrencinin olabildiğince çok soruya cevap vermesi amaçlanmıştır. Sorular öğrencinin bilgisini ölçmeye yöneliktir, düşündürüp fikir beyan etmeye, çıkarımda bulunmaya yönelik sorular değildir.

1969 yılına ait kitapta konu başında uygulama düzeyinde toplam 2 soruya, konu sonunda 4 tanesi klasik, 6 tanesi test olan toplam 10 tane bilgi düzeyinde soruya yer verilmiştir. 1978 yılına ait kitapta bölüm başında uygulama düzeyinde 2, bilgi düzeyinde 1 olmak üzere toplam 3 soruya, konu sonunda 11 tanesi bilgi düzeyinde 4 tanesi analiz düzeyinde toplam 14 soruya yer verilmiştir. 1987 yılına ait kitapta bölüm başında 7 tanesi bilgi, 1 tanesi analiz düzeyinde olmak üzere toplam 8, bölüm sonlarında ise 2 tanesi bilgi, 1 tanesi değerlendirme ve 1 tanesi analiz düzeyinde toplam 4 soruya yer verilmiştir. 1996 yılına ait kitapta bölüm başında 1 tane bilgi düzeyinde, bölüm sonunda 4 tane bilgi düzeyinde soruya yer verilmiştir. 2000 yılına ait kitapta ünite başında 3 tane bilgi düzeyinde, ünite sonunda 4 tanesi klasik, 4 tanesi test olmak üzere toplam 8 tane bilgi düzeyinde soruya yer verilmiştir.

2007–6 yılına ait kitapta ünite başında 1 tane bilgi düzeyinde, ayrıca ünite içindeki konulara, hikâyelere yer alan resimlere yönelik 2 tanesi bilgi, 6 tanesi kavrama, 8 tanesi analiz, 4 tanesi sentez düzeyinde soruya yer verilmiştir. Ünite sonunda 13 tane bilgi, 1 tane de sentez düzeyinde soruya yer verilmiştir. 2007–7 yılına ait kitapta ünite başında 1 tane bilgi; konu içinde 2 tane bilgi, 1 tane analiz; ünite sonunda 1 tane bilgiye yönelik soruya yer verilmiştir.

2015–6 yılına ait kitapta ünite başında 1 bilgi; ünite içinde 2 bilgi, 1 kavrama, 1 analiz, 1 sentez, 3 değerlendirme; ünite sonunda ise 6 tane bilgi düzeyinde soruya yer

verilmiştir. 2015–7 yılına ait kitapta konu içinde 1 kavrama; ünite sonunda ise 1 tane bilgiye yönelik soru bulunmaktadır.

Kitaplara genel olarak bakıldığında 2005 yılından önceki kitaplarda sorulara daha çok ünite başında veya sonunda yer verilmiş olup sorular öğrencinin bilgisini ölçmeye yöneliktir. 2005 yılından sonraki kitaplarda ise sorular konu başında, ünite içerisinde, konu anlatımı sırasında, görsellere ve hikâyelere yönelik sorulardır. Öğrenciyi düşündürmeye, kendi fikrini söylemeye, okuduklarından çıkarımda bulunmasını sağlamaya yönelik sorulardır. Bilgiye yönelik sorularsa ünite sonunda olup bu da işlenen konunun tekrarını yapma amacını taşımaktadır. Bu da 2005 yılından sonra hazırlanan kitapların ‘Yapılandırmacı Yaklaşımına Yönelik’ hazırlanmış olduğunun göstergesi olarak kabul edilebilir. Bir konuya geçilmeden önce konu veya ünite başlarında yer alan hazırlık soruları öğrencinin o konu hakkında öğrenecekleriyle ilgili olarak bir beyin fırtınası oluşturmasını sağlayıp öğrencide merak oluşturabilmelidir. Sorulan soruların cevabının işlenecek konunun içinde yer aldığı sorular öğrencinin “merakını, ilgisini, dikkatini çekmez, düşünmesini ve yorum yapmasını” da geliştirmez (Ulusoy, 2009:422).

3.5. Okuma Parçaları ve Biyografilere Yer Verilmesi Bakımından Kitaplar Arasındaki Farklılıklar

1938 ve 1943 yıllarına ait kitaplarda *Hz. Yusuf’a*; 1943, 1954, 1964 ve 1978 yıllarına ait kitaplarda *Büyük İskender’e*; 1938 yılına ait kitapta *Hz. Musa’ya*; 1938, 1954, 1964 yıllarına ait kitaplarda *Hz. İsa, Sezar ve Augustus’a* ait kısa biyografilere yer verilmiştir. 1954, 1964 ve 1987 yıllarına ait kitaplarda *Hammurabi’ye*; 1987 yılına ait kitapta *Firavun’a*; 1978 yılına ait kitapta *II. Ramses’e* ait biyografiye yer verilmiştir. 1969 ve 1978 yıllarına ait kitaplarda Anadolu Uygarlıkları ve Romalılar başlıkları okuma başlığı altında ele alınmış olup 1969 yılına ait kitapta okuma parçası verilmemiş, medeniyetler tanıtılmıştır. 1978 yılına ait kitapta ise Frikyalılar ile ilgili *Kördüğüm Hikâyesi’ne*, Lidyalılar ile ilgili *Krezus* ile alakalı bir hikâyeye yer verilmiştir, ayrıca 1978 yılına ait kitapta İyonlu *Hemeros, Tales ve Herodot’a* ait biyografilere yer verilmiştir. 2007 yılı 6.sınıfa ait kitapta ele alınan tüm uygarlıklar ile ilgili bilgiler hikâyeleştirilerek o uygarlığı temsil eden bir kişinin ağzından aktarılma yolu ile anlatılmıştır. 2015 yılı 6.sınıfa ait kitapta *“Aliç Ağacı”* ile sohbetler parçasından kısaltılarak düzenlenmiş olan Anadolu başlıklı okuma parçasında Anadolu Medeniyetleri hakkında bilgi verilmiştir.

Kitaplar genel olarak incelendiğinde öğrencinin ilgisini çekip kendisini tarihi karakterin yerine koyabileceği örneklerle sadece 2007 yılının 6. sınıf kitabında rastlanmıştır. Her ne kadar 1969 ve 1978 yıllarına ait kitaplarda okuma başlığı altında medeniyetlere yer verilmiş olsa da okuma parçaları aslında öğrenciye hitap edecek parçalardan ziyade medeniyet hakkında bilgiler içeren konu anlatımlarıdır. Cumhuriyet döneminden günümüze incelenen ders kitaplarından 2007 yılına ait kitap haricinde sadece 78 yılına ait kitapta öğrencilerin dikkatini çekebilecek 2 adet hikâyeye yer verilmiştir. Diğer kitaplar ise fazlasıyla bilgi aktarmaya yöneliktir.

4. Tartışma ve Sonuç

“Cumhuriyet Döneminde İlköğretim Ders Kitaplarında “Eskiçağ’ın” Öğretimi başlığı adı altında 4 adet 4. sınıf Tarih ders kitabı, 7 adet 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı, 2 adet 6. sınıf ve 2 adet 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı incelenmiştir. Bu bağlamda cumhuriyet dönemi ders kitaplarında Türk Tarih Tezi’ni destekleyen cümlelere ve 1936 yılı İlkokul Programının Tarih dersi için verilen hedefleri doğrultusunda da Türk milletinin dünya tarihinde yaptığı büyük rolü ispatlama amacıyla Anadolu Uygarlıklarına ve Yunan, Roma uygarlıklarına daha fazla yer verilmiştir. Roma ve Yunan uygarlıklarına bu medeniyetlerin de Anadolu topraklarında kurulmuş olmasından dolayı fazla yer verilmiştir. Ancak bu dönemde Tarih dersi için ayrılan 2 saatlik ders saati düşünüldüğünde konuya ayrılan sayfa sayısı çok fazla, konu için verilen bilgiler çok ayrıntılı, resimler de öğrencinin dikkatini çekmekten çok uzaktadır. Ayrıca konu sonlarında verilen sorular da öğrenciyi daha da sıkacak yoğunluktadır.

1938 yılına ait kitapta bu kadar ayrıntılı bilgiye yer verilmişken 1943 yılına ait kitapta da her ne kadar Türk Tarih Tezi’ni savunan cümlelere yer verilmiş olsa da konular için ayrılan sayfa sayısının azlığı ve görsellere yer verilmemiş olması ilginç bir detaydır. 1945 UNESCO sözleşmesiyle barışçı tarih yaklaşımı ve Türk Tarih Tezi’nden uzaklaşma ve 1948 yılında kabul edilen İlkokul Programına uygun olarak 1954–1964 ders kitaplarında eski kadim medeniyetlerle Türklük bağının kurulması amacından; yani Türk Tarih Tezi’nden; diğer medeniyetlerden üstün medeniyet olma anlatımından uzaklaşmıştır.

1970’lerden sonra yine Türk Tarihi’ne ayrılan bölümün artırılması amaçlanmıştır. Bu nedenle 1969–1978–1987–1996–2000 yıllarına ait kitaplar incelendiğinde en fazla bilgiye Anadolu Uygarlıklarında yer verilmiş olduğu gözlenmiştir. Roma Uygarlığı da Anadolu’da kurulan medeniyetlerden kabul edildiği için diğer Anadolu Uygarlıkları kadar yer bulmuştur. Ayrıca bu yıllara ait kitaplarda İyon medeniyeti Anadolu Uygarlıkları adı altında ele alınmıştır. Oysaki daha önceki kitaplarda İyon Uygarlığı Yunanlılar ya da Ege Medeniyeti Uygarlıkları başlığı altında ele alınmıştır.

2005 yılına ait kitapta yapılandırmacı yaklaşımın kabul edilmesi ve 4. sınıfa giden öğrencilerde zaman mefhumunun oluşmaması sebebiyle medeniyetler konusu ele alınmamıştır. 2005 yılı 4. sınıfta tarih konuları yakın çevreden başlayarak anlatılmış, bunun için de eskiçağ tarihi konularına yer verilmemiştir. Eskiçağ konuları 6.sınıf konusu olarak ele alınmış, 7.sınıflarda ise buluşlar başlığı altında medeniyetlerin adları verilerek bir nevi tekrar yapılmaya çalışılmıştır. 2007 yılına ait 6. sınıf kitabının incelenen kitaplar içinde çocukların ilgisini çeken biyografi ve hikâyelere yer verilmesi açısından en ilgi çekici kitap olduğu söylenebilir. Baymur’a (1949:25,26) göre çocuğa tarih konuları 11–12 yaşından itibaren verilebilir, ancak bu da belirli bir sraya göre değil, hikâye şeklinde verilmelidir. Hikâye oluyorsa bile canlandırma vasıtalarına başvurarak konular açıklanmalıdır.

2015 yılına ait 6. sınıf ders kitabının her ne kadar okuma metinlerine yer vermese de anlatımındaki sadelik, medeniyetlere yönelik resimlerle bağlantı kuran destekleyici, kısa bilgilere yer vermesi açısından yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak düzenlendiği söylenebilir. Ayrıca 2005 yılından sonraki 6. sınıf kitapları konunun anlatımını

destekleyen görseller, konu başında, içerisinde ve sonunda yer alan sorular, verilen etkinliklerle yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak hazırlanmış kitaplardır. 2005’den sonraki tüm kitaplar öğrenciyi düşünmeye, “Yerinde olsaydın ne yapardın?” şeklindeki sorularla tarihi kahramanlar ve öğrenci arasında empati kurmaya, ayrıca ders kitabı dışındaki kaynaklardan okuma ve araştırma yapmaya, tahminlerde bulunmaya, o dönemi içselleştirerek ve kendini o dönemdeki uygarlıklardaki önemli şahsiyetlerin yerine koyup düşündürerek öğrenmeye yönelten etkinliklerle zenginleştirilmiştir.

Araştırılan kitaplar incelendiğinde kitaplardan 2007 yılı 6. sınıf kitabının 2015 yılı kitabına göre daha etkili bir kitap olduğu göz önüne alındığında yeni hazırlanacak kitaplarda da medeniyetlerle ilgili konu anlatımına ayrılan sayfa sayısı 2015 yılında her ne kadar az da olsa 2007 yılındaki gibi hikayeleştirilerek, öğrencinin empati kurmasını sağlayacak şekilde anlatılıp öğrencinin düşünmesini sağlayan sorular yöneltilerek hazırlanırsa o yaş grubu öğrenciler için daha çok ilgi çekici olabilir. Ayrıca ünite sonunda konu ile ilgili hangi kaynaklara başvurulabileceği hakkında bilgi verilmesi, görseller açısından ise öğrencinin yorum yapmasını, yeni fikirler üretmesini sağlayacak görsellere daha fazla yer verilmesi daha faydalı olabilir.

Ayrıca bu kadar çok fazla konunun haftada sadece 3 saat içine sığdırılmaya çalışılması, yapılabilecek etkinlikleri de sınırlandırmaktadır. Ders ayrılan süre içinde konunun dramatize yoluyla öğretilmesi, müze ziyaretleri ya da tarihi yerleri ziyaret gibi etkinliklerin yapılması, birincil kaynakların kullanılması, farklı kaynaklardan yapılan araştırmaların sunulması tarzındaki etkinliklerin yapılması pek mümkün görünmemektedir. Bu nedenle ders ayrılan süre artırılırken Sosyal Bilgiler dersi için öğretilmesi hedeflenen konu sayısı azaltılabilir, konular ilköğretimin 2. kademesine ve ortaöğretime kademeli olarak dağıtılabilir, her sene konunun tekrar edilmesinden ziyade her sene farklı konuların öğretilmesine ağırlık verilebilir. Bu nedenle de ders kitaplarındaki azaltılacak olan konular öğrencinin zevkli bir şekilde öğrenebileceği şekilde sunulurken, öğretmenin de bu sunumu daha da etkili hale getirip sınıfta uygulayacağı yöntemlerle kalıcı hale getirilebilir.

Eskiçağ konularının daha somut hale getirilebilmesi için müzeler daha aktif olarak kullanılabilir. İngiltere’deki gibi dokunulabilir müzeler ülkemizde de uygulamaya geçirilebilir. Eskiçağa ait röprodüksiyon eserlerin yer aldığı müzelerle Eskiçağ tarihi öğrenciler için daha ilgi çekici hale gelebilir.

5. Kaynakça

- Akurgal, E. (2002). Anadolu Kültür Tarihi (13. Baskı). Ankara: Tubitak.
- Bauer, S W. (2013). Antik Dünya, İlk Kayıtlardan Roma’nın Dağılmasına. (Çev. Mehmet Moralı). (1. Baskı). İstanbul: Alfa Basım Yayın.
- Baymur, F. (1949). Tarih Öğretimi. (3. Baskı). İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Ergin, M. (2010). Cumhuriyet Döneminde Geçmiş Bakış Açuları Klasik ve Bizans Dönemleri. N. Ergin ve S. Redford (Derleyenler). (2. Baskı), İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- İplikçioğlu, B. (2013). Eskiçağ Tarihinin Ana Hatları (3. Baskı). İstanbul: Bilim Teknik Yayınevi.
- Kınal, F.(1998). Eski Anadolu Tarihi (4. Baskı). Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

- Özgül, A. C. (2010). Cumhuriyet Döneminde Geçmişe Bakış Açıkları Klasik ve Bizans Dönemleri. N. Ergin ve S. Redford (Derleyenler). (2. Baskı), İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Sayar, M. H. (2011). Cumhuriyet Döneminde Türkiye’de Tarihçilik ve Tarih Yayıncılığı Sempozyumu Bildiriler. M. Öz (Editör). S. 767-777. Ankara: TTK Basımevi.
- Şimşek, A. & Yazıcı, F. (2013). Türkiye’de Tarih Öğrenmenin Dünü, Bugünü. TYB Akademi, 3 (8): 9-33.
- Taşkın, A. (2016). Cumhuriyet döneminde ilkökuller tarih/ sosyal bilgiler ders kitaplarında eskiçağ tarihinin öğretiminin incelenmesi, yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ulusoy, K. (2009). Lise Öğrencilerinin Tarih Dersinin İşleniş İle İlgili Düşünceleri (Ankara Örneği), Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 18(1), 417-434.
- Yıldırım, R. (2007). Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları 1994 Buca Sempozyumu. S. Özbaran (Hazırlayan). (2. Baskı). İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, T., ve Şimşek, A. (2015). Erken Cumhuriyet Dönemi Lise Tarih Kitaplarında Din Anlatısı. Eğitim ve Bilim, 40(179), 323-340.
- Yılmaz, A. A. (2010). Tarih Öğretmenlerinin Eskiçağ Tarihi ve Eski Türk Tarihi Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri. Education Science, 6(3), 2148-2156.
- Yurtsever, M. (1996). İlk-ortaöğretim Tarih Programları ve Ders Kitaplarında Tarih Bilgisi ve İlkçağ Tarihi Üniteleri, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İncelenen Ders Kitapları**
- Kültür Bakanlığı, (1938). *İlkokul Kitapları Tarih IV. Sınıf*. İstanbul: Devlet Basımevi.
- T.C. Maarif Vekaleti Basma Yazı ve Resimleri Derleme Müdürlüğü, (1943). *İlkokullara Tarih Hülasa ve El Kitabı IV. Sınıf*. İstanbul: Ahmet Halit Kitabevi.
- Akşit, N. ve Eğilmez, O. (1954). İlkokul Kitapları Tarih IV. Sınıf. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Akşit, N. ve Eğilmez, O. (1964). İlkokul Kitapları Tarih IV. Sınıf. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Konuk, İ., Su, K. ve Erdem, S (1969). 4.Sınıf Sosyal Bilgiler. Ankara: Bilgi Basımevi.
- Çalapala, R. (1978). Sosyal Bilgiler İlkokul 4. İstanbul: İnkılap ve Aka Kitabevleri.
- Sanır, F., Asal, T. ve Akşit, N. (1987). Sosyal Bilgiler İlkokul 4. M.E.Basımevi.
- Kılavuz, N. (1996). İlköğretim Sosyal Bilgiler 4. İstanbul: Önde Yayıncılık.
- Kurtcan, Y., Helvacı, K. ve Tomsuk, A. (2000). İlköğretim Sosyal Bilgiler Ders Kitabı Sınıf 4. Ankara: Özgün Matbaacılık.
- Kolukısa, E.A., Oruç, A., Akbaba, B. ve Dündar, H. (2005). İlköğretim Sosyal Bilgiler 4 Ders Kitabı. Ankara: A Yayınları.
- Genç, E., Polat, M.M., Başol, S, Kaya, N., Azer, H., Gökçe, S, Koyuncu, M., Gök, A., Yıldız, A., Yılmaz, D. ve Özcan, A. (2007). İlköğretim Sosyal Bilgiler Ders Kitabı 6 (3.Baskı). İstanbul: Kelebek Matbaacılık.
- Polat, M.M., Kaya, N., Koyuncu, M. ve Özcan, A. (2007). İlköğretim Sosyal Bilgiler 7 Ders Kitabı (1.Basım). İstanbul: Devlet Kitapları.
- Birbiçer, B. (2015). İlköğretim Sosyal Bilgiler 4 Ders Kitabı Öğrenci Çalışma Kitabı. Ankara: Dikey Yayıncılık.
- Karabıyık, E.Ü. (2014). İlköğretim Sosyal Bilgiler 6 Ders Kitabı. Ankara: Evren Yayıncılık.
- Karabıyık, E.Ü. (2014). İlköğretim Sosyal Bilgiler 7 Ders Kitabı. Ankara: Evren Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction: Ancient history teaching has begun the Ottoman period in Turkey. First, the classical antiquity period training has been given in Istanbul Darülfünun. It has been importance of research and education of ancient in Turkey in the 1930s. Work of history and language have expedited for educate citizens in accordance with the newly established nation-states. Science and archeology of ancient has gained more importance in these national policies. For this purpose, it has been established Turkish History Society and the Faculty of Language, History and Geography. Ancient history that the foundations of civilization in today. The ancient history understand is necessary to students for present-day. This is extremely important for local history and tourism ancient civilizations, it is important to be taught as humanity's cultural and historical riches.

Aim of the study: The aim of the study is to find out how differently the antiquity term was covered in history and social studies textbooks in 4th grades of primary schools since 1938 to date.

Method: Document analysis was used in this study. The textbooks were examined and 4 tables were constructed. The construction of the tables and the analysis of them were completed to find out which civilizations got more attention in which books and which explanations and visuals are used. This relationship of the case with the historical education approach was examined as well. Content analysis was used for analysis. With this aim, 15 history and social studies textbooks were examined in terms of antiquity(1938, 1943, 1954, 1964 years History IV; 1969, 1978, 1987, 1996, 2000, 2007, 2015 Social Studies IV; 2007 and 2015 years 6th and 7th grade Social Studies textbooks). The research questions are as follows:

In the history and social studies textbooks belonging to the years of 1938, 1943, 1954, 1964, 1969, 1978, 1987, 1996, 2000, 2005, 2007, 2015 since 1938 to date:

What is the difference in between them

- 1. In terms of textual elements and content, political developments, economical description, cultural change, coverage of religious lifestyle*
- 2. Variety and content of visuals,*
- 3. Educational organization of the topic*
- 4. Variety and levels of the questions*
- 5. Reading texts and biographies?*

Finding and Discussions: In republic period textbooks, sentences related to Turkish History Thesis were given more space and Anatolian, Greek and Roman Civilizations were mentioned more than others in order to show the effect of the Turkish nation. Because of the Turkish History Thesis and for proving the fact that Anatolia has been a Turkish Country which covers Greek and Roman Civilizations. Other civilizations were also mentioned because of the humanist approach. Roman and Greek civilizations were also mentioned more than others because they were built in Anatolia as well.

In the textbooks till 2000, Roman Civilization kept its place as well as other Anatolian Civilizations. That is thought to be because of the fact that Roman Civilization was in a position both as an effected one as well as an effecting one in terms of Anatolian Civilizations. Although

in the book of 1938 there were too many details about that, it is interesting to see that in the book of 1948 there were less pages devoted to the same topic even though there are sentences about Turkish History Thesis. After 1946 UNESCO agreement, peaceful history approach and getting away from Turkish History Thesis and also after the primary school curriculum adopted in 1948, in the textbooks of 1954-1964, the explanations that supported of being higher than other civilizations were left gradually. After 1970s, it was aimed to increase the number of the pages on Turkish History. In this respect, in the textbooks of 1969–1978–1987–1996–2000, the most covered topic was Anatolian Civilizations. As the Roman Civilization was accepted as one of the civilizations that were founded in the Anatolia, it had its place in the textbooks. Also, in the textbooks of those years, Ionian civilization was covered under the heading of Anatolian Civilizations. However, in the textbooks prior to those, Ionian Civilization was covered under the heading of either the Greeks or the Aegean Civilizations. After adopting the constructivist approach in the textbooks of 2005, the civilizations topics were left out of the syllabus because of the fact that 4th grade students were not developed mentally to be able to comprehend the time issue well. In the textbooks of 2005, the history topics in 4th grades were explained as an expanding circle starting from the close areas to the far ones, which was the reason to keep the antiquity topics out. Antiquity topics were covered in 6th grades and in 7th grades it was revised under the headings of inventions. In the textbooks of 2007, there are biographies and stories that could attract students' attention, which makes it as the most interesting book in that term. According to Baymur (1949:25,26), history topics can be taught to kids starting from ages 11-12 and on, but this must be given as stories but not as an order. If there is no possibility of a story available then the topics should be explained with animations.

The 6th grade textbooks of 2015 do not provide any reading texts, however they are compatible with the constructivist approach in terms of simple explaining and providing supportive visuals for civilizations. Also, the 6th grade textbooks of 2005 and to date are books which are prepared in terms of constructivist approach for they provide supporting visuals, questions in the beginning and at the end and also present related activities.

Üniversite Öğrencilerinin Facebook Bağımlılığının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Kastamonu Üniversitesi Örneği

Investigating the Effects of Several Variables on University Students' Facebook Addiction: Kastamonu University Example

Abdulkadir KARACI

Kastamonu Üniversitesi, Mühendislik ve Mimarlık Fakültesi

Zeynep PİRİ

Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Makale Geliş Tarihi: 30.06.2016

Yayına Kabul Tarihi: 03.03.2017

Özet

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin Facebook bağımlılığı farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Çalışma gurubunu Kastamonu Üniversitesinde Bilgisayar Mühendisliği, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği (BÖTE), Okul Öncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği bölümlerinde eğitimlerini sürdüren toplam 217 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında Facebook Bağımlılık Ölçeği (FBÖ) kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen veriler normal dağılım gösterdiği için analizlerde bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü ANOVA parametrik istatistikleri kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre öğrencilerin genel eğilimi Facebook bağımlısı olmama yönündedir. Ancak ölçekten elde edilen puanlar öğrencilere göre ayrı, ayrı incelendiğinde öğrencilerin %79.72'si Facebook bağımlısı değil iken; %4.15 kadarlık kısmı Facebook bağımlısıdır. Risk grubunda olan öğrencilerin oranı ise %16.13'dür. F2, F3, F5, F6 faktörlerine göre ve ölçeğin tümünde cinsiyetle Facebook bağımlılığı arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Ortalama puanlara bakıldığında erkeklerin Facebook bağımlılık düzeyinin kızlara göre daha fazla olduğu söylenebilir. Kız ve erkeklerin bağımlılık oranları ise şu şekildedir: Erkeklerin %8.22'si bağımlı iken kızların sadece %2.08'i bağımlıdır. Bağımlı olmayan erkeklerin oranı %71.23 iken kızlarda bu oran %84.03'dir. Ayrıca erkeklerin %20.55'i risk grubunda iken kızların %13.89'u risk grubundadır. Öğrencilerin okuduğu bölüm ve Facebook bağımlılığı arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Facebook kullanım sıklığıyla Facebook bağımlılığı arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Facebook'u daha sık kullananların bağımlılık düzeyi daha yüksektir.

Anahtar Kelimeler: Facebook, Facebook bağımlılığı, Facebook bağımlılık ölçeği

Abstract

This study examines university students' Facebook addiction in terms of several variables. The sample consists of 217 students from the departments of Computer Engineering, Computer Education and Instructional Technologies, Pre-School Education, Primary School Education and Turkish Education at Kastamonu University. The Facebook Addiction Scale (FAS) was

employed for data collection. As the data was normally distributed, independent samples t-test and one-way ANOVA parametric statistics for analysis. Results show that university students do not show a tendency to be Facebook addicts in general. However, examining scores received from the FAS for individual students reveal that while 79.72% of the students are not addicted to Facebook, 4.15% of them are Facebook addicts. 16.13% of the students are also in the risk group. F2, F3, F5 and F6 factors and overall scores show that there is a statistically significant difference between genders' Facebook addiction. Average scores show that the levels of male students' Facebook addiction are higher than the levels of female students' Facebook addiction. While 8.22% of the males are Facebook addicts, the number decreases to 2.08% for females. While 71.23% of the males are not addicted to Facebook, 84.03% of the females are not Facebook addicts. Males and females are 20.55% and 13.89% at risk of Facebook addiction, respectively. The higher frequency of Facebook usage also predicts higher possibility of Facebook addiction. A significant difference was not found between the students' departments and Facebook addiction.

Keywords: Facebook, Facebook addiction, Facebook Addiction Scale

1. Giriş

Son yıllarda iletişim alanında yaşanan teknolojik gelişmelerin bir sonucu olarak Facebook, bireylerin yaşamlarının önemli bir parçası olmaya başlamıştır. Birçok iletişim uzmanına göre Facebook; insanların ihtiyaç duyduğu birçok bilgiye ulaşmalarına, eğlenceli ve hoşça vakit geçirmelerine ve sevdikleriyle eş zamanlı iletişimde bulunabilmelerine imkân tanıyan bir kitle iletişim aracıdır (Balcı ve Gölcü, 2013). Harvard Üniversitesi bilgisayar bilimleri öğrencisi olan Mark Zuckerberg'in 2003 yılında Facemash adıyla oluşturduğu sosyal site daha sonra Harvard üniversitesindeki öğrencilerin akademik ihtiyaçlarını karşılamak için yeniden düzenlenmiştir. 2004 yılında ise bu sisteme Facebook ismi verilmiştir (Lim, 2010).

Facebook'un istatistiksel verilerinin yer aldığı <http://www.socialbakers.com> adresli sitenin verilerine göre dünyada günlük kullanıcı sayısı 936 milyon iken Türkiye'de 31 milyona yakın kullanıcı vardır. Türkiye'deki kullanıcıların % 38'i 18-24, %28'i 25-34, %25'i 35-44, %12'si ise diğer yaş gruplarından oluşmaktadır. Kullanıcıların çoğunluğunu gençlerin oluşturduğu görülmektedir (Socialbakers, 2016).

Gelişen teknoloji hayatı bir yandan kolaylaştırırken diğer yandan yeni riskler getirmektedir. Ancak yeni gelişen bağımlılık kavramlarına son dönemde Facebook ya da sosyal medya bağımlılığı da eklenmiştir (Özsoy, 2009). Sosyal medya bağımlılığı, ilk dönemlerde İnternet bağımlılığının bir parçası olarak görülmüşse de, daha sonra özel olarak ele alınmıştır. Bu bağımlılığın klinik bir rahatsızlık olup olmadığını tespit etmek için, sosyal medya kullanıcısı bir bireyi inceleyen Karaikos (2010), bağımlılık kriterlerini sağlamayan bu kullanıcının dahi anksiyete ve uyku problemleri gibi günlük hayatını olumsuz etkileyen şikayetleri olduğunu belirtmiştir.

Sosyal medya kullanımının olumsuz etkilerine örnek olarak gerçek hayattaki sosyal etkinliklere katılımda azalma, akademik başarıda düşüş ve ilişkilerde yaşanan problemler sayılabilir. Kuss ve Griffiths (2011), bu sorunların potansiyel bir bağımlılığın işaretçisi olduğunu savunmuştur. Aynı şekilde, üniversite öğrencilerinde Facebook bağımlılığına yol açabilecek davranışsal, demografik ve psikolojik belirtileri

araştıran Koç ve Gülyavaş (2013), her hafta sosyal medya düzenli zaman ayırma, sosyal güdüler, şiddetli depresyon, kaygı ve uykusuzluğun bağımlılık için önemli belirticiler olduğu sonucuna varmıştır. Özellikle sosyal güdüler ve depresif durumlar, Facebook'u negatif duygu durumundan kurtulmak için sığınılan ve zamanla bağımlı olunan bir medya haline getirmektedir (Ryan ve diğerleri, 2014)

Selçuk Üniversitesi öğrencileri ile yapılan bir çalışmada, katılımcıların yüzde 5,1'inin Facebook bağımlısı olduğu, yüzde 22,6'sının ise bağımlılık riski taşıdığı ortaya konulmuştur. Ayrıca, günlük Facebook kullanım süresi ve kullanıcıların yalnızlık düzeyleri ile Facebook bağımlılığı arasında pozitif anlamlı bir ilişki olduğu ifade edilmiştir (Balcı & Gölcü, 2013).

Sosyal medya bağımlılığı ve cinsiyet arasındaki ilişki farklı araştırmacılar tarafından incelenmiştir. Örneğin, Sz (2011) ve arkadaşları Facebook kullanımı için kullanıcıları güdüleyen faktörler ile Facebook bağımlılığı arasındaki ilişkiyi kız öğrenciler özelinde incelemiştir. 380 öğrenciyi kapsayan çalışma neticesinde sosyal etkileşim, zaman geçirme, eğlence, arkadaşlık ve iletişim faktörleri Facebook bağımlılığının en belirgin sebeplerinden biri olarak gösterilmiştir. Çam ve İşbulan (2012) ise cinsiyet ve öğrencinin kaçınıcı sınıfta okuduğu verileri ile Facebook bağımlılığı arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada erkek öğrencilerin bağımlılık düzeylerinin kız öğrencilerin bağımlılık düzeylerinden daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca, son sınıf öğrencilerinde diğer sınıf düzeylerindeki öğrencilere kıyasla daha çok Facebook bağımlısına rastlandığını belirtmiştir.

Bu çalışmadaki amaç üniversite öğrencilerinin Facebook bağımlılığını farklı değişkenler açısından inceleyerek, Facebook bağımlılığını hangi değişkenlerin etkilediği konusunda bir farkındalık oluşturmaktır. Bu amaçla Kastamonu Üniversitesinde Bilgisayar Mühendisliği, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği (BÖTE), Okul Öncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği bölümlerinde eğitimlerini sürdüren toplam 217 öğrenciden Facebook Bağımlılık Ölçeği (FBÖ) vasıtasıyla veriler toplanmıştır. Toplanan bu veriler cinsiyet, Facebook kullanım sıklığı, sınıf, bölüm ve Facebook kullanmaya başlama süresi gibi farklı değişkenler açısından incelenerek sonuçlar irdelenmiştir.

2. Yöntem

Araştırma Grubu

Araştırma verileri 2015-2016 öğretim yılının Bahar döneminde Kastamonu Üniversitesi Bilgisayar Mühendisliği, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği (BÖTE), Okul Öncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği bölümlerinde eğitimlerini sürdüren 217 öğrenciden toplanmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin bölüme ve cinsiyetlere göre dağılımı tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Örneklemen Bölüm ve Cinsiyete Göre Dağılımı

Bölüm	Cinsiyet		Toplam Öğrenci Sayısı
	Kız	Erkek	
Bilgisayar Mühendisliği	27	16	43
B.Ö.T.E	27	29	56
Okul Öncesi Öğretmenliği	28	4	32
Sınıf Öğretmenliği	18	3	21
Türkçe Öğretmenliği	44	21	65
Toplam Öğrenci Sayısı	144	73	217

Veri Toplama Aracı

Veriler iki bölümden oluşan bir ölçme aracı ile toplanmıştır. Bu ölçme aracının birinci bölümünü cinsiyet, bölüm, sınıf, Facebook kullanım sıklığı, Facebook kullanım yılı, Facebook'a bağlanma yolu ve Facebook hesabındaki arkadaş sayısına ilişkin soruların yer aldığı kişisel bilgi kısmı oluşturmuştur. İkinci bölümünde ise "Facebook bağımlılık ölçeği (FBÖ)" yer almıştır. FBÖ Andreassen vd. (2012) tarafından geliştirilmiş ve Türkyılmaz (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek 5'li likert tipinde toplamda 18 maddeden ve "Aşırı Kullanım", "Sınır Koyamama", "Duygu Durum", "Nüksetme", "Bırakamama", "Hayatın akışını engelleme" olmak üzere 6 faktörden oluşmaktadır. Geçerlik ve güvenilirlik çalışması Türkyılmaz (2015) tarafından yapılan ölçeğin cronbach- α güvenilirlik katsayısı yine araştırmacı tarafından yukarıdaki faktörlere göre sırasıyla 0.799, 0.796, 0.864, 0.817, 0.806, 0.781 şeklinde ortaya konulmuştur (Türkyılmaz, 2015).

Verilerin Toplanması

Ölçeğin uygulama süresi 10 ile 15 dakika arasında değişmektedir. Katılımcılar ölçeğe yer alan her bir maddeye ilişkin katılma düzeylerini, "Kesinlikle Katılmıyorum" (1) ile "Kesinlikle Katılıyorum" (5) arasında değişen Likert tipi beşli derecelendirme ölçeği üzerinde işaretlemişlerdir. Veriler bilgisayar ortamında online olarak hazırlanan ölçek vasıtasıyla internet üzerinden toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Yenilmez'e (2008) göre, ölçeklerin istatistiksel anlaşılabilirliğini artırmak için beşli likert ölçeklerde puan aralıkları "kesinlikle katılmıyorum (1.0-1.80)", "katılmıyorum (1.81-2.60)", "kararsızım (2.61-3.40)", "katılıyorum (3.41-4.20)" ve "kesinlikle katılıyorum (4.21-5.0)" şeklinde kategorize edilebilmektedir. Bu nedenle bu çalışmadaki BPkTÖ için puan aralıkları olarak Yenilmez (2008) tarafından belirlenen aralıklar kullanılmıştır (Özyurt, 2015; Yenilmez, 2008).

Verilerin analizinde kullanılacak istatistiksel testlerin belirlenmesi amacıyla faktörlerin basıklık ve çarpıklık katsayıları hesaplanmıştır. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 sınırları içinde kalması, puanların normal dağılım sergilediğini göstermektedir (Huck, 2012; Çaka, Doğan ve Şahin, 2016). Basıklık ve çarpıklık katsayıları tablo 2'de gösterilmektedir. Bu tabloya göre veriler normal dağılım gösterdiğinden dolayı veri analizinde bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü ANOVA parametrik istatistikleri kullanılmıştır.

Tablo 2. Faktörlere ve Ölçeğe Ait Çarpıklık Ve Basıklık Katsayıları.

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	Ölçek
Çarpıklık	.558	.758	.783	.810	.712	.643	.592
Basıklık	.191	.551	.224	.016	-.039	-.293	.452

3. Bulgular ve Tartışma

Öğrencilerin Facebook Bağımlılık Düzeyleri

Öğrencilerin FBÖ'den aldığı ortalama puanlar Tablo 3'de gösterilmektedir. Bu tablodaki ortalama puanlara göre tüm faktörlerde ve ölçeğin tümünde öğrencilerin Facebook bağımlılığı ile ilgili maddelere olumsuz cevap verdiği görülmektedir. Ölçekte maddelerin tümü Facebook bağımlılığına yönelik pozitif maddelerdir. Yani öğrenciler ölçekten aldığı puan arttıkça Facebook bağımlılık düzeyi de artmaktadır. Ortalama puanlara bu açıdan bakıldığında, öğrencilerin genel eğilimi Facebook bağımlısı olmama yönündedir. Çünkü ortalama puanlar Yenilmez (2008) tarafından belirlenen puan aralıklarına göre "Katılmıyorum" aralığına denk gelmektedir.

Tablo 3. Öğrencilerin FBÖ'den Aldıkları Puan Ortalamaları

Faktör	N	Minimum	Maximum	Mean
F1	217	1	5	2.1551
F2	217	1	5	2.1121
F3	217	1	5	2.0983
F4	217	1	4.67	2.0645
F5	217	1	5	2.1382
F6	217	1	4.33	2.0415
Ölçek	217	1	4.56	2.1016

Öğrencilerin yüzde kaçının Facebook bağımlısı olduğunu belirlemek amacıyla ölçekten alınan puanlar öğrencilere göre ayrı, ayrı incelenmiştir. Bu inceleme sonucuna göre puan kategorileri ve o puanı alan öğrencin frekansları tablo 4'de gösterilmektedir.

Tablo 4. Katılımcıların Facebook Bağımlılık Düzeyi

Puan Aralığı	Dilsel İfade	Frekans		Facebook Bağımlılık Düzeyi
		Sayı	%	
1.0-1.80	Kesinlikle Katılmıyorum	72	79.72	Facebook Bağımlısı Değil
1.81-2.60	Katılmıyorum	101		
2.61-3.40	Kararsızım	35	16.13	Risk Grubu
3.41-4.20	Katılıyorum	8		Facebook Bağımlısı
4.21-5.0	Kesinlikle Katılıyorum	1	4.15	

Tablo 4'deki veriler incelendiğinde öğrencilerin %79.72'si Facebook bağımlısı değil iken; %4.15 kadarlık ufak bir kısmı ise Facebook bağımlısıdır. Risk grubunda olan öğrencilerin oranı ise %16.13'dür. Bu sonuçlar Balcı ve Gölcü (2013) ile ben-

zerlik göstermektedir. Oranlar tamamen aynı olmamakla birlikte birbirine yakındır. Balcı ve Gölcü, Selçuk üniversitesinde okuyan üniversite öğrencilerinin Facebook bağımlılık düzeyini araştırmışlar ve katılımcıların %72.6'sının bağımlı olmadığını, % 5.1'inin bağımlı olduğunu ve %22.6'sının da risk grubunda yer aldığını bulmuşlardır (Balcı ve Gölcü, 2013).

Facebook Bağımlılığının Cinsiyete Göre Değişimi

Facebook bağımlılığında cinsiyetler arasında fark olup olmadığına bağımsız örneklem t-testi ile bakılmıştır. Cinsiyetlerin ortalama puanlarının ortalaması ve bağımsız örneklem t-testi analizi sonucu Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. Kız ve Erkeklerin Puanlarının Ortalamasının t-Tesi Sonuçları

Faktör	Cinsiyet	N	Ort.	Std. Sap.	t	df	p																																																																				
F1	Kız	144	2.10	0.76	1.38	215	0.168																																																																				
	Erkek	73	2.25	0.77				F2	Kız	144	2.03	0.78	2.10	215	0.036*	Erkek	73	2.27	0.85	F3	Kız	144	1.98	0.84	2.48	215	0.014*	Erkek	73	2.32	1.03	F4	Kız	144	1.64	0.80	1.44	215	0.149	Erkek	73	1.79	1.05	F5	Kız	144	2	0.89	2.67	215	0.008*	Erkek	73	2.19	1.09	F6	Kız	144	1.92	0.79	3.06	215	0.002*	Erkek	73	2.29	0.95	Ölçek	Kız	144	2	0.60	2.96	215	0.003*
F2	Kız	144	2.03	0.78	2.10	215	0.036*																																																																				
	Erkek	73	2.27	0.85				F3	Kız	144	1.98	0.84	2.48	215	0.014*	Erkek	73	2.32	1.03	F4	Kız	144	1.64	0.80	1.44	215	0.149	Erkek	73	1.79	1.05	F5	Kız	144	2	0.89	2.67	215	0.008*	Erkek	73	2.19	1.09	F6	Kız	144	1.92	0.79	3.06	215	0.002*	Erkek	73	2.29	0.95	Ölçek	Kız	144	2	0.60	2.96	215	0.003*	Erkek	73	2.28	0.72								
F3	Kız	144	1.98	0.84	2.48	215	0.014*																																																																				
	Erkek	73	2.32	1.03				F4	Kız	144	1.64	0.80	1.44	215	0.149	Erkek	73	1.79	1.05	F5	Kız	144	2	0.89	2.67	215	0.008*	Erkek	73	2.19	1.09	F6	Kız	144	1.92	0.79	3.06	215	0.002*	Erkek	73	2.29	0.95	Ölçek	Kız	144	2	0.60	2.96	215	0.003*	Erkek	73	2.28	0.72																				
F4	Kız	144	1.64	0.80	1.44	215	0.149																																																																				
	Erkek	73	1.79	1.05				F5	Kız	144	2	0.89	2.67	215	0.008*	Erkek	73	2.19	1.09	F6	Kız	144	1.92	0.79	3.06	215	0.002*	Erkek	73	2.29	0.95	Ölçek	Kız	144	2	0.60	2.96	215	0.003*	Erkek	73	2.28	0.72																																
F5	Kız	144	2	0.89	2.67	215	0.008*																																																																				
	Erkek	73	2.19	1.09				F6	Kız	144	1.92	0.79	3.06	215	0.002*	Erkek	73	2.29	0.95	Ölçek	Kız	144	2	0.60	2.96	215	0.003*	Erkek	73	2.28	0.72																																												
F6	Kız	144	1.92	0.79	3.06	215	0.002*																																																																				
	Erkek	73	2.29	0.95				Ölçek	Kız	144	2	0.60	2.96	215	0.003*	Erkek	73	2.28	0.72																																																								
Ölçek	Kız	144	2	0.60	2.96	215	0.003*																																																																				
	Erkek	73	2.28	0.72																																																																							

* $p < 0.05$

Tablo 5'e göre F2, F3, F5, F6 faktörlerine göre ve ölçeğin tümünde cinsiyetle Facebook bağımlılığı arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Ortalama puanlara bakıldığında erkeklerin Facebook bağımlılık düzeyinin kızlara göre daha fazla olduğu söylenebilir. Kız ve erkeklerin bağımlılık oranları ise şu şekildedir: Erkeklerin %8.22'si bağımlı iken kızların sadece %2.08'i bağımlıdır. Bağımlı olmayan erkeklerin oranı %71.23 iken kızlarda bu oran %84.03'dir. Ayrıca erkeklerin %20.55'i risk grubunda iken kızların %13.89'u risk grubundadır. Bu sonuçlar Çam ve İşbulan (2012) ile benzerlik göstermektedir. Çam ve İşbulan (2012) erkek öğrencilerin bağımlılık düzeylerinin kız öğrencilerin bağımlılık düzeylerinden daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Faktörlere göre bir değerlendirme yapıldığında ise erkekler kızlara göre Facebook kullanımlarına daha az sınır koyabilmektedirler. Yine erkekler duygu durumlarını düzeltmek için Facebook'a kızlara göre daha fazla bağımlıdırlar. Ayrıca Erkekler Facebook kullanmayı bıraktığı zaman kızlara göre daha fazla asabileşmekte, kendilerini daha fazla huzursuz hissetmekte ve öfkelenmektedirler. Bunun yanı sıra Facebook erkeklerin normal hayat akışını kızlara göre daha fazla olumsuz yönde etkilemektedir.

Facebook Bağımlılığının Facebook Kullanım Sıklığına Göre Değişimi

Öğrencilerin Facebook bağımlılık düzeyinin Facebook kullanım sıklığına göre değişimini belirlemek için tek yönlü ANOVA uygulanmıştır. ANOVA sonuçları tablo 6'da gösterilmektedir.

Tablo 6. Facebook bağımlılık düzeyinin Facebook kullanım sıklığına göre ANOVA Sonuçları

Faktör	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamli Fark
F1	Gruplararası	7.426	3	2.475	4.447	.005	Her gün ile Haftada 2-3 gün
	Grupiçi	118.573	213	.557			
	Toplam	125.999	216				
F2	Gruplararası	7.371	3	2.457	3.879	.010	Her gün ile Haftada 1 gün
	Grupiçi	134.901	213	.633			
	Toplam	142.271	216				
F4	Gruplararası	8.814	3	2.938	3.841	.010	Yok
	Grupiçi	162.949	213	.765			
	Toplam	171.763	216				
F5	Gruplararası	13.216	3	4.405	4.871	.003	Her gün ile Haftada 1 gün
	Grupiçi	192.636	213	.904			
	Toplam	205.853	216				
Ölçek	Gruplararası	6.669	3	2.223	5.475	.001	Her gün ile Haftada 1 gün. Haftada 2-3 gün
	Grupiçi	86.475	213	.406			
	Toplam	93.144	216				

Facebook kullanım sıklığı (FKS) ile Facebook bağımlılık düzeyi arasında faktör 1 ($F(3, 213)=4.447, p<.05$), faktör 2 ($F(3, 213)= 3.879, p<.05$), faktör 4 ($F(3, 213)= 3.841, p<.05$), faktör 5 ($F(3, 213)= 4.871, p<.05$) ve ölçeğin tümüne ($F(3, 213)= 5.475, p<.05$) göre anlamlı bir fark bulunmuştur.

Facebook bağımlılık düzeyleri arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için Tukey testi uygulanmıştır. Faktör 1'e göre, FKS'si "Her gün" ($S=0.75$) olan öğrencilerin Facebook bağımlılık düzeyinin "Haftada 2-3 gün" ($S=0.7$) olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yani FKS arttıkça, aşırı kullanım da artmaktadır. Bu zaten beklenen bir durumdur. Faktör 2'ye göre, FKS'si "Her gün" ($S=0.84$) olan öğrencilerin Facebook bağımlılık düzeyinin "Haftada 1 gün" ($S=0.72$) olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yani FKS arttıkça öğrenciler kendilerini sınırlayamamakta ve sürekli Facebook kullanmak istemektedirler. Faktör 4'e göre ANOVA sonuçlarında anlamlı fark tespit edilmesine rağmen POSTHOC sonucuna göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Faktör 5'e göre, FKS'si "Her gün" ($S=1.04$) olan öğrencilerin Facebook bağımlılık düzeyinin "Haftada 1 gün" ($S=0.82$) olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yani FKS'si fazla olan öğrenciler Facebook kullanımını bırakamamaktadırlar ve Facebook kullanımları yasaklandığında kendilerini huzursuz, asabi ve kötü hissetmektedirler. Ölçeğin tümüne göre FKS'si "Her gün" ($S=0.66$) olan öğrencilerin Facebook bağımlılık düzeyinin "Haftada 2-3 gün" ($S=0.55$) ve "Haftada 1 gün"

(, $S=0.67$) olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak FKS arttıkça Facebook bağımlılık düzeyi de artmaktadır.

Facebook Bağımlılığının Sınıfa Göre Değişimi

Öğrencilerin Facebook bağımlılık düzeyinin sınıfa göre değişimini belirlemek için tek yönlü ANOVA uygulanmıştır. ANOVA sonuçları tablo 7’de gösterilmektedir.

Tablo 7. Facebook bağımlılık düzeyinin sınıfa göre ANOVA Sonuçları

Faktör	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
F1	Gruplararası	6.620	3	2.207	3.937	.009	1. sınıf ile 2.sınıf
	Grupiçi	119.379	213	.560			
	Toplam	125.999	216				
F2	Gruplararası	10.915	3	3.638	5.900	.001	1. sınıf ile 2. sınıf 1. sınıf ile 3. sınıf 1. sınıf ile 4. sınıf
	Grupiçi	131.356	213	.617			
	Toplam	142.271	216				
F3	Gruplararası	9.921	3	3.307	4.028	.008	1. sınıf ile 4. sınıf
	Grupiçi	174.871	213	.821			
	Toplam	184.792	216				
F4	Gruplararası	10.178	3	3.393	4.472	.005	1. sınıf ile 4. sınıf
	Grupiçi	161.585	213	.759			
	Toplam	171.763	216				
Ölçek	Gruplararası	5.859	3	1.953	4.766	.003	1. sınıf ile 4. sınıf
	Grupiçi	87.285	213	.410			
	Toplam	93.144	216				

Sınıf ile Facebook bağımlılık düzeyi arasında faktör 1 ($F(3, 213)=3.937, p<.05$), faktör 2 ($F(3, 213)= 5.9, p<.05$), faktör 3 ($F(3, 213)= 4.028, p<.05$), faktör 4 ($F(3, 213)= 4.472, p<.05$) ve ölçeğin tümüne ($F(3, 213)= 4.766, p<.05$) göre anlamlı bir fark bulunmuştur.

Facebook bağımlılık düzeyleri arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için Tukey testi uygulanmıştır. Faktör 1’e göre, 2.sınıf (, $S=0.76$) öğrencilerinin Facebook bağımlılık düzeyinin 1. Sınıf (, $S=0.72$) öğrencilerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yani sınıf arttıkça, öğrenciler Facebook’u daha aşırı kullanmaktadırlar. Bunun sebebi sınıf arttıkça öğrencilerin arkadaş sayılarının ve paylaşımlarının artması olabilir. Çalışma verileri incelendiğinde bu fikri destekleyici şekilde öğrencilerin arkadaş sayılarının sınıf arttıkça arttığı görülmektedir.

Faktör 2’ye göre, 2.sınıf (, $S=0.77$), 3.sınıf (, $S=0.95$) ve 4.sınıf (, $S=1.03$) öğrencilerinin Facebook bağımlılık düzeyinin 1.sınıf (, $S=0.69$) öğrencilerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yani sınıf arttıkça öğrenciler kendilerini sınırlayamamakta ister istemez sürekli Facebook kullanmak istemektedirler.

Faktör 3’e göre, 4.sınıf (, $S=1.17$) öğrencilerinin Facebook bağımlılık düzeyinin 1. Sınıf (, $S=0.9$) öğrencilerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yani sınıf arttıkça öğrenciler Facebook’u yoksunluk, depresyon, endişe ve suçluluk, huzursuz-

luk gibi kişisel sorunlarını unutmak ve duygusal durumlarını düzeltmek için kullanmaktadırlar. Bu durum araştırılması gereken bir durumdur. Ryan ve diğerleri (2014), Facebook'u negatif duygu durumundan kurtulmak için sığınılan ve zamanla bağımlı olunan bir medya haline getiren sebebin özellikle sosyal güdüler ve depresif durumların olduğunu tespit etmişlerdir. Sınıf arttıkça özellikle son sınıfa yaklaşıldığında öğrencilerin sorumluluklarının artması, iş bulma kaygısı gibi kaygıların yükselmesi öğrencileri daha fazla Facebook kullanmaya yöneltebilir.

Faktör 4'e göre, 4.sınıf ($S=0.72$) öğrencilerinin Facebook bağımlılık düzeyinin 1. Sınıf ($S=0.74$) öğrencilerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yani sınıf arttıkça öğrenciler Facebook kullanmayı bırakma, az kullanma gibi kararlarını gerçekleştirememektedirler. Ölçeğin tümüne göre 4.sınıf ($S=0.68$) öğrencilerinin Facebook bağımlılık düzeyinin 1. Sınıf ($S=0.60$) öğrencilerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Sonuç olarak sınıf arttıkça öğrencilerin Facebook bağımlılık düzeyi de artmaktadır. Bu sonuç Çam ve İşbulan (2012) 'in tespit ettikleri sonuçla benzerlik göstermektedir. Çam ve İşbulan (2012) son sınıf öğrencilerinde diğer sınıf düzeylerindeki öğrencilere kıyasla daha çok Facebook bağımlısına rastlandığını belirtmişlerdir. Bu durum araştırılması gereken bir konudur. Ancak bu bağımlılık artışında öğrencilerin arkadaş sayısının artması, paylaşımlarının artması, Facebook'u farklı amaçlarla kullanmaya başlamaları, kullanım yıllarının artması gibi faktörler etkili olabilir.

Facebook Bağımlılığının Facebook'a Bağlanma Yöntemi ve Bölüme Göre Değişimi

Öğrencilerin 80'u (% 36,8) cep telefonu, 7'si (%3,2) bilgisayar, 130'u (%60) ise hem bilgisayar hem de cep telefonunda Facebook'a bağlanmaktadır. Yapılan tek yönlü ANOVA sonuçlarına göre Facebook'a bağlanma yöntemi ile Facebook bağımlılığı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ayrıca öğrencilerin okuduğu bölümle Facebook bağımlılığı arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Facebook Bağımlılığının Facebook Kullanmaya Başlama Süresine Göre Değişimi

Öğrencilerin 9'u 1 yıldan az süredir, 32'si 1-2 yıldır, 48'i 3-4 yıldır, 128'i ise 5 yıldan daha fazla süredir Facebook kullanmaktadır. Yapılan tek yönlü ANOVA sonuçlarına göre Facebook kullanmaya başlama süresi ile Facebook bağımlılığı arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

4. Sonuç

Bu çalışmada öğrencilerin Facebook bağımlılığı çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Öğrencilerin genel eğilimi Facebook bağımlısı olmama yönündedir. Ancak ölçekten elde edilen puanlar öğrencilere göre ayrı, ayrı incelendiğinde öğrencilerin %79.72'si Facebook bağımlısı değil iken; %4.15 kadarlık kısmı Facebook bağımlısıdır. Risk grubunda olan öğrencilerin oranı ise %16.13'dür. Cinsiyete göre bir değerlendirme yapıldığında F2, F3, F5, F6 faktörlerine göre ve ölçeğin tümünde cinsiyetle

Facebook bağımlılığı arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Erkeklerin Facebook bağımlılık düzeyi kızlara göre daha fazladır. Erkeklerin %8.22'si bağımlı iken kızların sadece %2.08'i bağımlıdır.

FKS arttıkça Facebook bağımlılık düzeyi de faktör 1, faktör 2, faktör 5 ve ölçeğin tümüne göre anlamlı bir şekilde artmaktadır. Bunun sonucu olarak FKS'si yüksek olan öğrenciler daha aşırı Facebook kullanmakta kendilerini sınırlayamamakta ve sürekli Facebook kullanmak istemektedirler. Ayrıca Facebook kullanımları yasaklandığında kendilerini huzursuz, asabi ve kötü hissetmektedirler ve Facebook kullanımını bırakamamaktadırlar.

Facebook bağımlılık düzeyi faktör 1, faktör 2, faktör 3, faktör 4 ve ölçeğin tümüne göre sınıf arttıkça anlamlı bir şekilde artmaktadır. Bu sonuçlar yorumlandığında sınıf arttıkça, öğrencilerin Facebook'u daha aşırı kullandığı görülmektedir. Bunun sebebi sınıf arttıkça öğrencilerin arkadaş sayılarının ve paylaşımlarının artması olabilir. Çalışma verileri incelendiğinde bu fikri destekleyici şekilde öğrencilerin arkadaş sayılarının sınıf arttıkça arttığı görülmektedir. Ayrıca sınıf arttıkça öğrenciler kendilerini sınırlayamamakta ister, istemez sürekli Facebook kullanmak istemektedirler. Dahası öğrenciler Facebook'u yoksunluk, depresyon, endişe ve suçluluk, huzursuzluk gibi kişisel sorunlarını unutmak ve duygusal durumlarını düzeltmek için kullanılmaktadırlar. Ayrıca Facebook'a bağlanma yöntemi, bölüm, Facebook kullanmaya başlama süresi gibi değişkenlerle Facebook Bağımlılığı arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Gelecek çalışma olarak bu çalışmada ortaya çıkan sonuçların, sebeplerini ortaya koyabilmek için daha ayrıntılı başka bir çalışma yapılabilir.

Not: Bu çalışma 16-18 Mayıs 2016 tarihlerinde Rize'de düzenlenen "International Computer & Instructional Technologies Symposium-ICITS 2016" da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

5. Kaynakça

- Andreassen, Cecilie S.; Torsheim, T.; Brunborg, Geir Scott ve Pallesen, Stale. (2012). "Development of a Facebook Addiction Scale." Psychological Reports. 110 (2). pp. 501-517.
- Balci, Ş., Gölcü, A., Facebook Addiction among University Students in Turkey: "Selcuk University Example, Journal of Turkish Studies, 34, 255-276, 2013.
- Çaka, C., Doğan, E., Şahin, Y. L., Sosyal Ağ Kullanan Öğrencilerin Çevrimiçi Bilgi Arama Stratejilerinin İncelenmesi, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(1), 1-13, 2016.
- Çam, E., & Isbulan, O. (2012). A New Addiction for Teacher Candidates: Social Networks. Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET, 11(3), 14-19.
- Huck, S. W. (2012). Reading statistics and research (6th ed.). Boston: Pearson.
- Karaiskos, D., Tzavellas, E., Balta, G., & Paparrigopoulos, T. (2010). P02-232-Social network addiction: a new clinical disorder?. European Psychiatry, 25, 855.
- Koc, M., & Gulyagci, S. (2013). Facebook addiction among Turkish college students: The role of psychological health, demographic, and usage characteristics. Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 16(4), 279-284.
- Kuss, D. J., & Griffiths, M. D. (2011). Online social networking and addiction—a review of the psychological literature. International journal of environmental research and public health, 8(9), 3528-3552.

- Lim, T. (2010). The use of Facebook for online discussions among distance learners. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 11(4), 72-81.
- Özsoy, T., Fastfood'dan Facebook'a: İnternet Bağımlılığı, Akademik Bilişim'09 - XI. Akademik Bilişim Konferansı, 11-13 Şubat 2009 Harran Üniversitesi, Şanlıurfa, 2009.
- Özyurt Ö., Özyurt, H. (2015). A Study For Determining Computer Programming Students' Attitudes Towards Programming And Their Programming Self-Efficacy, *Journal of Theory and Practice in Education*, 11(1), 51-67.
- Ryan, T., Chester, A., Reece, J., & Xenos, S. (2014). The uses and abuses of Facebook: A review of Facebook addiction. *Journal of behavioral addictions*, 3(3), 133-148.
- Socialbakers. (2016). Facebook Statistics by country. (<http://www.socialbakers.com/statistics/facebook/> sitesinden alınmıştır [1 Nisan 2016]).
- SZ, S. S., Omar, S. Z., Bolong, J., & Osman, M. N. (2011). Facebook addiction among female university students. *Revista De Administratie Publica Si Politici Sociale*, 3(7), 95.
- Türkyılmaz, M., Facebook Bağımlılığı Ölçeğinin Türkçeleştirilmesi Ve Facebook Bağımlılığının Okuma Becerisine Etkisi, *International Journal of Social Science*, 36 , 265-280,(2015).
- Yenilmez, K. (2008). Open primary education school students' opinions about mathematics television programmes. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 9(4), 176-189.

Extended Abstract

The Aim of the Study

This study aims to examine the effects of different variables on university students' Facebook addiction and raise awareness the variables that affect Facebook addiction. For data collection, Facebook Addiction Scale (FAS) was employed to 217 students studying programmes of Computer Engineering, Computer Education and Instructional Technologies (CEIT), Preschool Education, Primary School Education and Turkish Education at Kastamonu University. The data was examined in terms of several variables such as gender, frequency of Facebook use, school year, department and period of membership.

Methods

The data was collected from 217 students studying programmes of Computer Engineering, Computer Education and Instructional Technologies (CEIT), Preschool Education, Primary School Education and Turkish Education at Kastamonu University in the academic year of 2015-2016 Spring term.

The scale consists of two parts. The first part gathers personal information such as gender, department, school year, frequency of Facebook use, period of Facebook membership, way of connecting Facebook and number of Facebook friends. The second part is the 'Facebook Addiction Scale' (FAS) which was developed by Andreassen et al. (2012) and adapted to Turkish by Türkyılmaz (2015). The scale is a 5-point Likert which includes 18 items and 6 factors. The factors are named as follows: Salience, withdrawal, mood modification, relapse, tolerance, and conflict.

For determining the statistical tests that will be used in data analysis, factors' coefficient of kurtosis and coefficient of skewness were calculated.

Coefficient of kurtosis and coefficient of skewness values between -1 and +1 points to the normal distribution of data (Huck, 2012; Çaka et al., 2016). The coefficient of kurtosis and coefficient of skewness are shown in Table 2. As the data shows normal distribution, independent samples t-test and one-way ANOVA parametric statistics were used for analysis.

Findings

The mean student score for FAS shows that for all factors and the scale students answered items about Facebook addiction negatively. All Facebook addiction-related items in the scale are positive items. Since higher scores mean higher levels of Facebook addiction, mean score means that the overall tendency is towards not being Facebook addicts.

Throughout the scale and F2, F3, F5 and F6 factors, there is a significant difference between gender and Facebook addiction. Mean scores show that male students' level of Facebook addiction is higher than that of female students.

A significant difference was found between frequency of Facebook use and level of Facebook addiction for factor 1 ($F(3, 213)=4.447, p<.05$), factor 2 ($F(3, 213)= 3.879, p<.05$), factor 4 ($F(3, 213)= 3.841, p<.05$), factor 5 ($F(3, 213)= 4.871, p<.05$) and throughout the scale ($F(3, 213)= 5.475, p<.05$).

Another significant difference was found between school year and level of Facebook addiction for factor 1 ($F(3, 213)=3.937, p<.05$), factor 2 ($F(3, 213)= 5.9, p<.05$), factor 3 ($F(3, 213)= 4.028, p<.05$), factor 4 ($F(3, 213)= 4.472, p<.05$) and throughout the scale ($F(3, 213)= 4.766, p<.05$).

One-Way ANOVA revealed that there is no significant difference between way of connecting Facebook and level of Facebook addiction. There is also no significant difference between the programme being studied and level of Facebook addiction.

Periods of Facebook membership are as follows: 9 students for less than one year, 32 students for 1-2 years, 48 students for 3-4 years and 128 students for more than 5 years. One-way ANOVA did not reveal a significant difference between period of Facebook membership and Facebook addiction.

Discussion and Conclusions

This study investigated the effects of several variables on Facebook addiction. Results show that students generally do not tend to be Facebook addicts. However, when the scores are considered for every individual student, results show that while 79.72% of students are not Facebook addicts, 4.15% of them are. 16.13% of students are at risk of being Facebook addicts. Throughout the scale and F2, F3, F5 and F6 factors, there is a significant difference between gender and Facebook addiction. Male students' level of Facebook addiction is higher than that of female students. While 8.22% of males are Facebook addicts, only 2.08% of females are.

When frequency of Facebook increases, Facebook addiction level also significantly increases for factor 1, factor 2, and factor 5 and throughout the scale. Therefore, students with higher frequency of Facebook use further increase using Facebook, cannot set limits for Facebook use and want to use Facebook excessively. They also feel anxious when they are not permitted to use Facebook.

Facebook addiction level increases significantly when school year increases for factors 1, 2, 3, 4 and throughout the scale. When school year increases, students use Facebook more excessively. This may be explained with the increase in numbers of Facebook friends and shares. Data supports this by showing that number of Facebook friends increase when time spent at school increases. Students also have more difficulty in controlling their Facebook use with increasing school years. Moreover, they use Facebook for forgetting personal problems such as deprivation, anxiety, feelings of guilt and modifying their moods. Significant difference was not found between Facebook addiction and variables of way of connecting Facebook, programme being studied, period of Facebook membership.

Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Türkçe Uyarlama Çalışması

Turkish Adaptation Study Of Lifelong Learning Scale

Melih ENGİN

Uludağ Üniversitesi, İnegöl İşletme Fakültesi, Yönetim Bilişim Sistemleri Bölümü,
Bursa, Türkiye

Hakan KÖR

Hitit Üniversitesi, Sungurlu MeslekYüksekokulu, Çorum, Türkiye

Hasan ERBAY

Kırıkkale Üniversitesi, Mühendislik Fakültesi, Bilgisayar Mühendisliği, Kırıkkale,
Türkiye

Makale Geliş Tarihi: 18.07.2016

Yayına Kabul Tarihi: 18.12.2016

Özet

Bu çalışmanın amacı, orijinali Wielkiewicz ve Meuwissen (2014) tarafından geliştirilen yaşam boyu öğrenme ölçeğinin Türkiye koşullarında geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmaktır. Ölçeğin Türkçeye çevirisi dil uzmanlarınca ve araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Daha sonra Türkçeye uygunluk, içerik ve ölçme değerlendirme açılarından da uzmanlar tarafından değerlendirilmiştir. Alınan görüşler doğrultusunda düzenlemelerin yapıldığı ölçek, geçerlik ve güvenilirliğinin saptanması amacıyla 727 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin bulgular açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yöntemi ile sağlanmıştır. Ölçek maddeleri tek faktör altında toplanmıştır. Ölçeğe uygulanan faktör analizi sonucu bir soru çıkarılmıştır, son durumda ölçek toplamda 15 madde içermektedir. Ölçeğin geneli için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,93 olarak bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar ölçeğin Türkiye 'de de kullanılabileceğini göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Yaşam boyu öğrenme, ölçme, ölçek

Abstract

The purpose of this study is to determine the validity and reliability of original version of the life-long learning scale developed by Wielkiewicz & Meuwissen (2014) in Turkey conditions. Experts and researcher made translation of the scale into Turkish. Then, experts in terms of consistency, content and measurement issues also analyzed the scale. Revised version of the scale was administered to 727 university students to determine its validity and reliability. The instrument consists of only one dimension. The instrument consists of 15 items. Reliability analysis of the instrument revealed Cronbach-Alpha coefficients of 0,93 for the generation of the instrument. These results showed that the lifelong learning scale can be used in Turkey.

Keywords: lifelong learning, measure, scale

1. Giriş

Günümüzde bilim ve teknolojiadaki baş döndürücü değişim bilgide de hızlı bir artışa ve beraberinde birtakım alan bilgilerinin üç beş yıl gibi kısa bir sürede güncelliğini yitirmesine sebep olmuştur. Bu güncelliği takip eden, kendini geliştiren, sürekli öğrenen güçlü bireyler sayesinde güçlü toplumlar oluşur. Gencel (2013), yaşamları boyunca öğrenen bireylerden meydana gelen bir toplumu oluşturmanın yolunun el-betteki eğitim sistemindeki düzeltmelerle olacağını belirtmiştir. İşte tam bu noktada yaşam boyu öğrenme (YBÖ) kavramı karşımıza çıkmaktadır. Kulich (1982) yaşam boyu öğrenmeyi bireye yaşamları boyunca eğitimin sunulması olarak tanımlamış, White (1982) ise bireylerin yaşamlarını yönetebilmeleri için gerekli bilgileri edinmesi şeklinde ele almıştır (Günüç, S., Kuzu, A. ve Odabaşı, H. 2012). Bir başka ifade ile yaşam boyu öğrenme doğumdan ölüme kadar devam eden öğrenmek için gerçekleştirilen çeşitli etkinlikleri ifade eder. “Yaşam boyu öğrenme, kişisel, toplumsal, sosyal ve/veya iş yaşamı çerçevesinde bilgi, beceri ve yetilerin geliştirilmesi amacıyla yapılan, ister örgün ister yaygın veya doğal, sürekli devam eden, bütün amaçlı öğrenme etkinliklerini kapsar.” (Commission of the European Communities, 2000). Diğer taraftan Cobern (2015) ise her türlü iletişim teknolojisinin kullanımının yaygınlaştığı günümüzde bu durumun yaşam boyu öğrenme üzerine etkisinin kaçınılmaz olduğunu, fakat yine de gerçek bilgilere bilim sayesinde ulaşıldığını belirtmiştir.

YBÖ kavramı insanların sürekli kendini yenileme ve geliştirme çabasının sonucunda ortaya çıkmıştır (Lambeir, 2005). İlk olarak 1800’lü yıllarda Grundtvig tarafından ortaya atılan YBÖ kavramının temellerini Comenius’un görüşleri oluşturmuştur (Wain, 2000). Sonraları ise UNESCO ve OECD Faure’nin 1972 yılında yaşam boyu öğrenme ile ilgili raporundan hareketle konuya ilgi göstermiştir. Bu iki kuruluş da yaşam boyu öğrenmeyi engelleyen bir faktörün de eğitimin sadece okula giden bireyler için olduğunun düşünülmesi olduğunun altını çizmiş ve yaşam boyu öğrenmenin gerekliliğini öngörmüştür. Bu kuruluşlar bu öngörülerini doğrultusunda okulda olduğu gibi okul dışındaki yaşam boyu öğrenmeye odaklı eğitim programlarına da ihtiyaç olduğunu gündeme getirmişlerdir.

Dehmell (2006)’e göre YBÖ kavramının gelişim tarihi üç bölümde ele alınmaktadır. Bu bölümlerden ilki YBÖ kavramının uluslararası olarak konuşulmaya başlandığı 1970’lerdeki YBÖ kavramının zirve dönemidir. Daha sonraları ise 1970-1990 yılları arasında YBÖ’ye ilginin azaldığı dönemdir. Bu dönemde genellikle gündemde ekonomik sıkıntılar konuşulmaktadır. 1990’lardan sonra günümüze kadar ise YBÖ kavramı tekrar eski popülerliğini kazanmıştır. Fakat artık başlangıçta ilk dönemdeki humanist yaklaşımdan uzaklaşmış, YBÖ kavramı elastikleşmeye başlamış, faydacı ve ekonomik yaklaşımlar ön plana çıkmıştır. Ayrıca bu dönemde OECD, UNESCO ve Avrupa Birliği YBÖ kavramını yeniden gündeme almışlardır (Beycioğlu ve Konan, 2008).

Yaşam boyu öğrenme yeterlik alanlarını farklı araştırmacılar farklı şekillerde ele

olarak çeşitli yaşam boyu öğrenme yeterlikleri belirlemişlerdir. Yaşam boyu öğrenme becerileri ile ilgili farklı çalışmalar vardır. (Bryce 2006; Cornford,1996; Knapper ve Cropley 2000). Ancak yaşam boyu öğrenme yeterliği kavramı; Avrupa Birliği tarafından ortaya atılan bilgi, beceri ve tutumları kapsayan daha geniş bir kavram olarak tanımlanmaktadır. Yaşam boyu öğrenme temel yeterlik alanları avrupa çerçevesi bilgi toplumu içinde kişisel başarı, aktif vatandaşlık, sosyal içermeye ve istihdam için geliştirilmesi gereken gerekli sekiz kilit yeterlik belirlemiştir (Avrupa komisyonu, 2007). Karakuş (2013) tarafından gerçekleştirilen ve meslek yükseköğretiminde öğrenim gören öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin incelendiği çalışmada, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada bölümler arasında anlamlı fark bulunamamış, fakat sınıf seviyesi arttıkça yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin de arttığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca bir diğer üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenmelerine etki eden faktörlerin incelendiği çalışmada Dindar ve Bayraktar (2015) cinsiyetin yaşam boyu öğrenmeye anlamlı bir etkisinin olmadığını ancak kadınların merak puanlarının erkeklerden yüksek olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca çalışmada bulunan bir diğer bulgu da sınıf, aile geliri ve yaşın yaşam boyu öğrenmede yordayıcı olmadığıdır.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, orijinali Wielkiewicz ve Meuwissen (2014) tarafından geliştirilen yaşam boyu öğrenme ölçeğinin Türkiye koşullarında geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmaktır.

Orijinal Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeğinin Özellikleri

Wielkiewicz ve Meuwissen tarafından 2014 yılında orijinali İngilizce olarak hazırlanan yaşam boyu öğrenme ölçeği 16 maddelik ve tek boyutlu bir ölçektir. Aynı çalışmada bu ölçeğin amacının öğrenci ve diğer gruptaki insanların yaşamboyu öğrenmelerini değerlendirmek olduğu belirtilmiştir. Ölçek (1) asla, (2) nadiren, (3) ara sıra, (4) sık sık ve (5) her zaman şeklinde 5'li Likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir.

2. Yöntem

Ölçeğin Türkçe'ye Çevrilmesi Çalışması

Yaşam boyu öğrenme ölçeğinin maddeleri ilk olarak dil uzmanları ve araştırmacılar tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Yapılan bu çeviri beş dil uzmanına kontrol için gönderilmiştir. Yapılan düzeltmeler ve öneriler karşılaştırılarak her bir maddede ortak bir sonuç elde edilmiştir. Daha sonra oluşturulan ölçek beş eğitim bilimi alan uzmanının görüşlerine sunulmuştur. Sonuçta ortaya çıkan görüşlere dayanarak düzenlenen ölçeğin anlaşılabilirliğini ve uygulanabilirliğini test etmek için 25 lisans öğrencisine uygulanmıştır. Son olarak alınan uzman görüşleri ve uygulama sonuçları ışığında ölçeğe son şekil verilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırma 2015-2016 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Hitit Üniversitesi'nden 727 öğrenci oluşturmuştur. Bu öğrencilerin 346'si (% 47,9) kız ve 381'i (% 52,1) erkek öğrencidir.

Verilerin Analizi

Yaşam Boyu Öğrenme ölçeğinin Türkçe uyarlama çalışmasında SPSS 23 ve AMOS 23 paket programları kullanılarak güvenilirlik ve faktör analizi yapılmıştır. Güvenirlik analizi için Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. Faktör analizinde verinin dağılımının faktör analizi yapmaya uygun olup olmadığını belirten Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve korelasyon matrisinin birim matris olup olmadığını test etmek için Barlett küresellik testi kullanılmıştır.

3. Bulgular ve Yorumlar

Faktör analizinden önce Cronbach alfa katsayısı hesaplanmış ve Tablo 1'deki gibi 0,936 bulunmuştur. Ayrıca Tablo 2'den de anlaşılacağı gibi maddelerin hiç birinin güvenilirliği düşürmediği saptanmıştır.

Tablo 1. Güvenilirlik Testi

Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
,932	16

Tablo 2. Madde Toplam İstatistikleri

	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Karesi Alınmış Çoklu Korelasyon	Madde Silindiğinde Cronbach's Alpha
S1	50,1942	178,035	,385	,207	,935
S2	49,3691	170,021	,640	,507	,929
S3	49,1708	171,560	,608	,482	,929
S4	49,3760	170,412	,667	,511	,928
S5	49,3168	168,658	,728	,583	,926
S6	49,4270	169,757	,681	,516	,927
S7	49,5055	170,634	,643	,465	,928
S8	49,3182	170,035	,666	,474	,928
S9	49,5551	169,883	,648	,504	,928
S10	49,3747	169,407	,715	,560	,927
S11	49,4284	170,532	,680	,545	,927
S12	49,2521	169,709	,688	,526	,927
S13	49,0152	169,521	,700	,587	,927
S14	49,2369	168,187	,749	,634	,926
S15	48,9697	169,307	,682	,607	,927
S16	49,3664	170,975	,637	,466	,929

Faktör analizinde verinin faktör analizi yapmaya uygun olup olmadığını belirten varsayımlardan biri Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeridir. Bu çalışmada KMO değeri Tablo 3’de verildiği gibi 0,95 bulunmuştur. Bu değer faktör analizi yapmak için oldukça iyi bir değerdir (Pett, Lackey ve Sullivan, 2003, s. 78; Büyükköztürk, 2004; Mercimek ve Pektaş, 2013). Faktör analizinde Barlett küresellik testi korelasyon matrisinin birim matris olup olmadığını test etmek için kullanılır. Yapılan analizde Barlett küresellik testi için $p < 0,05$ bulunduğundan sıfır hipotezi reddedilmiş ve korelasyon matrisinin birim matris olmadığı kabul edilmiştir. Sonuç olarak yapılan çalışmadaki veriler, faktör analizi yapmak için gerekli varsayımları sağlamıştır.

Tablo 3. KMO and Bartlett’s Test

	Örnekleme Yeterliliğinin KMO Ölçeği	,951
	Yaklaşık Ki-Kare	6319,489
Bartlett’in Küresellik Testi	df	120
	Sig.	,000

Oransal Ortak Etken Varyans Değerlerinin Analiz değerleri bütün faktörlerin ortaklaşa açıkladıkları varyansın yüzdesi olarak tanımlanabilir. Oransal Ortak Etken Varyans değerlerinin analizinde 0,4 ve üzeri olan değişkenler faktör analizine alınmıştır. S1 maddesi faktör analizine alınmamıştır. Değerler Tablo 4’de de gösterildiği gibi 0,483 ile 0,688 arasında değişmektedir.

Tablo 4. Varyans (Communality) Değerleri

	Başlangıç	Çıkarım		Başlangıç	Çıkarım
S1	1,000	,363	S9	1,000	,501
S2	1,000	,628	S10	1,000	,607
S3	1,000	,566	S11	1,000	,602
S4	1,000	,612	S12	1,000	,605
S5	1,000	,644	S13	1,000	,610
S6	1,000	,551	S14	1,000	,688
S7	1,000	,483	S15	1,000	,587
S8	1,000	,514	S16	1,000	,560

Ekstraksiyon Yöntemi: Temel Bileşen Analizi

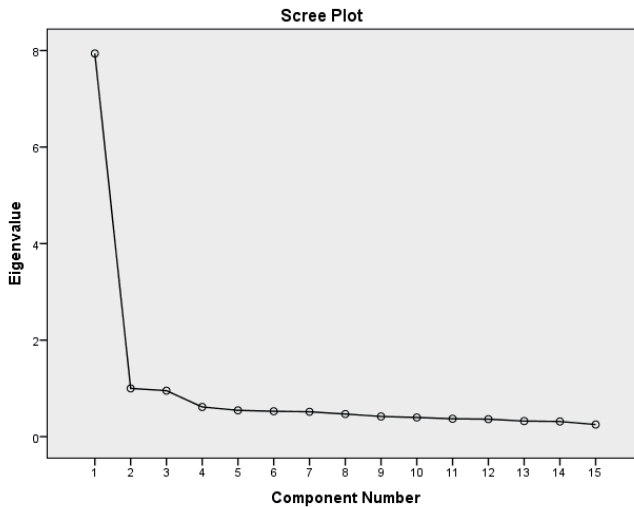
Faktör Sayısının Belirlenmesi

Faktör analizinin önemli adımlarından birisi de faktör sayısının belirlenmesidir. Faktör analizi için Temel Bileşen Analizi (Principle Component Analysis) kullanılmıştır. Ayrıca faktör yüklerini daha iyi yorumlamak için Varimax dikey döndürme seçeneğinden yararlanılmıştır. Faktör analizinin tek faktörlü çözümü sonucunda açıklanan toplam varyans (52,651) Tablo 5’te gösterilmiştir. Ayrıca Şekil 1’de faktör öz değerleri grafiksel olarak gösterilmektedir.

Tablo 5. Açıklanan Toplam Varyans (Principal Component Analysis)

Madde	Toplam	Varyansın Başlangıç Özdeğeri %	Kümülativ %	Karesi Alınmış Yüklerin Çıkarım Toplamları		
				Toplam	Varyans %	Kümülativ %
1	7,898	52,651	52,651	7,898	52,651	52,651
2	1,023	6,819	59,470	1,023	6,819	59,470
3	,942	6,281	65,751			
4	,605	4,031	69,782			
5	,590	3,935	73,718			
6	,555	3,702	77,420			
7	,513	3,418	80,837			
8	,431	2,871	83,708			
9	,413	2,755	86,464			
10	,410	2,734	89,198			
11	,378	2,520	91,718			
12	,362	2,411	94,129			
13	,330	2,201	96,330			
14	,298	1,988	98,318			
15	,252	1,682	100,000			

Ekstraksiyon Metodu: Temel Bileşen Analizi

**Şekil 1. Faktör Öz Değerlerine Ait Çizgi Grafiği**

Sonuçlar varyansın %52,651'inin tek faktör tarafından açıklandığını göstermektedir. İlk 16 madde ile yapılan faktör analizi sonucunda .30 değerinin altında değere sahip olan 1. maddenin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Faktör yüklerini yorumlayabilmek için Tablo 6'da verilen bileşen matrisi (component matrix) kullanılır.

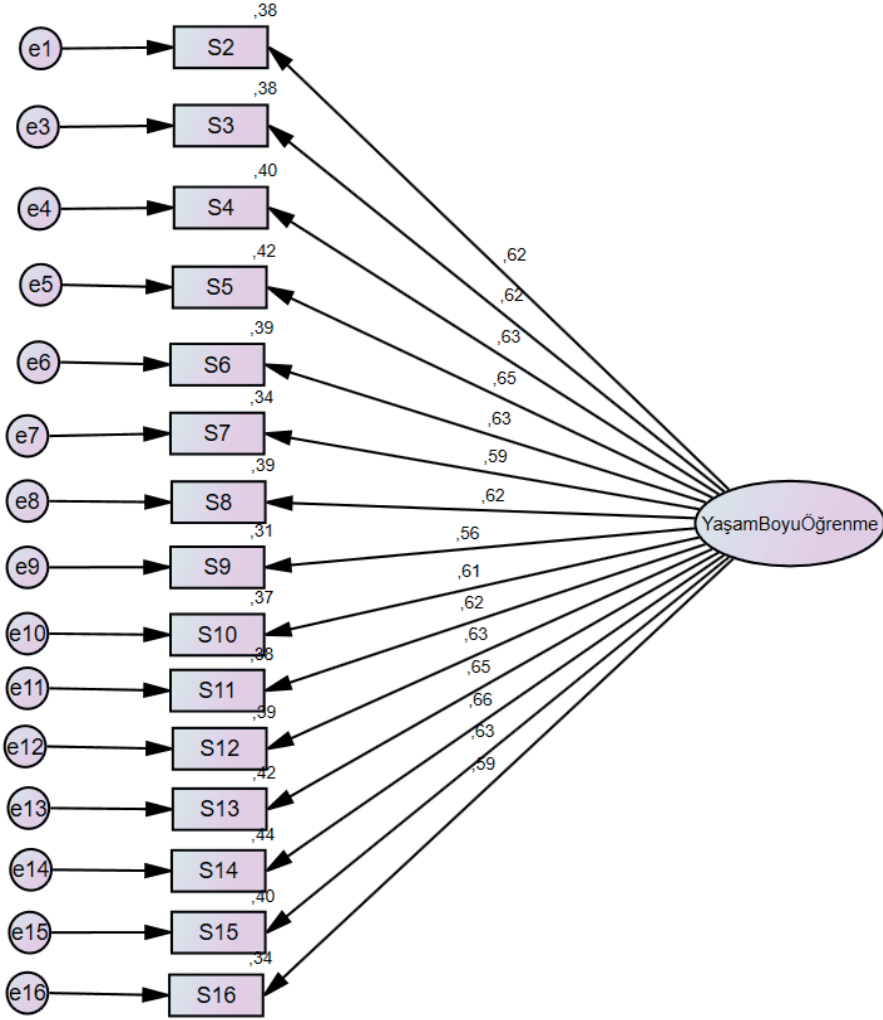
mıştır. İlk yapılan faktör analizi sonucunda yük değeri .30'un altında kalan 1. madde çıkarıldıktan sonra tekrar yapılan analiz sonuçları Tablo 6'da verilmiştir. Buna göre faktör yüklerine bakıldığında bu yüklerin 0,660 ile 0,795 arasında olduğu ortaya çıkmıştır. Bir maddenin yükünün mutlak değeri, bir faktör üzerine 0,60'tan daha büyük olursa, madde en çok yüklendiği faktöre atanmıştır. Bir maddenin yükünün mutlak değeri, bir faktör üzerine 0,40 ile 0,50 arasında olur ve diğer faktörler üzerine 0,40'tan az olursa madde yine en çok yüklendiği faktöre atanmıştır (Gable, 1986). İnceleme sonrasında 15 madde herhangi bir mantıksal problem teşkil etmeden tablo 6'da görüldüğü gibi bir faktöre yüklenmiştir.

Tablo 6. Bileşen Matrisi (Component Matrix^a)

	Bileşen 1
S14	,713
S13	,767
S5	,760
S10	,754
S12	,746
S15	,746
S11	,733
S8	,733
S6	,717
S4	,708
S7	,707
S9	,707
S2	,688
S16	,678
S3	,660

Ekstraksiyon Metodu: Temel Bileşen Analizi, 1 bileşen çıkarıldı.

Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği'nin geçerlik çalışması için yapılan doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen diyagram Şekil 2'de verilmiştir.



Chi-Square:939.182, df: 103, p-value: 0.000, RMSEA: 0.061

Şekil 2. Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği'ndeki Sorulara Uygulanan Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı

Doğrulayıcı faktör analizi ile model-veri uyumuna ilişkin hesaplanan istatistiklerden en sık kullanılanları Ki-kare (χ^2), χ^2/sd , RMSEA, RMR, GFI ve AGFI'dir. Hesaplanan χ^2/df oranının 5'ten küçük olması, GFI ve AGFI değerlerinin 0.90 dan yüksek olması, RMR and RMSEA değerlerinin ise 0.05 dan düşük çıkması, model-veri uyumunu göstermektedir (Jöreskog ve Sorbom, 1993; Marsh ve Hocevar, 1988). Bununla birlikte, GFI'nin 0.85'ten, AGFI nin 0.80'den büyük çıkması, RMR ve RMSEA

değerlerinin 0.10'dan düşük çıkması, model veri uyumu için kabul edilebilir alt sınırlar olarak kabul edilmektedir (Anderson ve Gerbing, 1984; Cole, 1987; Marsh, Balla ve McDonald, 1988). Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarının uyumuna ilişkin istatistikler Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği İçin Uyum İyiliği Testlerine (Goodness-of-Fit Indices) ilişkin değerler

Chi-Square	DF	P-Value	CFI	NFI	AGFI	IFI	SRMR	RMSEA	90% C.IRMSEA
939.182	103	0.000	1.000	1.000	0,97	0,97	0.040	0.061	0.055-0.086

Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği'nin kuramsal yapısına ilişkin kurulan model Şekil 1'de görülmektedir. Kurulan bu modelin uygunluğuna ilişkin yapılan doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen uyum indeks sonuçlarına göre, model ve veri arasındaki uyum yüksektir. İyi bir uyum indeksi olmayan Ki-kare değeri anlamlı bulunmuştur. Ki-kare değerinin serbestlik derecesine olan bağımlılığını düzeltmek için bu değer serbestlik derecesine bölüldüğünde, elde edilen sonuç model-veri uyumuna işaret etmektedir. Buna ek olarak yine model-veri uyumu göstergelerinden olan CFI, NFI, AGFI değerlerinin 0.95 üzerinde olması da model ve veri uyumunun yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca, örneklemeden bağımsız olarak SRMR değerinin olasılığını veren uyum indeksi IFI değeri 0.95 çıktığından, model-veri uyumunun mükemmel olduğu yorumu yapılabilir. Modelin standartlaştırılmış hatalarına ilişkin model uyumunu veren SRMR değerinin 0.08'den küçük (Hu ve Bentler, 1999) olması da modelle veri uyumunun güçlü bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Buna karşılık RMSEA değeri 0.06'dan (Hu ve Bentler, 1999) büyük olmakla birlikte RMSEA değerinin % 90 olasılıklı güven aralığı 0.06 değerini kapsadığından, model-veri uyumunun yüksek olduğunu göstermektedir. Model-veri uyumuna ilişkin değerlerin tamamı dikkate alındığında, kurulan modelin veriyle mükemmel yakın uyum gösterdiği, bu nedenle ölçeğin yapısal geçerliğe sahip olduğu söylenebilir. Ölçeği oluşturan maddelerin yaşam boyu öğrenmeyi ölçebildiği kabul edilebilir görülmektedir.

4. Tartışma

Bu çalışmada Wielkiewicz ve Meuwissen (2014) tarafından geliştirilen yaşam boyu öğrenme ölçeği Türkçeye çevrilerek geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Yaşam boyu öğrenme ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması için yapılan bu çalışmada öncelikle açımlayıcı faktör analizi yapılmış ve toplam varyansın % 52,924'ünü açıklayan ölçeğin orijinalinde de olduğu gibi tek boyutlu bir yapıda olduğu bulunmuştur. Wielkiewicz ve Meuwissen (2014) tarafından geliştirilen YBÖ ölçeğinin orijinalinde 16 madde bulunurken, Türkçeleştirme çalışmasında ölçeğin birinci maddesi faktör dışı kaldığı için ölçekten atılmış ve bu son haliyle toplam 15 maddelik bir ölçek elde edilmiştir. Sonrasında açımlayıcı faktör analiziyle oluşturulan yapının model uyum durumunu test etmek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu son haliyle oluşturulan maddelerin istendik özelliklerde olması, ölçeğin güvenilirliğinin ve geçerliğinin

yüksek olması, bu ölçüğün Türkiye’de insanların yaşam boyu öğrenme durumlarının belirlenmesinde kullanılabileceği ortaya konulmuştur.

5. Kaynakça

- Anderson, J.C. & Gerbing D.W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49: 155-173.
- Beycioglu, K. ve Konan, N. 2008. Yaşam Boyu Öğrenme Ve Avrupa Eğitim Politikaları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 24:369-382.
- Bryce, J. (2006). Schools and lifelong learners. In J. Chapman, P. Cartwright & E.J. McGilp (Eds.), *Lifelong learning, participation and equity* .(pp. 243-263),Dordrecht: Springer.
- Büyüköztürk, Ş. (2000).SPSS uygulamalıbilgisayardestekliistatistiköğretimininistatistiğeyö- neliktutumlaraveistatistikbaşarısmatetkisi. *EğitimAraştırmalarıDergisi*, 1: 13-20.
- Cobern, W.W.(2015), The Lifelong Learning of Science, *International Journal on Lifelong Education and Leadership*, 1(1): 1-10.
- Cole, D.A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55: 1019-1031.
- Commission of the European Communities (2000). A Memorandum on Lifelong Learning. Brussels. http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf (29 Mayıs 2016’ da erişildi).
- Cornford, I. (1996). The defining attributes of ‘skill’ and ‘skilled performance’: Some implications for training, learning and program development. Australian and New Zealand, *Journal of Vocational Education Research*, 4 (2): 1-25.
- Dehmell, A. (2006). Making a European area of lifelong learning a reality? Some critical reflections on the European Union’s lifelong learning policies. *Comparative Education*, 42 (1), 49-62.
- Dindar, H. ve Bayraktar, M. (2015). Factors Effecting Students’ Lifelong Learning in Higher Education, *International Journal on Lifelong Education and Leadership*, 1(1): 11-20.
- Dinevski, D. & Dinevski, I. V. (2004). The concepts of university lifelong learning provision in Europe. *Transition Studies Review*, 11 (3): 227-235.
- Dong, W. (2004). *Improving Students’ Lifelong Learning Skills in Circuit Analysis*. The China Papers.
- Evers, F. T., Rush J. C., & Berdrow I. (1998). *The Bases of Competence: Skills for Lifelong Learning and Employability*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Faure, E. (1972). *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. Paris: UNESCO.
- Gable, R.K. & Wolf, M. B. (1993). *Instrument Development in the Affective Domain: Measuring Attitudes and Values in Corporate and School Settings* (2nd Ed.). Boston, MA: Kluwer Academic Publishers.
- Gencil İ.E., (2013) Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine Yönelik Algıları, *Eğitim ve Bilim*, 38(170):237-252.
- Günücü, S., Odabaşı, H. F. ve Kuzu, A. (2012). Yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2):309 -325.
- Hu, L.T., & Bentler, P.M. (1999). Cut-off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6: 1-55.
- Jöreskog, K.G. & Sörbom, D. (1986). *Lirsel VI: Analysis of linear structural relationships by maximum likelihood, instrumental variables, and least squares methods*. Mooresville, IN: Scientific Software.
- Karakuş, C. (2013). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2 (3): 26-35.

- Knapper, C. & Cropley, A. J. (2000). Lifelong Learning in Higher Education . London: Kogan Page.
- Kozikoglu, I. (2014), Üniversite ve Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerinin İncelenmesi, *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 3(3): 29-43.
- Kulich, J. (1982) Lifelong Education And The Universities: A Canadian Perspective. *International Journal of Lifelong Education*, 1(2): 123-142.
- Lambeir, B. 2005. Education as liberation: The politics and techniques of lifelong learning, *Educational Philosophy and Theory*, 37(3): 350.
- Læssøe, J., Schnack, K., Breiting, S. & Rolls, S.(2009). Climate Change and Sustainable Development: the Response from Education. A cross-national report from international alliance of leading education institutes. The Danish School of Education, Aarhus University.
- Marsh, H.W. & Hocevar, D. (1988). A new more powerful approach to multitrait-multimethod analyses: Application of second-order confirmatory factor analysis. *Journal of Applied Psychology*, 73:107-117.
- Marsh, H.W., Balla, J.R.. & McDonald, R.P.(1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin*, 103: 391-410.
- Mercimek, O. ve Pektaş, M. (2013). İstatistiğe yönelik öz-yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2): 759-776.
- Ouane, A. (2002). Adult learning: emerging issues and lessons to be learned. In M. Singh (Ed). Institutionalising Lifelong Learning: Creating Conducive Environments for Adult Learning in the Asian. *UNESCO Institute for Education*.Context, 17-22.
- Pett M. A., Lackey N. R.. & Sullivan J. J.. (2003). Making sense of factor analysis: The use of factor analysis for instrument development in health care research (Illustrated Edition). Sage.
- Wain, K. (2000). The learning society: postmodern politics. *International Journal of Lifelong Education*, 19 (1): 36-53.
- White, J.P. (1982). The aims of education re-stated. London: Routledge & Kegan Paul.

Ek 1: Ölçekten Çıkarılan Maddeler

1. Madde: Karmaşık problemleri çözmekten hoşlanırım

Ek 2: Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Maddeleri

Lütfen aşağıda verilen herbir ifadeye katılma ya da katılmama derecenizi ifadelerinin yanında verilen kutucuklara X işareti koyarak belirtiniz.	Asla	Nadiren	Ara sıra	Sık Sık	Her zaman
1. Yeni bir şeyler öğrenmek için okurum.					
2. Öğrendiklerimi başkalarıyla paylaşırım					
3. Problemleri ve meseleleri derinlemesine analiz etmeyi severim.					
4. Kendimi hayat-boyu öğrenen biri olarak görürüm.					
5. Okumak düzenli faaliyetlerim arasında gelir.					
6. Yazmak düzenli faaliyetlerim arasında gelir.					
7. Kendi kendine motive olan bir öğrenenim					
8. İlgi çekici kitap ve dergiler bulmak için kütüphane ve kitap dükkanlarında dolaşırım.					
9. Sınıfta, iş yerinde veya arkadaş sohbetlerinde tartışmalara ilgi çekici katkılar yaparım.					

Lütfen aşağıda verilen her bir ifadeye katılma ya da katılmama derecenizi ifadelerinin yanında verilen kutucuklara X işareti koyarak belirtiniz.	Asla	Nadiren	Ara sıra	Sık Sık	Her zaman
10. Etkinliklerim eleştirel düşünme içerir.					
11. Keyif almak ve eğlenmek için okurum.					
12. Birçok şeyi merak eden birisiyim					
13. Öğrenme konusundaki ilgi alanım çok geniş bir yelpazeden oluşur.					
14. Yeni şeyler öğrenmeyi severim.					
15. Derste veya işimde gerekli olmayan konularda birçok şey okurum.					

Extended Abstract

People need to renew old information constantly. Grundtvig is accepted to be the founder of the lifelong learning tradition for using this term (Life Long Learning) in the 1880s for the first time. Also, the views of Comenius formed the basis of lifelong learning (Wain, 2000). Later, with the report of Faure, the UNESCO and then OECD started to show interest in LLL. These two organizations remarked that assuming education is only for individuals going to school is a factor preventing lifelong learning and predicted the necessity of lifelong learning “within the contexts of developing economic reality, occupational mobility and self-learning. They also stated the need for educational programs focusing on lifelong learning both in and out of school within the frame of this prediction.

There are so different definitions for lifelong learning. Five capabilities with respect to lifelong learning were determined by Ouane (2002). According to Ouane living together, being able to change, communication, adapting to change and creativity are capabilities of lifelong learning. Self-organizing learning skills, communication skills, interpersonal skills, problem-solving skills, critical thinking skills, searching and having access to information skills, and cooperative work skills were defined by Dong (2004) as lifelong learning skills. Lifelong learning skills defined by Shuman et al. (2005) were having basic skills such as reading, writing, and listening, being aware of the need for learning, following a learning plan or plan the learning, acknowledging, organizing, and having access to information, understanding and recalling new information, having critical thinking skills and reflective thinking. And also according to Evers et al. (1998) communication, self-management, innovation, tasks and managing people and tasks and activating change are identified four main capabilities essential for lifelong learning. As it is seen, lifelong learning forces individuals to possess unusual information, skills, and capabilities to cope with life conditions (Kozikoğlu, 2014).

The purpose of this study is to determine the validity and reliability of original version of the life-long learning scale developed by Wielkiewicz & Meuwissen (2014) in Turkey conditions. Experts and researcher made translation of the scale into Turkish. Then, experts in terms of consistency, content and measurement issues also analyzed the scale. Revised version of the scale was administered to 727 university students to determine its validity and reliability. The instrument consists of only one dimension. The instrument consists of 15 items. Reliability analysis of the instrument revealed Cronbach-Alpha co-efficients of 0,93 for the generation of the instrument. These results showed that the lifelong learning scale can be used in Turkey.

Kesintili Zorunlu Eğitimden Etkilenen İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Uyum ve Okula Hazır Bulunuşluk Düzeylerinin Değerlendirilmesi¹

Evaluation of School Compliance Levels and Readiness for School of Freshmen's Who Are Affected from Intermittent Mandatory Training

Tuncay CANBULAT

Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, İzmir, Türkiye

Makale Geliş Tarihi: 08.08.2016

Yayın Kabul Tarihi: 12.12.2016

Özet

Bu araştırmanın amacı 4+4+4 bilinen yeni eğitim sistemiyle bazı becerilerde birbirinden geride kalacakları iddia edilen öğrencilerin okula uyum ve okula hazır bulunuşluk düzeylerini incelemek ve bazı demografik değişkenler açısından aralarında anlamlı farklılığın olup olmadığını ortaya koymaktır. Araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu; 2012-2013 eğitim-öğretim yılı İzmir ili Buca ilçesinde çalışan 18 sınıf öğretmenin 440 ilkokul birinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında, "Okula Uyum Öğretmen Değerlendirmesi Ölçeği" ve "Okula Hazır Bulunuşluk Öğretmen Değerlendirmesi Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre okula uyum ve okula hazır bulunuşluk düzeylerinde anlamlı fark yokken, yaş ve okul öncesine gidip gitmeme değişkenlerine göre okula uyum ve okula hazır bulunuşluk düzeyleri arasında okul öncesine gidenler ve yaşı büyük olanlar lehine anlamlı farklar bulunmuştur. Bu araştırma bulgularının yeni sistemle birlikte yaşandığı iddia edilen bazı sorunlar üzerinde veriye dayalı düşünme ve tartışma ortamı yaratacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Okula uyum, okula hazır bulunuşluk, ilkokul birinci sınıf öğrencisi, kesintili-zorunlu eğitim sistemi,*

Abstract

The purpose of this research is to analyze the school compliance and school readiness level of students who are claimed to drop back with the new application, known as the 4+4+4 education system and also reveal if there is difference between them with regard to some demographic factors. Research was designed in survey model. The study samples were formed with 18 class teachers, who were selected with snowball sampling technique and 440 of their 1st grade students in Buca in Izmir in 2012-2013 academic year. School Compliance Teacher Rating Scale" and "School Readiness Teacher Rating Scale" were used in collecting the data. According to research findings; while there was no significant difference on adaptation to

1. Bu araştırma, XII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumunda (2013) sözlü bildiri olarak sunulmuş olup, güncellenerek tekrar düzenlenmiştir.

school and ready to school presence according to gender variable of first class elementary school students, significant difference in favor of who went to pre-school and being older (72 months and more to 60-65 months and 66-71 months; 72 months and more to 66-71 months and 60-65 months) were found on adaptation to school and ready to school presence according to variables of age and taking pre-school education were found. These research findings are expected to create a thinking based data and debate on the issues that were claimed within the new system.

Keywords: *School compliance, school readiness, primary school student, discrete compulsory education*

1. Giriş

4+4+4 eğitim sistemi olarak bilinen 6287 sayılı “İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun” 2012-2013 eğitim-öğretim yılında yürürlüğe girmiştir. Kabul edilen yeni sistem, hem öğretmenleri hem de milyonlarca öğrenci ve aileyi yakından etkilemiştir. Bu sistemle ilgili en önemli eleştirilerden birisi okula başlama yaşının öne çekilmesi olarak değerlendirilmiştir. Adı geçen yasayla ilkokula başlama yaşı “60” ay alt sınırı, “72” ay üst sınırı olarak belirlenmiştir. 2012 yılı eylül ayı itibariyle 60 ayını dolduranlar, 66-72 ay arasında olanlar ve geçen yıl birkaç aylığına zamanı dolmadığı için kayıt yaptıramayıp bu yıl kayıt yaptıran 72 ay ve üstü öğrenciler okula başlamıştır. Böylece üç farklı yaş grubu ilkokul birinci sınıfa başlamıştır. Özellikle, 60 ayını dolduran birinci sınıf öğrencilerinin okula başlamasıyla, öğrencilerin okula uyum ve okula hazır bulunuşluk konuları üzerinde kamuoyunda olumlu-olumsuz tartışmalar (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2012a, 2012b; Ege Üniversitesi (EGE), 2012; Gündüz ve Çalışkan, 2013; Kerimoğlu, 2014; Işıkoğlu Erdoğan ve Şimşek, 2014; Ünver, Dikbayır ve Yurdakul, 2015) yaşanmıştır. Yapılan araştırmaların sonuçlarının kamuoyuyla paylaşılması ve eğitim camiasından gelen eleştirilerin sonucu, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) okula başlama yaş aralığını (okula başlama yaşını) bu araştırma tamamlanmadan önce tekrar değiştirmiştir. (MEB, 2013a) yeni düzenlemeyle birlikte 2013-2014 öğretim yılından itibaren “yaşça kayıt hakkını elde eden çocuklardan 66, 67 ve 68 aylık olanları, velisinin vereceği dilekçe ile; 69, 70 ve 71 aylık olanları ise, ilkokula başlamaya hazır olmadıklarını belgeleyen sağlık raporu ile okul öncesi eğitime yönlendirebilir veya kayıtlarını bir yıl erteleyebilir” hükmünü uygulamaya sokmuştur.

Eğitim-öğretim süreci için son derece önemli olan, bu çalışmada da değişken olarak belirlenen “okula uyum” ve “okula hazır bulunuşluk” öğrenme-öğretme sisteminin önemli girdileridir (Bloom, 1995).

Çocuğun yeni girdiği çevrenin taleplerine karşı gösterdiği sosyal, davranışsal ve akademik tepki becerilerine bağlı geniş kapsamlı bir terim olan okul uyumu ise, çocukların okul ortamındaki başarı, ilgi ve rahatlık düzeyleri ile yakından ilgilidir. Okul uyumunda, akranların, anne-babaların ve öğretmenlerin önemli etkileri bulunmaktadır (Önder ve Gülay, 2010). Çocuk için okula başlama fiziksel, sosyal, bilişsel ve duygusal uyum gerektiren zorlu bir süreci ifade eder. Okula başlama, çocukluk yıllarında yaşanan en zorlu ortam değişikliğidir. Bu değişiklik çocuğun gelecekteki başarısı için kritik önem taşımaktadır (Seven, 2011).

Eğitimde yeni bir davranış değişikliği ve kazanımların oluşması öğrencinin okula hazır bulunuşluk düzeyine bağlıdır. Bu nedenle öğrenci edineceği yeni öğrenmeler için gerekli olan ön koşul niteliğindeki duyuşsal, devinışsel ve bilişsel davranışlara sahip olmalıdır (Başar, 2001). Okula hazır bulunuşluğun 150'ye yakın tanımı vardır (Britto, 2012; Akt: Buldu ve Er, 2016). Okula hazır bulunuşluk net olarak tanımlanabilmiş bir kavram olmamasına rağmen çocuklarla ilgili alınan birçok önemli kararda dikkate alınmaktadır (Kagan, 1990; Akt: Buldu ve Er, 2016). Hazır bulunuşluk; bireyin bir öğrenmeyi kazanabilmesi için gerekli ön koşul davranışları edinmesi (Ülgen, 1997; Yılmaz ve Sünbül, 2003), bireyin bir gelişim görevini öğrenme ve olgunlaşma aracılığıyla yapabilecek düzeye ulaşması (Başaran, 1998), sinir sisteminin öğrenmeye hazır olması (Binbaşıoğlu, 1995) olarak tanımlanmaktadır. Bütün bu tanımlardan ortaya çıkan sonuç, çocuğun okul eğitimine başlamadan önce belirli bir olgunlaşma, ön bilgi ve büyüme düzeyine gelmesi gereğinin araştırmacılar tarafından zorunlu bir ön koşul olarak ifade edildiğidir (Çataloluk, 1994).

6287 sayılı teklifin yasalasması ve uygulamanın başlamasıyla birçok araştırma yapılmıştır. Bu kapsamda yapılan araştırmaların bazıları şöyledir:

Kapçı, Artar, Çelik, Daşcı ve Avşar (2013) araştırmalarında 60-84 ay aralığındaki öğrencileri kendi içerisinde gruplandırarak farklı yaş gruplarında karşılaştırmalar yapmışlardır. Bulgulara göre küçük yaş grubunun (60-69 ay), normal yaş grubundan (70-84 ay), 5 yaş (60-72 ay) grubundaki öğrencilerin 6 yaş (73-84 ay) grubundaki öğrencilerden duyuşsal ve davranışlar sorunlar, akademik benlik saygısı ve sosyal davranışlar açılarından hem eğitim öğretim döneminin başında hem de sonunda daha fazla sorun yaşadıkları sonuçlarına ulaşmışlardır.

Gündüz ve Çalışkan'ın (2013) "60-84 ay arası çocukların okul olgunluğu ve okuma yazma becerilerini inceledikleri araştırmalarında Metropolitan Olgunluk Testi değerlendirmesine göre, 60-66 ay yaş grubundaki çocukların "ortanın altı" düzeyde okul olgunluğuna, 66-72 ve 72-84 ay yaş grubundaki çocukların ise "orta düzeyde" okul olgunluğuna sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. 66-72 ve 72-84 ay grubundaki çocuklar 60-66 ay grubundaki çocuklara göre ilk okuma yazma becerilerini değerlendirme formundan daha yüksek puanlar elde etmişlerdir.

Memişoğlu ve İsmetoğlu'nun (2013) 4+4+4 uygulamasına ilişkin okul yöneticileriyle yaptıkları araştırmalarında; uygulamayı olumlu bulan yöneticilerin, eğitimin kesintili olmasını doğru fakat bu kesintinin 5+3+4 şeklinde olmasına ve okula başlama yaşının 72 ay olması gerektiğine vurgu yapmışlardır. Uygulamayı olumsuz olarak değerlendiren katılımcılar; kişilerin farklı ilgi alanlarına göre eğitilmesinin doğru fakat uygulamanın sadece imam hatip okulları ile sınırlandırılmış olmasının tarafsız bir eğitim-öğretim anlayışına gölge düşürdüğünü belirtmişlerdir.

Işıkoğlu Erdoğan ve Şimşek (2014) farklı yaş gruplarıyla aynı sınıfta eğitim gören öğrencilerin, onların velilerinin ve öğretmenlerinin okula uyum sürecindeki deneyimlerini derinlemesine incelenmiştir. Araştırmanın verilerinin toplanmasında görüşme teknikleri kullanılmıştır. Analiz sonuçları çocuğun daha önce anaokuluna devam etmesi ve olumlu gelişimsel özelliklerinin uyum sürecini desteklediği, okulların fiziksel koşullarının yetersizliği, sınıflarda farklı gelişim düzeylerinde çocukların yer alması-

nın uyum sürecini olumsuz etkileyen faktörler olduğu ortaya konmuştur.

Kerimoğlu (2014) “Farklı Yaştaki Çocukların Oluşturduğu İlkokul 1. Sınıflarda Yaşanan Sorunların Belirlenmesi” adlı araştırmasında öğretmenlerle görüşme yapmıştır. Araştırmada beş yaşındaki çocukların dikkatsizlik, hareketlilik, yönergeleri izleyememe gibi sosyal ilişki sorunlarının yanı sıra, olumsuz akademik benlik algısı, akademik becerilerde yetersizlik ve akademik alanlara ilgisizlik ve böylece örgün eğitim sisteminin gerektirdiği becerilerde yetersizlik belirlenmiştir. Ayrıca huzursuzluk, kaygı ve utangaçlık gibi duygusal sorunları beş yaş grubunun daha fazla yaşadığı da görülmüştür.

Yoleri ve Tanış (2014) yeni sistemde birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum düzeylerini incelemişlerdir. Araştırmalarında cinsiyet değişkenine göre öğrenciler arasında okula uyum düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yaş değişkeninde ise okula 7 yaşında başlayanların uyum düzeyi 5 yaşında başlayanlara göre ve ilköğretim öncesinde okul öncesi eğitim alan öğrencilerin uyum düzeylerinin almayanlara göre yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Ünver, Dikbayır ve Yurdakul (2015) tarafından yapılan “Kesintili Zorunlu Eğitimin İlk Yılında, Birinci Sınıf Uygulamalarının İncelenmesi” adlı araştırmada İzmir’in merkez ilçelerinde görevli 211 birinci sınıf öğretmeni ve 1551 aileden anketler yoluyla veriler elde edilmiştir. Araştırmada, anne ve babanın eğitim düzeyi ile çocuklarını ilkokula başlatma yaş aralığı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Anne ve babaların eğitim düzeyi yükseldikçe, çocuklarını ilkokula daha ileriki yaşlarda başlattıkları belirlenmiştir. Öğretmenler MEB’in birinci sınıf uygulamaları için gerekli eylem planının yetersiz olduğunu (% 80,2) ve okula erken başlayan çocukların eğitiminde zorlandığını (% 77) belirtmiştir. Araştırmada, okulöncesi eğitim alma süresi azaldıkça, çocukların küçük kas kullanımı gerektiren etkinliklerde (kesme, yazma vb.) ve kendini ifade etmede (ihtiyaç ve isteklerini belirtme gibi) zorlandığı; okuma – yazmayı daha geç öğrendiği bulunmuştur. Araştırmanın katılımcıları (ailelerin % 93’ü, öğretmenlerin % 96’sı) eğitimle ilgili kararlar alınırken paydaşların görüşlerinin alınmasını önermiştir.

Buldu ve Er (2016) araştırmalarında yeni eğitim politikası üzerine okula hazırlanış ve okula başlama yaşını öğretmen ve ailelerin görüş ve deneyimlerine göre değerlendirmişlerdir. Yeni sistemde aile ve öğretmenlerin sorunlar ve zorluklar yaşadıkları, kendilerine yeterince rehberlik edilmediği, okulların fiziksel ortam yetersizliklerinin olduğunu, uyum programlarının tekrar gözden geçirilmesi gerektiği, ailelerin 60-72 ay arasında çocuklarını okula göndermemek için tıbbi rapor alabildikleri ve öğretmenlerle aileler arasında yetersiz işbirliği olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır.

Özellikle ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin eğitim ve öğretimlerinde etkili olan okula uyum ve okula hazır bulunuşluklarının değerlendirilmesine olanak sağlayacak araştırmalara her zaman gereksinim vardır. Ulaşılabilen alanyazın değerlendirildiğinde ilgili yaş grubuyla ilgili (60-84)” okula uyum ve okula hazır bulunuşluk değişkenleri bağlamında objektif test verilerine dayalı araştırmaların sınırlı olduğu görülmüştür.

Birçok kuruluş 6287 sayılı yasanın gerektirdiği eğitim uygulamalarının niteliğini değerlendirmek için izleme çalışmaları ve kapsamlı araştırmalar yapılmasını önermektedir (ERG, 2012a, 2012b). Zorunlu eğitime başlayan çocukların okula hazır olma düzeylerinin yeterli olması; yöneticiler, öğretmenler, aileler ve en önemlisi de çocuklar için büyük kolaylaştırıcıdır. Bu nedenle, yasanın uygulanmaya başlandığı öğretim yılında uygulamada neler yaşandığının belirlenmesine ihtiyaç duyulmuştur.

Bu bağlamda bu araştırmanın problem durumu; “ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve okula hazır bulunuşluk düzeylerini bazı demografik değişkenler açısından değerlendirmek” olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın alt problemleri aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

a) İlkokul 1. sınıfa başlayan öğrencilerin;

a1. Cinsiyete,

b1. Yaşa,

c1. Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna

göre okula uyum düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

b) İlkokul 1. sınıfa başlayan öğrencilerin;

a1. Cinsiyetine,

b1. Yaşına,

c1. Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna

göre hazır bulunuşluk düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

c) İlkokul 1. sınıfa başlayan öğrencilerin okula uyum ve hazır bulunuşluk düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

2. Yöntem

Bu araştırma ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve okula hazır bulunuşluklarını belirlemek için tarama modelinde yapılmış betimsel bir çalışmadır. “Tarama modeli; geçmişte ya da halen varolan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma desendir” (Karasar, 1999: 77).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2012-2013 eğitim-öğretim yılı güz döneminde İzmir ili Buca ilçesi Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı devlet okullarında çalışan 18 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın problemine ilişkin olarak zengin bilgi kaynağı olabilecek öğretmenlerin saptanması gerektiğinden amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme tekniğine başvurulmuştur. Kartopu örneklemesinde çalışmanın amacına uygun bilgili kişiler belirlenir. Ardından bu kişiler vasıtasıyla örnekleme girecek diğer kişilere ulaşılır (Kuş, 2009). Bu örneklem çeşidi üzerine yapılandırılan araştırmalarda süreç ilerledikçe elde edilen isimler veya durumlar genişlemekte ve bir süre sonra araştırmacı bu isim veya durumlar arasından seçimini yaparak araştırmasını gerçekleştirmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu bağlamda sürece sınıf eğitimi bilim dalında yüksek lisansını tamamlamış, 8 yıllık deneyime sahip bir sınıf öğretmeniyle başlanmıştır. Sonrasında “4+4+4 eğitim sistemiyle ilgili hem en çok bil-

gi sahibi olduğunu düşündüğünüz hem de bu yıl 1. sınıfları okutan kimler olabilir? Bu konuyla ilgili hangi öğretmen veya öğretmenlerle görüşmemi önerirsiniz?” soruları yöneltilmiştir. Bu yöntemle seçilen 18 sınıf öğretmeni, 440 birinci sınıf öğrencisi için veri toplama araçlarını doldurmuş, veriler bu yolla elde edilmiştir.

Veri Toplama Araçları Ve Verilerin Analizi

Verilerin toplanmasında, Seven (2011) tarafından -geçerlik ve güvenilirliği yapılarak- geliştirilen “Okula Uyum Öğretmen Değerlendirmesi Ölçeği” ve Canbulat ve Kırıktaş (2016) tarafından -geçerlik ve güvenilirliği yapılarak- geliştirilen “Okula Hazır Bulunuşluk Öğretmen Değerlendirmesi Ölçeği” kullanılmıştır.

- Okula Uyum Öğretmen Değerlendirmesi Ölçeği 10 maddeli likert tipinde oluşturulmuştur. Ölçek maddelerinin “Sosyal Uyum, Davranış Uyumu ve Kurallara Uyum” olmak üzere üç faktörde toplandıkları görülmüştür. Tek faktör olarak değerlendirilmektedir. Bu çalışmanın amacına uygun olarak tek faktör olarak puanlama yapılmış olup ölçekten, 10 ile 30 arasında puan alınabilmektedir. Puan yükseldikçe uyumun yüksek olduğu belirtilmektedir. AFA (Açımlayıcı Faktör Analizi) sonucunda bulunan üç faktörün açıkladığı toplam varyans % 62.79 olarak hesaplanmıştır. DFA (Doğrulayıcı Faktör Analizi) sonucunda sınınanan faktör yapısının gerçek verilerle iyi uyum gösterdiği doğrulanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa değeri (.88), bu araştırmada ise (.91) olarak hesaplanmıştır.
- Hazır Bulunuşluk Öğretmen Değerlendirmesi Ölçeği; Canbulat ve Kırıktaş (2016) tarafından 33 maddeli ve 5’li likert tipinde oluşturulmuştur. Ölçek tek faktörlü olup, 33 ile 165 arasında puan alınabilmektedir. AFA (Açımlayıcı Faktör Analizi) sonucunda bulunan tek faktörün açıkladığı varyans % 63.01 olarak hesaplanmıştır. DFA (Doğrulayıcı Faktör Analizi) sonucunda sınınanan faktör yapısının gerçek verilerle iyi uyum gösterdiği doğrulanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa .98 olarak hesaplanmıştır.

Araştırma verilerinin normal dağılıma uyup uymadığını anlamak için Kolmogorov-Simirnov normalite testi yapılmıştır. Kolmogorov-Simirnov değerinin .05’ten küçük olması durumunda verinin normal dağılım gösterdiği kabul edilmektedir. Normalite testinin sonucuna göre normal dağılım göstermeyen veri gruplarının basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) değerleri de incelenmektedir. Çarpıklık ve basıklık ölçüsü +2 ile -2 aralığında değerler almış olan veri gruplarının normal dağılım gösterdiği kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2010). Yapılan değerlendirmelerde veri setinin normal dağılım göstermediği anlaşılmıştır. Bu nedenle veriler SPSS 17.0 paket programı ile Mann Whitney U Testi, Kruskal Wallis H Testi ve Sperman Sıra Korelasyon testleri kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde anlamlılık seviyesi .05 olarak belirlenmiştir.

3. Bulgular ve Yorumlar

Verilerin değerlendirilmesi sonucu ulaşılan bulgulara ve bulgulara dayalı yorumlara aşağıda yer verilmektedir.

a. Öğrencilerin Okula Uyumlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ilk alt problemi İlkokul 1. sınıfa başlayan öğrencilerin cinsiyete, yaşa ve okul öncesi eğitim alma durumuna göre okula uyum düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır? olarak belirlenmişti. Öğrencilerin okula uyum puan ortalamalarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 1’de verilmektedir.

Tablo 1. İlkokul 1. sınıfa başlayan öğrencilerin okula uyum puanlarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları

Değişkenler	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Cinsiyet	Kız	230	227,55	52336,50	22528.5	.17
	Erkek	210	212,78	44683,50		
Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu	Evet	269	259,74	69870	12444	.00*
	Hayır	171	158,77	27150		
Yaş 1	60-65 ay arası	87	122,59	10665	6837	.00*
	66 ay ve üstü	353	244,63	86355		

* $p < .05$

Tablo 1 incelendiğinde, kız ve erkek öğrencilerin okula uyum düzeyleri arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir ($U=22528.5$; $p>.05$). Bu sonuca göre kız ya da erkeklerin okula uyumlarının benzer olduğu söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin okul uyum puanlarının aritmetik ortalamasına da bakılmıştır. İlkokul öğrencilerinin ortalamalarının yüksek denilebilecek bir seviyede olduğu söylenebilir. Ölçekten alınabilecek puanın 10 ile 30 arasında değiştiği ve alınan puanların yükseldikçe öğrencilerin okula uyumlarının yüksek olduğu düşünüldüğünde, erkek (27.25) ve kızlarda (27.97) puan ortalamasına sahip öğrencilerin bu konuda iyi düzeyde oldukları görülmektedir.

Öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp-almama durumlarına göre okul uyumlarının da okul öncesi eğitim alanlar lehine anlamlı fark bulunmuştur ($U=12444$, $p=0,00$). Bu bulguya göre okul öncesi eğitimin ilkokula uyumda önemli bir belirleyici olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin yaşa göre dağılımı, kesintili-zorunlu eğitimle ilgili tartışmaların özellikle yaş değişkeni noktasında düğümlenmesi nedeniyle iki kategoride değerlendirilmiştir. Hem 60-65 ay arası ve 66 ay ve üstü (yaş 1) hem de 60-65 ay arası, 66-71 ay arası, 72 ay ve üstü (yaş 2) olarak sınıflama yaparak değerlendirme yapılmıştır.

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin yaş1 sınıflamasına göre okula uyumlarında anlamlı fark bulunmuştur ($U=6837$, $p=0,00$). Buna göre 66-71 ay arasında olanlar 60-65 ay arasındakilere göre de okula uyum değişkeninde anlamlı derecede yüksek puan almışlardır. Kesintili zorunlu eğitimde çokça tartışılan yaş değişkeni bu çalışmada okula uyumda önemli bir belirleyici olarak bulunmuştur.

Öğrencilerin okula uyum düzeylerinin yaş2 değişkenine ilişkin Kruskal Wallis Testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin okula uyum ölçeği puanlarına ilişkin Kruskal Wallis Testi sonuçları

Değişkenler	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Yaş 2	60-65 ay arası	87	122,59	2	105.0	.00*
	66-71 ay arası	163	210,69			
	72 ay ve üstü	190	273,75			

*p<.05

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin yaş 2 değişkenine göre öğrencilerin okula uyumları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir ($\chi^2(2)= 105.0$; $p<.05$). Farkların hangi gruplar arasında olduğuna ilişkin gruplar arasında yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda 66-71 ay arasında ve 72 ay ve üstü yaşta olanlar, 60-65 ay yaşta olanlara göre okula uyum bakımından anlamlı derecede daha yüksek puan almışlardır. 72 ay ve üstü yaşta olanlar ile 66-71 ay yaş arasında olanlar arasında da yaşı büyük olanlar lehine okula hazır uyum bakımından anlamlı fark oluşmuştur. Bu sonuca göre yaşı küçük olanların okula uyumu daha zordur denilebilir.

b. Öğrencilerin Okula Hazır Bulunuşluklarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi İlkokul 1. sınıfa başlayan öğrencilerin cinsiyete, yaşa ve okul öncesi eğitim alma durumuna göre okula hazır bulunuşluk düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır? olarak belirlenmişti. Öğrencilerin okula hazır bulunuşluk puan ortalamalarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 3'te verilmektedir.

Tablo 3. İlkokul 1. sınıfa başlayan öğrencilerin hazır bulunuşluk puanlarına ilişkin Mann Whitney U sonuçları

Değişkenler	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Cinsiyet	Kız	310	228,36	52522,50	22342,5	.17
	Erkek	302	212,78	44497,50		
Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu	Evet	269	278,91	75028	7286	.00*
	Hayır	171	128,61	21992		
Yaş 1	60-65 ay arası	87	111,97	9741	5913	.00*
	66 ay ve üstü	353	247,25	87279		

*p<.05

Tablo 3 incelendiğinde, kız ve erkek öğrencilerin okula hazır bulunuşluk düzeyleri arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir ($U=22342.5$; $p>.05$). Bu sonuca göre kız ya da erkeklerin okula hazır bulunuşluklarının benzer olduğu söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin okula hazır bulunuşluk puanlarının aritmetik ortalamasına da bakılmıştır. İlkokul öğrencilerinin okula hazır bulunuşluk puan ortalamalarının orta

düzey denilebilecek bir seviyede olduğu söylenebilir. Ölçekten alınabilecek puanın 33 ile 165 arasında değiştiği ve alınan puanların yükseldikçe öğrencilerin okula hazır bulunuşluklarının yükseldiği düşünüldüğünde, erkek (126.27) ve kızlarda (130.56) puan ortalamasına sahip öğrencilerin bu konuda istendik duruma yaklaştıkları düşünülmektedir.

Öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp-almama durumlarına göre okula hazır bulunuşluklarında okul öncesi eğitim alanlar lehine anlamlı fark bulunmuştur ($U=7286$; $p<.05$). Bu bulguya göre okul öncesi eğitim almanın okula hazır bulunuşluluğu etkileyen bir belirleyici olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin yaşa göre dağılımı, kesintili-zorunlu eğitimle ilgili tartışmaların özellikle yaş değişkeni noktasında düğümlemesi nedeniyle iki kategoride değerlendirilmiştir. Hem 60-65 ay arası ve 66 ay ve üstü (yaş 1) hem de 60-65 ay arası, 66-71 ay arası, 72 ay ve üstü (yaş 2) olarak sınıflama yaparak değerlendirme yapılmıştır.

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin yaş 1 değişkenine göre okula hazır bulunuşlukları arasında yaşı büyük olanlar lehine anlamlı fark bulunmuştur ($U=5913$; $p<.05$). Buna göre 66 ay ve üstü öğrenciler, 60-65 ay arasındakilere göre okula hazır bulunuşluk bakımından anlamlı derecede yüksek puan almışlardır. Kesintili zorunlu eğitimde çokça tartışılan yaş değişkeninin bu çalışmada okula hazır bulunuşluluğu etkileyen bir belirleyici olduğu söylenebilir.

Öğrencilerinin hazır bulunuşluk düzeylerinin yaş 2 değişkenine ilişkin Kruskal Wallis Testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin hazır bulunuşluk ölçeği puanlarına ilişkin Kruskal Wallis Testi sonuçları

Değişkenler	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Yaş 2	60-65 ay arası	87	111,97	2	104.41	.00*
	66-71 ay arası	163	210,92			
	72 ay ve üstü	190	278,42			

* $p<.05$

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin yaş değişkenine göre okula hazır bulunuşlukları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir ($\chi^2(2)= 104.41$; $p<.05$). Farkların hangi gruplar arasında olduğuna ilişkin gruplar arasında yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda 66-71 ay arasında ve 72 ay ve üstü yaşta olanlar, 60-65 ay yaşta olanlara göre okula hazır bulunuşluk bakımından anlamlı derecede daha yüksek puan almışlardır. 72 ay ve üstü yaşta olanlar ile 66-71 ay yaş arasında olanlar arasında da yaşı büyük olanlar lehine okula hazır bulunuşluk bakımından anlamlı fark oluşmuştur. Bu sonuca göre yaşı küçük olanların okula hazır bulunuşlukları daha zayıftır denilebilir.

c. Öğrencilerin Okula Uyum Ve Okula Hazır Bulunuşluk Puanları Arasındaki İlişki

Araştırmanın üçüncü alt problemi “ilkokul 1. sınıfa başlayan öğrencilerin okula uyum ve hazır bulunuşluk düzeyleri arasında ilişki var mıdır?” olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin okula uyum ve okula hazır bulunuşluk puanları arasındaki ilişkiye ait Sperman Sıra Korelasyon Testi analiz sonucu Tablo 5’te verilmektedir.

Tablo 5. İlkokul 1. sınıfa başlayan öğrencilerin okula uyum ve okula hazır bulunuşluk düzeyleri arasındaki Sperman Sıra Korelasyon Testi sonuçları

	Değerler	Hazır bulunuşluk
Okula Uyum	r	.60
	p	.000
	N	440

$p < .05$

Tablo 5 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin okula uyum ve okula hazır bulunuşlukları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ($r = .60$; $p < .05$) ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre öğrencilerin okula uyumları ile okula hazır bulunuşlukları arasında doğru bir orantı olduğu söylenebilir. Okula uyumu yüksek olan öğrencilerin okula hazır bulunuşluklarının da yüksek olduğu söylenebilir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada 2012-2013 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya konulan kesintili-zorunlu eğitim uygulaması bağlamında İzmir ili Buca ilçesi devlet okullarında ilkököl birinci sınıfta okuyan 440 birinci sınıf öğrencisinin okula uyumu ve okula hazır bulunuşluluğunu değerlendirmek amaçlanmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; 60-65 ay arasındaki öğrencilerin okula uyum ve okula hazır bulunuşluluğu 66 ay ve üstü yaştaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha geridedir. Ayrıca yaş arttıkça uyum ve hazır bulunuşluk düzeyi artmaktadır. Cinsiyet değişkeni okula uyum ve hazır bulunuşlukta önemli bir değişken değildir. Okul öncesine gitmek okula uyum ve hazır bulunuşlukta önemli bir değişken olup, gidenler lehine anlamlı derecede farklılık vardır. Araştırmaya katılan öğrencilerin okula uyum ve okula hazır bulunuşlukları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın yaş değişkeni ile ilgili sonuçları Kapçı, Artar, Çelik, Daşcı ve Avcı’ın (2013) araştırmalarında ulaştıkları “küçük yaş grubunun (60-69 ay), normal yaş grubundan (70-84 ay), 5 yaş (60-72 ay) grubundaki öğrencilerin 6 yaş (73-84 ay) grubundaki öğrencilerden duygusal ve davranışlar sorunlar, akademik benlik saygısı ve sosyal davranışlar açılarından hem eğitim öğretim döneminin başında hem de sonunda daha fazla sorun yaşadıkları” bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca Yöleri ve Tanış’ın (2014) anaokuluna giden ve yaşı büyük olan öğrencilerin okula uyumlarının yüksek olduğu bulgusu, bu araştırma sonucuyla birebir örtüşmektedir. Ayrıca,

Gündüz ve Çalışkan'ın (2013) ilkokul birinci sınıftaki öğrencilerin okul olgunluğunu belirlediği çalışmada ulaştığı sonuç, bu araştırmanın okula hazır bulunuşluk değişkeniyle benzerdir. Bu çalışmada da 60-66 ay grubunun hazır bulunuşluğu diğer gruplara göre anlamlı derecede geridedir. Bu araştırmanın dışında pek çok araştırma yeni sistemin eksiklerinin olduğu bulgularına ulaşmışlardır. Bunlar; Ünver, Dikbayır ve Yurdakul (2015) sınıf öğretmenlerinin ilkokula erken başlayan çocukların öğretiminde zorlandıklarını, 4+4+4 düzenlemesine ilişkin gerçekleştirilen hizmet içi eğitimlerin yeterli olmadığı, zorunlu eğitime başlama yaşında yapılan değişiklikten, hem 72 ay ve sonrasında hem de erken başlayan çocukların olumsuz etkilenebildiklerini göstermektedir. İlkokula 72 ay ve sonrasında başlayan çocuklar, erken başlayanlarla aynı sınıfta öğrenim görmeleri nedeniyle okuldan sıkılma davranışları sergilemiştir. Ayrıca, ilkokulların fiziksel koşullarının (sıralar, derslik büyüklüğü, bahçelerin ayrı olması, tuvalet ve lavabo boyları, araç-gereçler, kitaplar vb.) çocuklara göre iyileştirilmesi de önerilmektedir (Memişoğlu ve İsmetoğlu, 2013).

21. yy. Türkiye'sinde bilimin bulgularını dikkate alan uygulamalar yapılması durumunda ancak dünyadaki gelişmelere uyum sağlayacak insanlar yetiştirilebileceği bilinen bir gerçektir. 4+4+4 düzenlemesine benzer uygulamanın 1983-1985 yılları arasında denenmiştir. Gürkan (1987) 1983-1984 öğretim yılında, bu uygulamanın sonuçlarını değerlendiren bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre katılımcıların büyük çoğunluğu ilkokula başlama yaşının beş olmasını uygun görmüştür. Yapılan araştırma sonuçları olumsuz olduğu için yaygınlaştırılmasından vazgeçilen beş yaş uygulamasının, 2012'de yeniden, hem de Türkiye çapında üstelik de adrese dayalı zorunlu kayıt yaptırılarak uygulanmasının (MEB, 2013a) devam edilmesi -revize edilmesine rağmen 60 ay uygulaması veli talebine bağlı olarak devam etmektedir- doğru bulunmamaktadır.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda geliştirilen öneriler aşağıda verilmiştir:

1. Öğrencilerin yaşa göre okula uyum ve hazır bulunuşluk düzeyi farklılıkları göz önüne alındığında ilkokula alım yaşı gözden geçirilerek, yaşları arasında çok ay farkı olan öğrencilerin alınmasının önüne geçilebilir.
2. İlkokul 1. sınıfların yaşa göre okula uyum ve hazır bulunuşluk düzeyi farklılıkları göz önüne alındığında sınıflar yaş farklılıklarına göre düzenlenebilir.
3. İlkokul 1. sınıfların okul öncesi eğitim alma durumlarına göre okula uyum ve hazır bulunuşluk düzeyi farklılıkları göz önüne alındığında okul öncesi eğitimi kesintili zorunlu eğitime eklenmelidir. Alanyazında okulöncesi eğitimin, çocukların ilkokula hazır bulunuşluk düzeyini arttırdığına ilişkin bulgu ve açıklamalar yer almaktadır (Oktay, 2014). Nitekim Türkiye'de uygulanmakta olan okulöncesi eğitim programının dört amacından biri çocukları ilkokula hazırlamaktır (MEB, 2013b). Dolayısıyla, çocukların ilkokula başlamadan önce mutlaka nitelikli bir okulöncesi eğitim almaları önerilmektedir (EGE, 2012; Memişoğlu ve İsmetoğlu, 2013).
4. Bu çalışma İzmir ili Buca ilçesindeki 440 ilkokul 1. sınıf öğrencisinin okula başlamalarının 2. ayındaki okula uyum ve hazır bulunuşluk düzeylerinin öğret-

menlere göre belirlenmesi ile sınırlıdır. Bu nedenle daha geniş gruplarla ve okula başlanılmasının farklı aylarında çalışma yapılması genelleme yapılmasını kolaylaştıracaktır.

5. Bu araştırma, kesintili zorunlu eğitim birinci sınıf uygulamalarıyla sınırlıdır. Öğrencilerin bireysel gelişimleri açısından, birinci sınıf uygulamalarının sonraki yıllara etkisinin araştırılması büyük önem taşımaktadır. Böylece, boylamsal araştırma sonuçları, eğitim politikalarını bilimsel yöntemle oluşturma konusunda karar alıcıları ikna etmede daha yararlı olabilir.

5. Kaynakça

- Başar, E. (2001). *Genel öğretim yöntemleri*. Samsun: Kardeşler Ofset ve Matbaa.
- Başaran, İ. E. (1998). Eğitim psikolojisi (5. Baskı). Ankara: Aydan Web Tesisleri.
- Binbaşıoğlu, C. (1995). *Eğitim psikolojisi (9. Baskı)*. Ankara: Yargıcı Matbaa.
- Bloom, B. (1995). İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme (2. Baskı). (Çeviren: Durmuş Ali Özçelik). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Buldu, M. ve Er, S. (2016). Okula hazırbulunuşluk ve okula başlama yaşı: türk öğretmen ve ailelerin yeni eğitim politikası üzerine görüş ve deneyimleri. *Eğitim ve Bilim, Erken Görünüm*, 1-18.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Canbulat, T. ve Kırıktaş, H. (2016). İlkokula hazır bulunuşluk ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 26-35.
- Cataluluk, C. (1994). *Farklı sosyo-ekonomik ve kültürel ortamlarda yetişen çocukların okul olgunluğu açısından karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ege Üniversitesi (2012). 5.1.1961 tarih ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Teklifi Hakkında Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Görüşü. <[http:// http://egitim.ege.edu.tr/](http://http://egitim.ege.edu.tr/)> 1 Eylül 2013 tarihinde elde edilmiştir.
- Eğitim Reformu Girişimi (2012a). 4+4<8 bilgi notları. 27.12.2013 tarihinde <http://erg.sabanciuniv.edu/node/756> adresinden alınmıştır.
- Eğitim Reformu Girişimi (2012b). Eğitim izleme raporu. 25.02.2014 tarihinde <http://erg.sabanciuniv.edu/node/1197> adresinden alınmıştır.
- Gündüz, F. ve Çalışkan, M. (2013). 60-66, 66-72, 72-84 Aylık Çocukların Okul Olgunluk ve Okuma Yazma Becerilerini Kazanma Düzeylerinin İncelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 379-398.
- Gürkan, T. (1987). *Temel eğitimde 6 yaş uygulamasının değerlendirilmesi: Ankara ilinde bir inceleme*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No:156.
- İşkoğlu Erdoğan, N., Şimşek, Z. C. (2014). Birinci sınıfa başlayan çocukların, velilerin ve öğretmenlerin okula uyumlarının incelenmesi. *International Journal Of New Trends In Arts, Sports & Science Education*, 3(2). 62-70.
- Kapçı, E., Artar, M., Çelik, E.G., Daşcı, E. ve Aşar, V. (2013). İlkokul birinci sınıfa farklı yaşlarda başlayan çocukların ruhsal ve sosyal gelişimi ile akademik benlik algılamaları açısından karşılaştırılması. Ankara Üniversitesi Yayınlanmamış Proje.

- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kerimoğlu, F. (2014). *Farklı yaştaki çocukların oluşturduğu ilkokul 1. sınıflarda yaşanan sorunların belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kuş, E. (2009) *Nicel-nitel araştırma teknikleri: Sosyal bilimlerde araştırma teknikleri nicel mi? Nitel mi? (3. Baskı)*. Anı Yayıncılık: Ankara.
- Memişoğlu, S. P. ve İsmetoğlu, M. (2013). Zorunlu eğitimde 4+4+4 uygulamasına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 14-25.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013a). Millî Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği. “http://mevzuat.meb.gov.tr/html/ilkveokuloncyon_0/ilkveokuloncyon_0.html” internet adresinden 26.08.2014 tarihinde elde edilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013b). Okulöncesi Eğitim Programı. <<http://tkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72>> internet adresinden 20.08.2014 tarihinde elde edilmiştir.
- Oktay, A. (2014). *Yeni eğitim sistemi hakkında düşünceler: Ege’den eğitime bakış 2013: eğitim sisteminde 4+4+4 düzenlemesi üzerine değerlendirmeler*. İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi, Yayın No: 14.
- Önder, A. ve Gülay, H. (2010). 5-6 yaş çocukları için okula uyum öğretmen değerlendirme ölçeği’nin güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2 (1), 204-224.
- Seven, S. (2011). Okula uyum öğretmen değerlendirmesi ölçeği’nin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Kıs*, 9(1), 29-42
- Ülgen, G. (1997). *Eğitim psikolojisi*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Ünver, G. B., Dikbayır, A., ve Yurdakul, B. (2015). Kesintili zorunlu eğitim ilkokul birinci sınıf uygulamalarının incelenmesi. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi* 23 (4), 1647-1664.
- Yılmaz, H. ve Sünbül, A. M. (2003). Öğretimde planlama ve değerlendirme. Ankara: Mikro Yayınları.
- Yıldırım A. ve Şimşek H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (7. Baskı)* Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yoleri, S. ve Tanış, H.M. (2014). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum düzeylerini etkileyen değişkenlerin incelenmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (2), 2014, 130-141.

Extended Abstract

4+4+4 education system, known as the Law No.6287 was entered into force despite much controversy and opposition and has been implemented since the 2012-2013 academic year. The accepted new system affected both teachers, millions of students and parents. One of the main criticism related to that system is considered as the backdating of starting school age. Within this law, lower limit was set to “60” months and upper limit was set to “72” months for starting school. Those between 66-71 months and 72 months and older students began school. Thus, three different age groups have started first grade elementary school. In particular, with the starting of school of 60 months filling first-year students, there has been a public debate on adaptation to school and ready for school presence of students. As the results of this

research was shared with public and receiving criticism from the educational community, The Ministry of Education in Turkey (MEB, 2013) put into practice the provision of “starting from 2013-2014 academic year; from the students who achieved the right to register to elementary school, 66,67 and 68-month ones with the petition given by the parents; 69-70-71-month ones with the documented health report that they are not ready to start elementary school, may lead to pre-school education or the entry can postpone a year”. Thus, the debate about the age has partially ended. However, if the parents can request the children can start school after completing 60 months.

The variables of “school compliance” and “school readiness”, which are extremely important to the educational process are important inputs of the teaching-learning system (Bloom, 1995). The aim of this study is to reveal that there is significant difference between some demographic variables (gender, age, condition of receiving pre-school education) and examining the readiness and compliance with school levels of 1st grade primary school students.

Research was designed in survey model. The study samples were formed with 18 class teachers, who were selected with snowball sampling technique and 440 of their 1st grade students in 2012-2013 academic year. “School compliance Teacher Rating Scale” that developed while making the validity and reliability by Seven (2011) and “School Readiness Teacher Rating Scale” developed by Canbulat and Kırıktaş (2016) were used in collecting the data. Normality analyzes made on the research data and it is understood that the data is not showing normal distribution. Therefore, data was analyzed using Mann-Whitney U Test, Kruskal Wallis H Test and Spearman Rank Correlation Test with SPSS 17.0 software package. Significance level of .05 was determined during the analysis of data.

According to research findings; while there was no significant difference on school compliance and school readiness according to gender variable of first class elementary school students, significant difference in favor of who went to pre-school and being older (72 months and more to 60-65 months and 66-71 months; 72 months and more to 66-71 months and 60-65 months) were found on school compliance and school readiness according to variables of age and taking pre-school education were found. These research findings are expected to create a thinking based data and debate on the issues that were claimed within the new system.

6. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Kütahya İli Örneği)

Investigation of 6Th Grade Students' Critical Thinking Skills Terms of Various Variables (Kütahya Sample)

İjlat OCAK

Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Afyonkarahisar, Türkiye

Meryem Damla KUTLU KALENDER

Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar, Türkiye

Makale Geliş Tarihi: 12.08.2016

Yayına Kabul Tarihi: 22.11.2016

Özet

Bu çalışmanın amacı 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini çeşitli değişkenler (cinsiyet, seçmeli ders, anne-baba eğitim durumu ve bilimsel dergi takip etme) açısından incelemektir. Tarama modelinde desenlenen araştırmanın örneklemini Kütahya ilinde öğrenim görmekte olan 666 tane altıncı sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama araçları olarak "Cornell Koşullu Sorgulama Testi-Form X (CCT-X)" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzde, ortalama, standart sapma, t testi, tek yönlü varyans analizi ve LSD testi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin cinsiyet, seçmeli ders) ve baba eğitim durumu değişkenine göre değiştiği ancak anne eğitim durumu ve bilimsel dergi takip etme değişkenine göre değişmediği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: 6. sınıf, öğrenci, eleştirel düşünme

Abstract

The aim of this study was to investigate the 6th grade students' critical thinking levels' differ according to independent variables (gender, elective course, mother and father's education level, scientific journal fallow) The study was designed as l survey model. The sampling of the study consists of 666 sixth grade students in Kütahya. The "The Cornell Conditional-Reasoning Test, Form X" and "Personal Information Form" were used for data collection. For the analysis of the data, frequencies, percentage, mean, standard deviation, t-test, one-way analysis of variance tests were used. According to the findings, the students' critical thinking skills has changed in terms of gender, elective courses (science applications) and parental education status but but it has not changed the variables of education and scientific journals fallow and mother's education level

Keywords: 6. grade, student, critical thinking

1. Giriş

Bilginin önemi artarken; bilgiyi elde etme çabasında zihinsel süreçlerde irdelemek önem arz etmektedir. Bu yüzden akılcı düşünmenin alt becerilerinden birisi olan eleştirel düşünme becerisi ortaya çıkmıştır (Çetinkaya, 2011). Eleştirel düşünme, bugünün eğitim sisteminin temelini oluşturur. Düşünmenin olmadığı bir yerde yeni fikirler gelişmez. Oysa günümüz dünyasında sorgulayan, esnek düşünebilen, yaratıcı fikirler sunan, olayları irdeleyen bireylerin yetişmesi zorunlu hale gelmiştir. Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi için eleştirel düşünmeyi öğrenmek gerekir.

Eleştirel düşünme kişinin kendi ve diğerlerinin görüşlerini değerlendirme, alternatifler bulma ve çıkarımlar yaparak verimli bir şekilde düşünme eğilimi içeren bireysel bir gerekliliktir (Norris,1985). Dolayısıyla eleştirel düşünme, “analiz etme, açıklama, yorumlama, kendini düzenleme, değerlendirme ve sonuç çıkarma” gibi becerilerden oluşmaktadır. Bu beceriye sahip bireyler objektif ve mantıklı bir şekilde nasıl düşünüleceğini öğrenir (Facione, 1990). Eleştirel düşünme, duyguları ortadan kaldırıp düşüncenin duygunun yerine geçmesi demek değildir. Sadece duygularından hareketle acele ve rastgele kararlar verilmesini engeller. Dolayısıyla eleştirel düşünme ne kişinin ne de herhangi bir toplumun benimsediği görüşleri savunma amacı güden bir düşünme sistemi de değildir. Eleştirel düşünme problem çözmeye ya da yargıda bulunmaya hatta problemi bulmaya yardımcı olan bir düşünmedir (Gündoğdu, 2009). Yeni eğitim anlayışında hazır bilgiyi araştırmadan kabul eden bireyler yetiştirmek yerine; bilgiye çaba sarf ederek sebepleriyle ve yöntemleriyle bilgiye ulaşan, bilgiyi üretme çabasında olan ve ürettiği bilgiyi değerlendirerek topluma faydalı olacak bireyleri yetişmesi amaçlanır. Bilgi toplumunun en önemli ihtiyacı ise eleştirel düşünen bireyler yetiştirmektir (Alkaya, 2006). Eleştirel düşünme becerilerinin eğitim programlarında yer alma nedeni bilginin çeşitliliğidir. Öğrenciden bilgi karşısında seçimler yapması, karşılaştığı problemi çözmesi ve bilgiyi ayıklaması beklenir (Şahinel, 2007). Eleştirel düşünen bireyler özgüvenli, açık görüşlü, entelektüel merak ve cesareti olan mantıklı karar veren, önyargıları olmayan, çevresindeki olaylara geniş bir açı ile bakabilen kişiler olarak tanımlanır (Ennis, 1991; Facione, 1990). Eğitimde eleştirel düşünmenin yer almasıyla birlikte birey doğru soruyu sormayı, varsayımları keşfetmeyi ve yürüttüğü mantıktaki kusurları bulmaya çalışır (Browne ve Keeley, 2004). Milli Eğitim Bakanlığı 2006 yılından sonra öğretim programlarında 6.sınıftan itibaren eleştirel düşünmeye yer vermeye başlamış ve bu doğrultuda eleştirel düşünme becerisine sahip, olayları sorgulayan, kendi yeterliliklerinin farkında olan, olaylara farklı bakış açılarıyla bakabilen bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır.

Alan yazına bakıldığında eleştirel düşünme becerisi ile ilgili olarak çeşitli kademe-lerdeki öğrenciler ile ilgili yapılan çeşitli araştırmalara rastlanılmaktadır (MacKnight, 2000; Ip vd., 2000; Akınoğlu, 2001; Pascarella, vd., 2001; Akbiyık, 2002; Elaine Simpson ve Mary Courtney, 2002; Profetto-McGrath, 2003; Ernst ve Monroe, 2004; Tapper, 2004; Jones, 2005; Alkaya, 2006; Demir, 2006; Mecit, 2006; Oros, 2007; Ay ve Akgöl, 2008; Tiwari vd., 2006; Tok, 2008; Korkmaz ve Yeşil, 2009; Bozkurt,

2010; Narin ve Aybek, 2010; Yağmur, 2010; Yıldız, 2011; Yang ve Wu, 2012; Choy ve Oo, 2012; Sıysal Araz, 2013, Ocak vd., 2016). Eleştirel düşünme ile ilgili yapılan ve yapılacak çalışmalar öğrencilerin bu düşünme becerisine sahip olmaları yönünde önem taşımaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, 6. Sınıf Öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeylerinin çeşitli değişkenlere (cinsiyet, seçmeli ders, anne ve baba öğrenim durumu, bilimsel dergi takip durumu) göre değişip değişmediğini incelemektir.

Araştırmanın Problemi

1. 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeyleri nedir?
2. 6. sınıf öğrencilerin eleştirel düşünme beceri puanları cinsiyet, seçmeli bilim uygulamaları dersini alma durumu, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, bilimsel dergi takip durumu değişkenleri bakımından anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

2. Yöntem

Araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, var olan durumun doğasını tanımlamak, var olan koşullarla karşılaştırılabilecek standartları belirlemek, belirli olaylar arasında var olan ilişkiyi tespit etmek için kullanılır (Cohen ve Manion, 1998). Tarama modelinde araştırmaya konu olarak seçilen olay, birey veya nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Önemli olan olması gereken değil, olanı gözleyip belirleyebilmektir (Karasar, 2005: 77). Bu araştırmada Kütahya İli ortaokul 6.sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenlere göre var olan durumu belirlenmeye çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evrenini Kütahya ili merkez ilçesindeki ortaokul 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Kütahya ili Merkez İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden edinilen bilgilere göre çalışma evreni toplam 41 ortaokulda öğrenim görmekte olan 2678 altıncı sınıf öğrencisini kapsamaktadır. Araştırmanın örneklemini, çalışma evreninden tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen toplam 7 ilköğretim okulunda öğrenim görmekte olan toplam 666 öğrenci oluşturmaktadır (Tablo 1).

Tablo 1. Örneklem Grubunun Bağımsız Değişkenlere Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Değişkenler		%	f
Cinsiyet	Kız	48,5	323
	Erkek	51,5	343

Değişkenler		%	f
Seçmeli Ders	Alanlar	50	333
	Almayanlar	50	333
Anne Öğrenim Durumu	Okuryazar	1,1	7
	İlkokul	39,3	262
	Ortaokul	29,3	195
	Lise	22,2	148
	Üniversite	6,6	44
	Yüksek lisans/Doktora	1,5	10
Baba Öğrenim Durumu	Okuryazar	0,9	6
	İlkokul	18,5	123
	Ortaokul	23,0	153
	Lise	36,8	245
	Üniversite	18,8	125
Bilimsel Dergi Takip Etme Durumu	Aboneliğim var ve takip ediyorum	9,6	64
	Aboneliğim yok; ama sıkça takip ediyorum	8,7	58
	Aboneliğim yok; ama ara sıra takip ediyorum	27,2	181
	Aboneliğim yok; takip de etmiyorum	54,5	363
TOPLAM		100	666

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Cornell Koşullu Sorgulama Testi-Form X (CCT-X) ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Cornell Koşullu Sorgulama Testi-Form X (CCT-X): Bu test Cornell Eleştirel Düşünme Becerisi Testleri Serisi'ne ait olup; Ennis ve Millman (1985) tarafından 4.- 14. sınıf öğrencileri için geliştirilmiş ve 2006 yılında Mecit tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. 72 çoktan seçmeli sorudan oluşan CCT-X'in 'Evet, Hayır, Belki' şeklinde üç şıkkı bulunmaktadır ve bunlardan yalnızca biri doğrudur. Testten alınabilecek en yüksek puan 72'dir. Mecit (2006) tarafından ölçeğin genel Cronbach Alfa katsayısı 0.75 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada yapılmış olan güvenilirlik analizi sonucuna göre ise ölçeğin genel Cronbach Alfa katsayısı 0.76 olarak hesaplanmıştır. Verilerin çözümlenmesiyle öğrencilerin Cornell Koşullu Sorgulama puanları “yetersiz”, “orta düzey” ve “iyi düzey” olarak kategorik hale getirilmiş ve elde edilen bulgular 2.50-3.00 iyi, 1.50-2.49 orta, 1.00-1.49 yetersiz aralıkları temel alınarak yorumlanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırma doğrultusunda öğrencilerin demografik özelliklerini belirleyici değişkenlerden oluşan formdur.

Verilerin Analizi

Öğrencilerin, eleştirel düşünme düzeylerinin belirlenmesinde, aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır. Araştırmada dağılımın normallik sınavında Kolmogorov-Smirnov testi yapılmış aynı zamanda puanların

çarpıklık-basıklık (skewness-kurtosis) değerlerine bakılmıştır. Kolmogorov-Smirnov testi sonucuna göre anlamlılık değerinin (p) .05ten büyük olması normalliğin sağlandığı anlamına gelmektedir (Can, 2013). Verilerin analizi sonucu çalışmada Kolmogorov-Smirnov testi sonucuna göre anlamlılık değerinin (p) .05ten küçük çıktığı ve çarpıklık basıklık katsayısının (George ve Mallery, 2010)'e göre +2.0 ile -2.0 arasında olduğu için veriler normal dağılım göstermektedir. Dolayısıyla öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri açısından cinsiyet ve seçmeli ders değişkenleri bakımından anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için parametrik testlerden bağımsız örneklem t testi; anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, bilimsel dergi takip durumu değişkenleri bakımından anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için ise tek yönlü varyans analizi (one-way Anova testi) uygulanmıştır. Tek yönlü varyans analizi (one-way Anova testi) sonucunda anlamlı bir farklılık görüldüğü durumlarda farkın kaynağını tespit etmek için LSD testi kullanılmıştır. Örneklem sayısının eşit olmadığı durumlarda kullanılabilen LSD testi; farkın kaynağını belirlemeye yönelik diğer testlerden daha anlamlı sonuçlar verdiği için tercih edilmiştir.

3. Bulgular ve Yorumlar

Bu çalışmanın bulguları araştırma soruları çerçevesinde aşağıda sırayla sunulmuştur.

1.Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Düzeylerine İlişkin Betimsel Analizler

Tablo 2. Öğrencilerin CCT-X puanları ile eleştirel düşünme düzeyleri

	N	\bar{X}	SS
Cornell Koşullu Sorgulama Testi Form X	666	33,26	7,12
Eleştirel Düşünme Düzeyleri	666	1,98	0,70

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin Cornell Koşullu Sorgulama Testi aritmetik ortalaması 33.26, standart sapması 7.12 bulunurken, eleştirel düşünme düzeylerinin aritmetik ortalaması 1.98, standart sapması 0.70 olarak bulunmuştur. Bu değerlere bakıldığında öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin orta seviyede olduğu görülmektedir.

2.Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Cinsiyet değişkenine göre bulgular aşağıda yer almaktadır.

Tablo 3. Öğrencilerin eleştirel düşünme puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılığı için t-testi sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Kadın	323	34,29	6,98	664	3,671	.000*
Erkek	343	32,28	7,12			

* $p < .05$

Tablo 2 incelendiğinde, hesaplanan t değerine göre % 95'lik güven aralığında (* $p < .05$), cinsiyet değişkeni açısından öğrencilerin eleştirel düşünme puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t_{664} = 3.671$ ve $p < .05$). Yani eleştirel düşünme puanları açısından kadın öğrencilerin ($x = 34.29$, $s = 6.98$), erkek öğrencilere göre ($x = 32.28$, $s = 7.12$) eleştirel düşünme becerileri daha gelişmiştir.

Seçmeli bilim uygulamaları dersini alma değişkenine göre bulgular aşağıda yer almaktadır.

Tablo 4. Öğrencilerin eleştirel düşünme puanlarının seçmeli bilim uygulamaları dersini alma değişkenine göre farklılığı için t-testi sonuçları

Ders Alma Durumu	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Alanlar	333	35,99	6,26	664	0,721	000*
Almayanlar	333	30,52	6,88			

* $p < .05$

Tablo 3 incelendiğinde, hesaplanan t değerine göre % 95'lik güven aralığında (* $p < .05$), seçmeli bilim uygulamaları dersi değişkeni açısından öğrencilerin eleştirel düşünme puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t_{664} = 10,721$ ve $p < .05$). Yani eleştirel düşünme puan açısından seçmeli bilim uygulamaları dersi alan öğrencilerin ($x = 35.99$, $s = 6.26$), seçmeli bilim uygulamaları dersini almayan öğrencilere göre ($x = 30.52$, $s = 6.88$) eleştirel düşünme becerileri daha gelişmiştir.

Anne öğrenim durumu değişkenine göre bulgular aşağıda yer almaktadır.

Tablo 5. Anne öğrenim durumu değişkeni bakımından öğrencilerinin eleştirel düşünme puanlarına ilişkin ANOVA testi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	3,14	5	,62	1,28	,271*
Gruplar içi	323,73	659	,49		
Toplam	326,87	664			

* $p > .05$

Tablo 4'de de görüldüğü gibi öğrencilerin eleştirel düşünme puanlarının; anne öğ-

renim durumu değişkeni açısından anlamlı farklılık yoktur ($F(5,659)=1.28, p>.05$).

Baba öğrenim durumu değişkenine göre bulgular aşağıda yer almaktadır.

Tablo 6. Baba öğrenim durumu değişkeni bakımından öğrencilerinin eleştirel düşünme puanlarına ilişkin ANOVA testi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	15,19	5	3,03	6,41	,000*
Gruplar içi	312,70	660	,47		
Toplam	327,90	665			

* $p < .05$

Tablo 5’de Anova testi sonucuna göre öğrencilerin eleştirel düşünme puanlarında baba öğrenim durumu değişkeni açısından anlamlı farklılık vardır ($F(5,660)=6.41, p<.05$). Anova testi sonucu çıkan farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacı ile yapılan LSD testine göre baba eğitim durumu okuryazar olan öğrenciler ($x =25.00, s=4.51$) ile lise, üniversite ve lisansüstü olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir, baba eğitim durumu ilkökul ($x =31,57, s=7,33$) ve orta okul öğrenciler ($x =32.16, s=6.82$) ile baba öğrenim durumu lise($x =33.91, s=6.67$), üniversite ($x =35.19, s=7.40$) ve lisansüstü ($x =34.85, s=7.67$) olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Bilimsel dergi takip durumu öğrenim durumu değişkenine göre bulgular aşağıda yer almaktadır.

Tablo 7. Öğrencilerin eleştirel düşünme puanlarının bilimsel dergi takip durumu değişkenine göre farklılığı için ANOVA testi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	,76	3	,254	,515	,672*
Gruplar içi	327,14	662	,294		
Toplam	327,90	665			

* $p > .05$

Tablo 6’da da görüldüğü gibi öğrencilerin eleştirel düşünme puanlarında herhangi bir bilimsel dergi takip etme durumu değişkeni açısından anlamlı farklılık yoktur ($F(3,662)=5.15, p>.05$).

4. Tartışma

Araştırmanın birinci alt probleminde altıncı sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri araştırılmıştır. Araştırmada toplanan verilerin analizi sonucunda altıncı sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Salsal Araz (2013)’in 4. ve 5. öğrencileriyle yapmış olduğu çalışmasında öğrencilerin orta düzeyde eleştirel düşünme düzeyine sahip olması bu araştırma ile benzerlik

göstermektedir. Ayrıca Kartal (2012), Kürüm (2002), Çetin (2008), Özdemir (2005), Şen (2009) ve Saçlı ve Demirhan (2008)'ın yaptığı çalışmalarda öğretmen adaylarının orta düzeyde eleştirel düşünme becerilerine sahip olduğu belirtilmiş ve bu çalışmayı desteklemektedir. Alan yazında ilköğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyinin yüksek ya da düşük olduğu çalışmalara da bulunmaktadır. Karabacak (2011), Yıldırım ve Şensoy (2011), Demir (2006) ve Yıldız (2011) yaptıkları çalışmalarda ilköğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin yüksek olduğunu tespit etmiştir. Ancak Kahraman (2008), Ersoy ve Başer (2011), Kayagil ve Erdoğan (2011), Ayrancı Açıkgöz (2011), C. Akar (2007) tarafından yapılan araştırmalarda ise ilköğretim öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin yetersiz olduğu belirtilmiştir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Ayrıntılı sonuçlar aşağıda verilmiştir;

Cinsiyet değişkeni açısından öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinde kadın katılımcıların lehine anlamlı bir farklılık ve cinsiyetin öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p < .05$). Alan yazında Demir (2006), Karabacak (2011), Sadioğlu ve Bilgin (2008), Yıldız (2011) ve Açıkgöz Ayrancı (2011)'nin ilköğretim öğrencileri ile yaptıkları çalışmalarda kadın katılımcıların eleştirel düşünme puanlarının erkek katılımcılara göre daha yüksek bulunması bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Aynı zamanda Yıldırım Çığrı (2005), Çetinkaya (2011), Gülveren (2007), Gürleyük (2008) yaptıkları çalışmalarda öğretmen ve öğretmen adaylarının da eleştirel düşünme düzeylerinin kadın katılımcılarda daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Ancak literatür incelendiğinde eleştirel düşünme puanlarının cinsiyet açısından anlamlı olarak farklılaşmadığı çalışmalar bulunurken (Mecit, 2006; C. Akar, 2007; Özdemir, 2005; Çetin, 2008; Kürüm, 2002; Saçlı ve Demirhan, 2008; Şen, 2009; Kaloç, 2005; Yıldırım ve Yalçın, 2008; Tümkaya, 2011; Kaya, 1997; Kayagil ve Erdoğan, 2011; Biber, Tuna ve İncikabı, 2013) aynı zamanda erkek öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin kadın öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu çalışmalarda (Ü. Akar, 2007; Emir, 2012 ve Bökeoğlu ve Yılmaz, 2005) bulunmaktadır.

Yapılan analizler sonucunda seçmeli bilim uygulamaları değişkeni açısından öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğu ($p < .05$) tespit edilmiştir. Seçmeli bilim uygulamaları dersini alan öğrencilerin eleştirel düşünme puanları almayan öğrenciler göre daha yüksektir. Yerer, Bektaş ve Öner Armağan (2013)'a göre seçmeli bilim uygulamaları dersi öğrencilere bilimin hayatımızdaki yerinin vurgulanması ve bilimin sevdirilmesi fikri ile ortaya çıkmıştır. Çünkü fen konularının gerçek yaşamla bağlantının kurulmasında öğrencilerin sıkıntı çektiğini birçok araştırmada belirtilmektedir. Fen konularını günlük yaşamla ilişkilendiremeyen öğrenciler problemi çözme, problemi cevaplayabilme ve bu cevabın mantıklı olup olmadığına karar vermede yeterli olmakta sıkıntı çekmektedir (Taşdemir ve Demirbaş 2010). Öğrencilerin fen konuları ve günlük hayatla ilişkilendirme karşılaştıkları zor-

luklar öğrencilerin fene ve bilime karşı olumsuz tutum neden olabilmektedir. Programlarda seçmeli olan bilim uygulamaları dersinin yer alması ile deney tasarlayan, tasarladıkları deneyleri yapan ve bilim insanlarını bu yolla keşfeden öğrencilerin bu faaliyetleri onların hem bilgilerini günlük yaşamla ilişkilendirebilmelerine hem bilimi sevmelerine hem eleştirel düşünme becerilerine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Araştırma sonuçlarımız da bunu desteklemektedir. Benzer şekilde Kurt ve Kürüm (2010)'ün medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada da medya okuryazarlığı becerilerini kazanabilenlerin medya karşısında aktif ve eleştirel yapı sergileyebildikleri sonucuna ulaşmıştır.

Öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyi ortalamalarının anne öğrenim durumu açısından anlamlı bir farklılığa neden olmadığı yani anne öğrenim durumunun öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinde önemli bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p > .05$). En düşük eleştirel düşünme puan ortalamasının anne eğitim durumu okuryazar öğrencilere ait olduğu, en yüksek eleştirel düşünme puan ortalamasının anne eğitim durumu ortaokul ve lise olan öğrencilerde gözlenmiştir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde Çetin (2008), Kayagil ve Erdoğan (2011), Ü. Akar (2007), Kaloç (2005), Kaya (1997), Sadioğlu ve Bilgin (2008) ve Şen (2009) tarafından yapılan çalışmalarda ise anne eğitim durumunun katılımcıların eleştirel düşünme düzeylerinde anlamlı farklılığa neden olmaması bu araştırmayla benzer sonuçlar göstermektedir. Ancak Saysal Araz (2013), Gülveren (2007) ve Kahraman (2008) tarafından yapılan çalışmalarda anne eğitim durumunun eleştirel düşünme düzeylerinde anlamlı farklılığa yol açtığı belirtilmiştir. Alkaya (2006) tarafından yapılan çalışmada ise anne eğitim durumunun eleştirel düşünme becerilerine etkisinin düşük olduğunu belirtmiştir.

Baba öğrenim durumunun öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyi ortalamalarında anlamlı farklılığa yol açtığı sonucu elde edilmiştir ($p < .05$). Araştırma sonuçlarına göre baba eğitim durumu okuryazar olan öğrenciler ile baba öğrenim durumu lise, üniversite ve lisansüstü olan öğrenciler lehine, yine baba eğitim durumu ilkokul ve ortaokul öğrenciler ile baba öğrenim durumu lise, üniversite ve lisansüstü olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Eleştirel düşünme puanları açısından en düşük ortalamanın baba öğrenim durumu okuryazar öğrencilere, en yüksek ortalamanın da baba öğrenim durumu üniversite olan öğrencilere ait olduğu gözlenmiştir. Baba eğitim seviyesi arttıkça öğrencilerin eleştirel düşünme puanları artmıştır. Saysal Araz (2013)'ün yaptığı çalışmada baba eğitim durumu arttıkça eleştirel düşünme düzeyinin arttığı ve baba eğitim düzeylerine göre 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyinde anlamlı farklılaşma olduğu belirtilmiştir ve bu araştırmayı destekler niteliktedir. Yine Gülveren (2007) tarafından yapılan çalışmada da baba eğitim durumu değişkenine göre öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerinde anlamlı farklılık tespit edilmesi bu araştırma sonuçları ile benzerdir. Ancak Çetin (2008), Şen (2009), Ü. Akar (2007), Kaloç (2005), Kaya (1997), Kayagil ve Erdoğan (2011) tarafından yapılan çalışmalarda ise baba eğitim durumunun katılımcıların eleştirel düşünme düzeylerinde anlamlı farklılığa neden olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri ortalamalarında herhangi bir bilimsel dergi takip durumu değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p > .05$). Yani bilimsel bir dergiyi düzenli takip eden, sık sık ya da ara sıra takip eden yada hiç takip etmeyen öğrenciler arasında eleştirel düşünme düzeylerinde fark çıkmamıştır. Ancak Sıysal Araz (2013)'ın yaptığı çalışmada öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri ortalamalarında herhangi bir bilimsel dergiye abonelik ve dergiyi takip durumu değişkeni açısından anlamlı farklılık olduğu ve bilimsel dergi takip ve abonelik durumu arttıkça öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin arttığını belirtilmiştir. Yine Şahin (2008) tarafından yapılan çalışma da bilimsel dergi bilimsel dergi, makale, gazete vb okuyan veya takip eden öğrencilerin “yorumlamaya ve sorgulamaya” yönelik bilimsel okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak araştırmada öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi durumunda ise; cinsiyet, seçmeli bilim uygulamaları dersinin ve babanın öğrenim durumunun öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri ortalamalarında önemli bir etkiye sahip olduğu fakat annenin öğrenim durumu ve herhangi bir bilimsel dergiyi takip durumunun öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri ortalamalarında önemli bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür.

Araştırma bulgularına dayanılarak aşağıdaki öneriler getirilmiştir:

1. Eleştirel düşünme becerisinin artırılması için eğitimcilerin kullanacakları stratejiler ve teknikler önem taşımaktadır. Bunun eğitimcilere hizmet içi eğitimler verilebilir.
2. Özellikle eleştirel düşünme becerisini etkileyen ve artmasını sağlayan dersler ya da uygulamalara hem öğretim programlarında hem de okullarda daha fazla yer verilebilir.
3. Özellikle fen eğitiminde eleştirel düşünme becerisine katkı sağlayabileceği düşünülen bilimsel dergilerden öğrencilerin gerektiği gibi faydalanmaları yönünde hem ailede hem de okulda onlara rehber olunabilir.

5. Kaynakça

- Açıköz Ayrancı, S. (2011). *İlköğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileriyle matematik başarıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Akar, C. (2007). *İlköğretim öğrencilerinde eleştirel düşünme becerileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akar, Ü. (2007). *Öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri ve eleştirel düşünme beceri düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Aknoğlu, O. (2001). *Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel Alan Fen Bilgisi Öğretiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Akbıyık, C. (2002). *Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Akademik Başarı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Alkaya, F. (2006). *Eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen bilgisi öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Ay, Ş. ve Akgöl, H. (2008). Eleştirel düşünme gücü ile cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 1(2), 65-75.
- Biber, A. C., Tuna, A. & Incikabi, L. (2013). An investigation of critical thinking dispositions of mathematics teacher candidates. *Journal of International Educational Research*, 9(3), 257-266.
- Bozkurt, E. (2010). *İlköğretim 5. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi "Maddenin Değişimi ve Tanınması" Ünitesinde Gazetelerden Yararlanılarak Hazırlanan Ders Etkinliklerinin Tutum, Başarı ve Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Bökeoğlu, Ç. O. ve Yılmaz, K. (2005). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünmeye yönelik tutumları ile araştırma kaygıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 41, 47-67.
- Browne, M. N. & Keeley, S. M. (2004). *Asking the right questions: A guide to critical thinking* (7. Editiond). Upper Saddle River, NJ: Person Prentice Hall.
- Can, A. (2013). *SPSS İle Bilimsel Araştırma Süresince Nicel Veri Analizi*. Ankara. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Oxon: by Routledge.
- Choy, S. C., & Oo, P. S. (2012). Reflective Thinking and Teaching Practices: A Precursor for Incorporating Critical Thinking into the Classroom?. *Online Submission*, 5(1), 167-182.
- Çetin, A. (2008). *Sınıf öğretmenliği adaylarının eleştirel düşünme gücü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Çetinkaya, Z. (2011). Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (3), 93-108.
- Demir, M. K. (2006). *İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Elaine Simpson, R. & Mary Courtney, R. (2002). Critical thinking in nursing education: Literature review. *International journal of nursing practice*, 8(2), 89-98.
- Emir, S. (2012). Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 34-57.
- Ennis, R. (1991). Critical thinking. *Teaching philosophy*, 14(1), 5-24.
- Ernst, J. & Monroe, M. (2004). The effects of environment-based education on students' critical thinking skills and disposition toward critical thinking. *Environmental Education Research*, 10(4), 507-522.
- Ersoy, E. ve Başer, N. (2011). İlköğretim ikinci kademe eleştirel düşünmenin yeri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (1), 1-10.
- Facione, P. A. (1990). Critical thinking: a statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction - Executive Summary - The Delphi Report. Millbrae CA: The California Academic Pres. http://assessment.aas.duke.edu/documents/Delphi_Report.pdf 20.09.2014 tarihinde alınmıştır.
- George, D. & Mallery, M. (2010). *Spss for windows step by step: a simple guide and reference*, 17.0 update (10a ed.) Boston: Pearson
- Gülveren, H. (2007). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve bu becerileri etkileyen eleştirel düşünme faktörleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir

- Gündoğdu, H. (2009) Eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme öğretimine dair bazı yanılgılar. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (1), 57-74.
- Gürleyük, G. C. (2008). *Sınıf öğretmeni adaylarının çeşitli değişkenler açısından eleştirel düşünme eğilimleri, problem çözme becerileri ve akademik başarı düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Ip, W. Y., Lee, D. T., Lee, I. F., Chau, J. P., Wootton, Y. S., & Chang, A. M. (2000). Disposition towards critical thinking: a study of Chinese undergraduate nursing students. *Journal of Advanced Nursing*, 32(1), 84-90.
- Jones, A. (2005). Culture and context: critical thinking and student learning in introductory macroeconomics. *Studies In Higher Education*, 30(3), 339-354.
- Kaloç, R. (2005). *Orta öğretim kurumu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve eleştirel düşünme becerilerini etkileyen etmenler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kahraman, T. (2008). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ile öğrenci algılarına göre öğretmenlerin sınıf içi demokratik davranış düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Karabacak, H. (2011). *İlköğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, 15. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Kartal, T. (2012). İlköğretim fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13 (2), 279-297.
- Kaya, H. (1997). *Üniversite öğrencilerinde eleştirel akıl yürütme gücü*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Kayagil, S. ve Erdoğan, A. (2011). Bazı değişkenlerin ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini yordama gücü. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31), 321-334.
- Korkmaz, Ö. ve Yeşil, R. (2009). Öğretim kademelerine göre öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2),19-28.
- Kurt, A. A. ve Kürüm, D.(2010). Medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme arasındaki ilişki: kavramsal bir bakış, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 20-34.
- Kürüm, D. (2002). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- MacKnight, C. B. (2000). Teaching critical thinking through online discussions. *Educause Quarterly*, 23(4), 38-41.
- Mecit, Ö. (2006). *The effect of 7e learning cycle model on the improvement of fifth grade students' critical thinking skills*. (Doctoral Thesis). Middle East Technical University, Ankara.
- Narin, N. ve Aybek, B. (2010). İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 336-350.
- Norris, S. P. (1985). Synthesis of research on critical thinking. *Educational Leadership*.40-45, http://www.ascd.org/ascd/pdf/journals/ed_lead/el_198505_norris.pdf, 20.09.2014 tarihinde alınmıştır.
- Ocak, G., Eymir, E. ve Ocak, İ (2016). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 18(1), 63-9.
- Oros, A. L. (2007). Let's debate: Active learning encourages student participation and critical thinking. *Journal of Political Science Education*, 3(3), 293-311.
- Özdemir, S. M. (2005). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (3), 1-17.
- Pascarella, E. T., Palmer, B., Moye, M., & Pierson, C. T. (2001). Do diversity experiences influence the development of critical thinking?. *Journal of College Student Development*. 42(3), 257-271.

- Profetto-McGrath, J. (2003). The relationship of critical thinking skills and critical thinking dispositions of baccalaureate nursing students. *Journal of advanced nursing*, 43(6), 569-577.
- Saçlı, F. ve Demirhan, G. (2008). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin saptanması ve karşılaştırılması. *Spor Bilimleri Dergisi*, 19 (2), 92-110.
- Sadioğlu, Ö ve Bilgin, A. (2008). İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile cinsiyet ve anne-baba eğitim durumu arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 7(3), 814-822
- Saysal Araz, Z. (2013). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Şahin, C. T. (2008). *İlköğretim öğrencilerinin (4. ve 5. sınıf) sosyal bilgiler dersinde "metni anlamaya", "yorumlamaya ve sorgulamaya" yönelik bilimsel okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Şahinel, S. (2007). *Eğitimde Yeni Yönelimler*, (2. Baskı), (Editör: Özcan Demirel), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şen, Ü. (2009). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 1(2), 69-89.
- Tapper, J. (2004). Student perceptions of how critical thinking is embedded in a degree program. *Higher Education Research & Development*, 23(2), 199-222.
- Taşdemir, A. ve Demirbaş, M. (2010). İlköğretim öğrencilerinin fen ve teknoloji dersinde gördükleri konulardaki kavramları günlük yaşamla ilişkilendirebilme düzeyleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 124-148.
- Tok, Ş. (2008). Fen bilgisi dersinde yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve fen bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisi. *İlköğretim Online*, 7(3), 557-568.
- Tiwari, A., Lai, P., So, M., & Yuen, K. (2006). A comparison of the effects of problem-based learning and lecturing on the development of students' critical thinking. *Medical education*, 40(6), 547-554.
- Tümekaya, S. (2011). Fen bilimleri öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve öğrenme stillerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (3), 215-234.
- Yang, Y. T. C. & Wu, W. C. I. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: A year-long experimental study. *Computers & Education*, 59(2), 339-352.
- Yağmur, E. (2010). *7. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersinin Yaratıcı Drama Destekli İşlenmesinin Eleştirel Düşünme Becerisi ve Başarı Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Yerer, H., Bektaş, O. ve Öner Armağan, F. (2013). 'Bilim uygulamaları' ve 'çevre ve bilim' seçmeli derslerinin içeriği hakkında fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 35(2), 72-94.
- Yıldırım Çiğri, A. (2005). *Türkçe ve türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Yıldırım, H. İ. ve Yalçın, N. (2008). Eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen eğitiminin fen bilgisi öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 165-187.
- Yıldırım, H. İ. ve Şensoy Ö. (2011). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi üzerine eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen eğitiminin etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19 (2), 523-540.
- Yıldız, N. (2011). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersinde eleştirel düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.

Extended Abstract

Introduction: *Critical thinking is very important for today's educational system. It is not expected to see new ideas or approaches where there is no critical thinking. In fact, today the demand for a system to train methodical, creative and analytical persons is significantly high and that requires critical thinking skills. According to Norris (1985), critical thinking is a requirement for an individual to assess herself and others, come up with alternative approaches and make meaningful inferences. Similarly Facione (1990) states that critical thinking consists of ability to make analysis, commentary, assessment and deduction. People who manages to grasp these skills know how to think in an objective and logical way.*

Purpose: *Education plays a significant role to get community learn and exercise critical thinking skills. In that sense, there is a need to conduct a study to assess students critical thinking skills with respect to different variables. The aim of this study was to examine the effect of following variable on critical thinking skills of 6th grade students: gender, choice of optional class subject, educational background of student's parents, interest into scientific studies bulletin subscription).*

Research Design, Population and Sampling: *The survey model was used to determine critical thinkink levels and effect of some variable on critical thinking of of 6th grade students. The research population is all 6th grade students in Kütahya and sampling is six hundred sixty six students who was randomly selected in seven primary schools.*

Data Collection: *Cornell Conditional Reasoning Test, Form X (CCTX) and Personal Information Form were used to for data collcetion. Cornell Conditional Reasoning Test, Form X (CCTX): The test provided part of this study belongs to Cornell Critical Thinking Tests. It was first implemented by Ennis and Millman (1985) for students between 4th and 14th grade, and translated into Turkish by Mecit (2006). The test has more than seventy two questions with options 'Yes', 'No' and 'Maybe' and there is only one option that is the correct answer per question. Cronbach's alpha estimate (0.76) is used to make sure the reliability. Personal İnformation Form Personal Information Form contains substances such as gender, parents and educational status, and scientific journal follow*

Data Analysis: *Firstly, to test the distribution of normality, Kolmogorov-Smirnov test was performed and viewed kurtosis skewness degrees. Percentage, mean, standard deviation was used and independent t-Test is applied to analyze gender and choice of optional class subject variables, whereas one-way Anova test were conducted to test group differences (parents' educational status) and LSD test is utilized when there is a significant difference in the results of one-way Anova test.*

Result: *According to the findings of this study, One-way ANOVAs on one dependent (critical thinking level) yielded one significant variation (father'education level level) at the 0.05 level of significance. Independent t tests one dependent variables found significant differences on two variables: gender and elective courses (science applications). The students' critical thinking levels did not differ significantly in terms of mother's education level and scientific journal follow.*

Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Öğrencilerinin Eğitimine İlişkin Deneyimleri

Classroom Teachers' Experiences Towards Inclusive Students' Education¹

Barış ESMER, Eyüp YILMAZ

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.

A. Melih GÜNEŞ

Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara

Kürşat TARIM

Kastamonu Üniversitesi, Orman Fakültesi, Kastamonu

Burak DELİCAN

Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Sivas

Makale Geliş Tarihi: 20.10.2016

Yayına Kabul Tarihi: 23.01.2017

Özet

Bu araştırma sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin eğitimine yönelik deneyimlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni benimsenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin seçiminde ilk aşamada ölçüt örnekleme ikinci aşamada ise kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Katılımcılar 10 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Çalışmada kaynaştırma eğitiminde öğretmenler ile diğer paydaşlar arasında yeterli düzeyde işbirliğinin olmadığı, öğretmenlerin bu süreçte hem kişisel hem de mesleki olarak çeşitli sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Ayrıca kaynaştırma öğrencilerinin kaynaştırma eğitimi sürecinde akademik başarılarının arttığı ve kişisel gelişimlerinde de olumlu ilerlemeler elde ettikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

***Anahtar Kelimeler:** Kaynaştırma eğitimi, kaynaştırma öğrencisi, sınıf öğretmeni*

Abstract

This study aimed to reveal classroom teachers' experiences about training of inclusive students. Phenomenological design which one of qualitative research design was used in this study. In the first stage criterion sampling and in the second stage snowball sampling method were used to the selection of teachers' surveyed. The participants comprised of 10 classroom teachers. The data was collected through semi-structured interview form which developed by researchers. The data obtained was analyzed with content analysis technique. In the study it is

1. Bu çalışma XV. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

seen that there is not enough cooperation through classroom teachers and other stakeholders and teachers appear to have various problems which personal and professional in this process. Also it is concluded that inclusive students' academic achievement increased and they have achieved positive progress about their personal development in this process.

Keywords: *Inclusive education, inclusive student, classroom teacher*

1. Giriş

Eğitim bütün çocukların yetenekleri doğrultusunda tam ve bağımsız hayatlar yaşayabilmelerini ve böylece yaşadıkları topluma katkıda bulunmalarını, diğer insanlarla işbirliği yapabilmelerini, yaşam boyu öğrenmelerini sağlayabilmelidir. Eğitim çocukların hayatın bütün alanlarında (ruhsal, ahlaki, bilişsel, duygusal, estetik, sosyal ve fiziksel) gelişmelerine destek olmaktır (National Council for Special Edutaion [NCSE], 2014). Bireyi toplumun bir parçası olarak hayata hazırlayan formal eğitim ortamı olarak da okulların önemi yadsınamaz. Bireyler birbirlerinden farklı ve benzer özelliklere sahiplerdir. Onların değişen dünyaya ayak uydurabilmeleri için bu durumu dikkate alan bir eğitim süreci içerisinde yer almalıdırlar (Ersoy ve Avcı, 2001). Bu kapsamda okullarda söz konusu eğitim sürecini her yönüyle yürüten öğretmenin süreç içerisindeki önemi dikkat çekmektedir. Benzer şekilde Senemoğlu (2005) öğretmenlerin etkili bir öğretim sağlayabilmeleri için öğrencilerin farklı özelliklerini bilmeleri ve öğretme-öğrenme ortamlarını bu özelliklere uygun şekilde düzenlemeleri gerektiğini belirtmektedir.

Normal eğitim hizmetlerinden faydalanan öğrencilerin yanında değişik sebeplerle eğitim faaliyetlerini akranları gibi takip edemeyen öğrenciler bulunmaktadır. Bu durumda özel eğitim veya bireysel eğitim kavramları karşımıza çıkmaktadır. Bu kavramları genel olarak; ortalama öğrenci özelliklerinden önemli ölçüde farklılaşan öğrencilere sağlanan, bireysel olarak planlanmış ve bireyin bağımsız yaşama olasılığını en üst düzeye çıkarmayı hedefleyen eğitim hizmetlerinin bütünüdür şeklinde tanımlamak mümkündür (Kırcaali-İftar, 1998). Stubb' a (2008) göre özel eğitim ihtiyaçları birçok öğrencinin yaşayabileceği çok çeşitli zorlukları tanımlamada kullanılabilir geniş bir kavram olarak ortaya çıkmıştır. Türkiye'de özel eğitim hususu Milli Eğitim Bakanlığınca (MEB) 2006 yılında çıkartılan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği çerçevesinde yönlendirilmekte ve yürütülmektedir. Bu konu MEB merkez teşkilatında Özel Eğitim Genel Müdürlüğü, İl Müdürlüklerinde Özel Eğitim Şubesi, Rehberlik Araştırma Merkezleri (RAM) ve okullarda rehberlik ve sınıf öğretmenleri vasıtası ile koordineli bir şekilde yürütülmektedir.

Kaynaştırma yoluyla eğitim MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin (2006) 7. kısım 67. maddesinde; "özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmî ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır" şeklinde tanımlanmaktadır. Aynı yönet-

meliğin farklı maddelerinde; özel eğitim gerektiren bireylerin, eğitsel performanslarını dikkate alarak; amaç, içerik ve özel eğitim süreçlerinde uyarlamalar yaparak, yetersizliği olmayan akranları ile eğitilmelerine öncelik verilmesi vurgulanmaktadır. Bu durumda özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin yetersizliği olmayan akranları ile aynı sınıf ortamında eğitim almaları hususu, yani kaynaştırma eğitimi uygulaması söz konusu olmaktadır.

Kaynaştırma eğitimi özel eğitime ihtiyaç duyan çocuğun günün belirli bir kısmında genel eğitime katılmasını anne ve babanın da dâhil olduğu disiplinler arası bir takım tarafından karar verilmesiyle gerçekleşir (Hocutt, 1996). Liasidou' ya (2012) göre kaynaştırma eğitimi değerleri ve ilkeleri yansıtır. Ayrıca kaynaştırma eğitimi beceri ve gelişim yönünden sıkıntı yaşayan öğrencilere yöneliktir. Shaddock, Giorcelli ve Smith (2007) kaynaştırma eğitiminin toplumun, okulların ve öğrencilerin anlamlı, bireysel ve grup öğrenme çıktılarını sağlayacak zihniyet değişimini içerdiğini belirtmektedir. Wang (2009) da öğrenme zorluğu çeken çocuklarda toplumun bir parçası olabilmesi için kaynaştırma eğitiminin gerekli olduğuna değinmektedir. Bu tanımlar doğrultusunda kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşmasında hazırlanan programın yanı sıra bu programın uygulayıcısı öğretmenler başta olmak üzere, okul yönetimi, öğrenciler, özel eğitim ihtiyacı olan öğrenci velilerinin işbirliği büyük önem taşır.

Kaynaştırma öğrencilerinin eğitimine ilişkin literatür incelendiğinde; kaynaştırma eğitimi ile ilgili paydaşlardan sınıf öğretmenlerinin yeterlikleri (Babaoğlu ve Yılmaz, 2010; Önder, 2007; Vural ve Yıkılmış, 2008), sınıf öğretmenlerinin gözüyle kaynaştırma eğitimi ve sınıf öğretmenlerinin tutumları (Anılan ve Kayacan, 2015; Avramidis ve Kalyva, 2007; Bilen, 2007; Çankaya ve Korkmaz, 2012; Demir ve Açar, 2010; Horne ve Timmons, 2009; Leatherman ve Niemeyer, 2005; Monsen, Ewing ve Kwoka, 2014; Rakap ve Kaczmarek, 2010; Ross-Hill, 2009; Sadioğlu, Bilgin, Batu ve Oksal, 2013), kaynaştırma eğitimi paydaşlarının görüşleri (Camadan, 2012; Gök-dere, 2012; MEB, 2010; Sakız ve Woods, 2014), öğrenme güçlüğü bulunan öğrencilerinin görüşleri (Gül ve Vuran, 2015) üzerinde çalışmaların olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin herhangi bir eğitim almadıkları, kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının net olmadığı (hem olumlu hem olumsuz olduğu), sınıflara ilişkin fiziki yetersizlikler yaşadıkları ve bu uygulamanın sınıf yönetimini olumsuz etkilediği görülmektedir.

Kaynaştırma eğitimi gerçek olarak yaşayan sınıf öğretmenlerinin deneyimlerinin belirlenmesi kaliteli, öğrenciler için daha anlamlı eğitim ortamlarının hazırlanmasında önemli katkılar sağlayacaktır. Bu araştırma, alan yazında yer alan araştırmalara katkı sağlamak ve kaynaştırma eğitiminde ileriye yönelik iyileştirici çalışmalar yapabilmek bakımından önemli ve gerekli olduğu düşünülerek gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğretmen penceresinden kaynaştırma eğitiminde karşılaşılan güçlükler, öğretmenlerin olumlu/olumsuz deneyimlerine derinlemesine bakılmak hedeflenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin eğitiminde karşılaştıkları zorlukları kendi anlatılarına dayalı olarak ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Sınıf öğretmenleri kaynaştırma eğitimini nasıl tanımlamaktadır?
2. Kaynaştırma öğrencilerinin varlığı sınıf iklimini nasıl etkilemektedir?
3. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi sürecinde konuya taraf olan paydaşlar ile işbirliği süreci nasıldır?
4. Sınıf öğretmenleri, kaynaştırma öğrencisinin/öğrencilerinin bulunduğu bir sınıfta öğretmen olmayı nasıl algılamaktadır?
5. Sınıf öğretmenleri kaynaştırma eğitimi sürecinde karşılaştıkları sorunlar nelerdir ve sorunların çözümünde hangi yolları izlemektedir?
6. Sınıf öğretmenleri kaynaştırma eğitimi sürecinde karşılaştıkları sorunların çözümünde hangi yolları izlemektedirler?
7. Kaynaştırma öğrencilerinin sınıf öğretmenleri ile geçirdikleri süre boyunca gelişimleri nasıldır?

2. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeline, çalışma grubuna, verilerin toplanmasına, verilerin analizine ve araştırmaya ilişkin geçerlik-güvenirlilik çalışmalarına yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin görüşleri nitel yaklaşımla betimlenmeye çalışılmıştır. Nitel yaklaşımın önemli amaçlarından biri araştırmaya dâhil edilen bireylerin algılarının ve deneyimlerinin ortaya konmasıdır (Fraenkel ve Wallen, 2006; Miles ve Huberman, 1994; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Veri toplama ve yorumlama aşamalarında nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Johnson ve Christensen (2008), olgu bilim çalışmalarında en önemli özelliğinin olguya ilişkin deneyimlerinin kişilerin kendi bakış açısından elde edilmesi olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmada kaynaştırma öğrencilerinin eğitimi olgusu ele alınmıştır. Bu olgudan doğrudan etkilenen ve olguyu etkileyen sınıf öğretmenlerinin deneyimleri ve duyguları derinlemesine betimlenmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Olgu bilim araştırmalarında veri kaynakları araştırmanın odaklandığı olguyu yansıyan ve bu olguyu dışı vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmaya katılan öğretmenlerin seçiminde çok aşamalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. İlk aşamada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinden en az 1 yıl aynı kaynaştırma öğrenci/öğrencilerine eğitim vermiş olması ölçütü benimsenmiştir. İkinci

ci aşamada ise araştırma amacına ilişkin zengin bilgi kaynağı olabilecek durumların saptanmasında etkili olan kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kartopu örnekleme “Bu konu hakkında en çok bilgiyi kimden alabilirim? Kiminle görüşmeliyim?” soruları ile başlar (Patton, 2002). Bu amaçla 2015-2016 eğitim-öğretim yılında araştırmacıların da yakından tanıdığı ilkokul 4. sınıf öğretmeni ile veri toplama sürecine başlanmıştır. Sınıf öğretmeninden araştırma amacına uygun, gönüllü bilgi verebilecek bireyler önermesi istenmiş ve ölçütü karşılayan üç öğretmene daha ulaşılmıştır. Bu öğretmenlerin de önerileriyle toplam 10 öğretmene ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere ait kişisel bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Özellikleri

Katılımcı / Kod	Cinsiyet	Kaynaştırma Eğt. İle İlgili Eğitim	Branş	Kıdem	Sınıf Mevcudu	Kay. Öğr. Sayısı	Öğrencinin aldığı tanımı	Kaynaştırma Sınıfında Kaldığı Süre
1/(Ö1K)	Kadın	Özel eğitim kursu	Sınıf Öğrt.	6 yıl	31	1	Hafif düzey öğrenme güçlüğü	1 yıl 8 ay
2/(Ö2K)	Kadın	Yok	Sınıf Öğrt.	10 yıl	32	1	Öğrenme güçlüğü	2 yıl 8 ay
3/(Ö3K)	Kadın	Hizmet içi eğitim	Hemşirelik	5 yıl	35	1	Öğrenme güçlüğü	2 yıl 8 ay
4/(Ö4K)	Kadın	Hizmet içi eğitim	Sınıf Öğrt.	8 yıl	33	2	Öğrenme güçlüğü	3 yıl 8 ay
5/(Ö5E)	Erkek	Yok	Sınıf Öğrt.	16 yıl	33	1	Öğrenme güçlüğü	4 yıl 8 ay
6/(Ö6K)	Kadın	Yok	Sınıf Öğrt.	10 yıl	35	1	Orta düzey zekâ geriliği	2 yıl 8 ay
7/(Ö7K)	Kadın	Hizmet içi Eğitim	Sınıf Öğrt.	10 yıl	35	1	İşitme engelli	1 yıl 8 ay
8/(Ö8E)	Erkek	Yok	Sınıf Öğrt.	8 yıl	34	1	Bedensel ve zihinsel engelli	1 yıl 8 ay
9/(Ö9K)	Kadın	Yok	İşletme	1 yıl 6 ay	35	1	Zihinsel engelli	1 yıl 5 ay
10/(Ö10K)	Kadın	Yok	Sınıf Öğrt.	8 yıl	33	1	Öğrenme güçlüğü	1 yıl 4 ay

Tablo 1.’deki veriler incelendiğinde:

- Öğretmenlerin 8’i kadın, 2’si erkektir.
- Öğretmenlerin mesleki tecrübesi 1 yıl 6 ay ile 16 yıl arasında değişmektedir.
- Öğretmenlerin 4’ü kaynaştırma ile ilgili bir eğitim almış, 6 öğretmen ise herhangi bir eğitim almamıştır. Öğretmenlerden sadece bir tanesi kaynaştırma eğitimi ile ilgili yeterli donanıma sahip olduğunu düşünmektedir.
- Öğretmenlerin 8’i eğitim fakültesi mezunu, 2’si ise 4 yıllık diğer fakültelerden

mezun olup sınıf öğretmenliğine geçiş yapmıştır.

- Öğretmenlerden 4'ü ilk kez kaynaştırma öğrencisi okutmaktadır.
- Kaynaştırma öğrencilerinin bulunduğu sınıfların mevcudu 31 ile 35 arasında değişmekte olup ortalama öğrenci sayısı 33,6'dır.
- Sınıf öğretmenlerinden 7'si Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) ve Bireyselleştirilmiş Öğretim Programı (BÖP) hazırlamadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bu raporları ekstra yük, formalite olarak görme, öğrencilerin kaynaştırma öğrencisi olduğuna inanmama nedenlerine bağlı olarak hazırlamadıkları görülmüştür. Öğretmenlerden sadece 3'ü BEP ve BÖP hazırladıklarını belirtmişlerdir. Raporların hazırlanmasında RAM'dan gelen taslak raporu aynen kullandıkları, sadece internet ortamından faydalandıkları ve internetten ulaştıkları raporlar üzerinde düzenlemeler yaptıklarını vurgulamışlardır.
- Araştırmaya sürecinde katılımcıların gerçek adları gizlenmiş ve cinsiyetlerine uygun takma isimler verilmiştir. (ÖİK; Ö: Öğretmen, 1: Kaçınıcı öğretmen olduğu, K-E: Cinsiyet/Kadın-Erkek)

Veri Toplama Süreci

Olgu bilim çalışmalarında katılımcıların olguyu nasıl anlamlandırdıkları, değerlendirdikleri, tanımladıkları ve olgu ile ilgili neler hissettikleri önemlidir (Patton, 2002). Bu amaçla bu çalışmanın temel veri toplama aracı, bu olguyu doğrudan yaşayan kişilerle yüz yüze yapılan görüşmeler olarak belirlenmiştir. Rubin ve Rubin (2005), derinlemesine görüşmelerin öğrenmek istenen şeyin basit ve açık bir şekilde cevaplanmadığı, bireylerin deneyimlerine, bireylere sorulan sorulara verilen cevaplara ihtiyaç duyulan durumlarda kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Araştırma sürecinde katılımcılarla yapılan yüz yüze görüşmelerde araştırmacılar tarafından ilgili literatür taranarak geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Hazırlanan sorular alan uzmanlarına gösterilmiş ve sorulara son şekli verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda 14 soru yer almaktadır. Sorulara ilişkin bazı örneklerle aşağıda yer verilmektedir.

1. Bir sınıf öğretmeni olarak kaynaştırma öğrencilerinin bulunduğu sınıfta öğretmen olmayı nasıl tanımlarsınız?
2. Kaynaştırma öğrencilerinin normal eğitim programı uygulanan öğrencilerle iletişimi/etkileşimi nasıl?

Görüşme öncesinde katılımcılar araştırmanın amacından haberdar edilmiş ve kişisel bilgilerinin üçüncü kişilerle paylaşılmayacağı bildirilmiştir. Sorular benimsenen görüşme formu yaklaşımı dolayısıyla belli bir sırada sorulmamıştır. Görüşmeler 20-40 dakika arasında tamamlanmıştır. Görüşmeler esnasında katılımcıların görüşlerini zenginleştirmelerini sağlamak amacıyla sondaj sorularına (...ile neyi kast ediyorsunuz? Bu konuda daha biraz daha detay verebilir misiniz?) yer verilmiştir. Bu süreçte veri kaybını engellemek adına katılımcıların izni ile görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Ayrıca görüşme sürecinde araştırmacılar tarafından notlar alınmıştır.

Verilerin Analizi

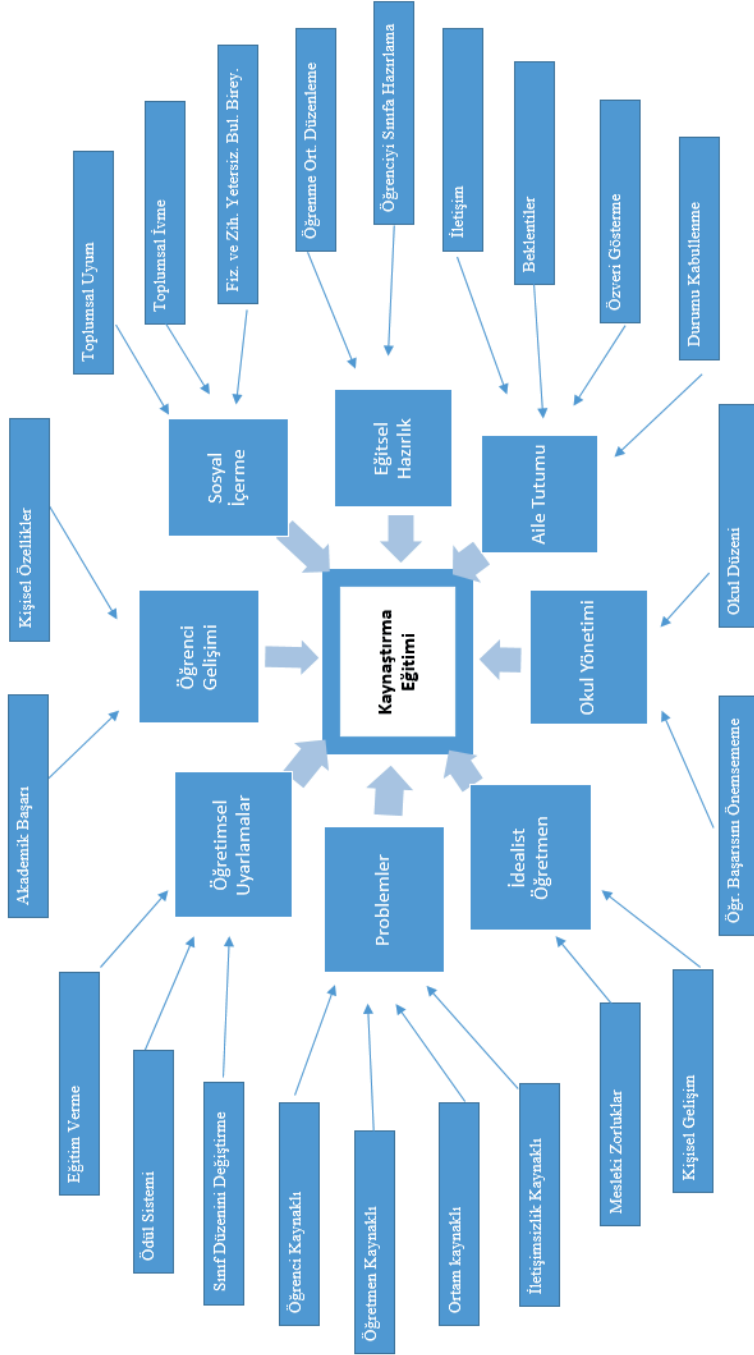
Yarı yapılandırılmış görüşmelerin analiz edilmesinde ana tema ve sorunların tespit edilmesi amaçlanmıştır. Görüşme sırasında yapılan kayıtlar olduğu gibi yazıya dökülmüş ve bu işlem görüşme yapılan 10 sınıf öğretmeni için tekrarlanmıştır. Yazıya dökülen görüşmeler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Her bir soru için ayrı bir dosya açılmış ve her bir araştırmacı katılımcıların cevaplarını defalarca okuyup kodlama yapmışlar ve ana tema, sorunlar ve örüntüleri belirlemeye çalışmışlardır. Belirlenen tema ve örüntüler yazarlar tarafından tartışılmış ve kategoriler, ana temalar ve sorunlara ulaşılmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Araştırma sonucunda 22 kategori ve 8 temaya ulaşılmıştır. Kategoriler ve temalar sistemli bir biçimde düzenlenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmanın iç geçerliğinin sağlanmasında yarı-yapılandırılmış görüşme formu geliştirilirken ilgili alanyazın taranarak konu ile ilgili bir kavramsal bir çerçeve oluşturulmuştur. Araştırma bulgularının güvenilirliğini ve geçerliğini artırmak amacıyla öğretmen görüşlerinden sıkça alıntılar yapılmış, çalışma grubu seçimi, veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve veri toplama süreci ayrıntılı olarak betimlenmiştir. Araştırmacılar elde ettikleri sonuçları ve ulaşılan kodları birbiriyle sürekli olarak karşılaştırarak, yorumlayarak ve kavramsallaştırarak, araştırmaya katılanların bile açık bir biçimde farkında olmadıkları bazı örüntüleri ortaya çıkarmaya çalışmışlardır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 267). Böylece araştırmanın problemine ve amacına bağlı kalınarak, tekrarlı ve gereksiz kodlamalar çıkarılmış ve gerekli görülen kısımlarda yeni kodlamalar eklenmiştir. Bu şekilde derin odaklı veriler elde etmenin araştırmanın güvenilirliğine katkı sağladığı düşünülmektedir.

3. Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmada cevap aranan sorulara ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Sınıf öğretmenlerden elde edilen verilerden hareketle ulaşılan kategoriler ve temalar ile bu öğeler arasındaki ilişkiye Şekil 1'de yer verilmiştir. Araştırma bulguları ise araştırma soruları dikkate alınarak, elde edilen tema ve kategoriler sırayla açıklanmıştır.



Şekil 1: Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Deneyimlerine İlişkin Elde Edilen Kategori ve Temalar

1. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Tanımları

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin tanımları “sosyal içerme” teması altında yer alan “Fiziksel ve zihinsel yetersizliği bulunan bireyler”, “toplumsal uyum” ve “toplumsal ivme kazanma” kategorileri altında toplandıkları görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimini; fiziksel ve zihinsel yetersizliği bulunan bireylerin öncelikle sınıfa ardından topluma uyumunun kazandırılması olarak ifade ettikleri belirlenmiştir. Kaynaştırma eğitimine ilişkin yapılan tanımlardan bazıları şunlardır:

Ö2K: Öğrencinin sınıfla iletişime geçmesini ve sınıfla etkileşimde bulunmasını sağlamak. En azından mezun olunca topluma yabancılaşmaması için gerekli kaynaşmanın sağlanması olarak tanımlarım. (toplumsal uyum)

Ö10K: Kaynaştırma, aslında diğer çocuklardan çok farklı görmeyip, hani belki bilişsel becerisi, fiziksel becerileri diğerlerinden biraz daha düşük olabilir ama özel bir eğitime tabi olmadan, diğer sınıftaki öğrencilerin arasında onu da derse katabilmek, onun anlayacağı dilde onu o sınıf içerisinde aktif hale getirmek. (fiziksel ve zihinsel yetersizliği bulunan bireyler)

2. Kaynaştırma Öğrencilerin Yer Aldığı Sınıfın İklimi

Sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda kaynaştırma öğrencilerinin yer aldığı sınıfın iklimi “eğitsel hazırlık” teması içinde “öğrenme ortamını düzenleme” ve “öğrenciyi sınıfa hazırlama” kategorileri altında toplanmıştır. Sınıf öğretmenleri öğrenme ortamlarını kaynaştırma öğrencilerine göre düzenlerken öğrencilerin olumlu yönlerini ön plana çıkarma, ders işleme sürecini öğrenciye göre ayarlama, öğrenciyi kendine yakın oturtturarak ödüllendirme, kaynaştırma öğrencisinin arkadaşları tarafından kabullenme sürecine yoğunlaştıkları bazen de öğrencinin gerçek durumunu diğer öğrencilerden saklama yoluna gittiklerini belirtmişlerdir. Bulgulara ilişkin öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö1K: Bu öğrenci her konuda daha pasif kalıyordu. Ben oyunlara dahil etmeye çalışıyordum. Daha çekingen kalıyordu. Arkadaşları tarafından reddedilmezdi. Biliyorlardı durumunu ve oyuna onu dâhil ediyorlardı. Ayın en yardımseveri, en temiz öğrencisi olarak onu seçiyordum. Onun ismini sınıfa astığımda her şeye karşı daha istekli oluyordu. Arkadaşları ile iletişimi geliyordu. (öğrenme ortamını düzenleme)

Ö7K: Öğrencilerim farklı bir eğitim aldığını değil de doktora gidip geldiğini biliyorlar. Annesi ile zaman zaman konuşurken öğrenciler duyuyor. (öğrenme ortamını düzenleme)

Sınıf öğretmenleri öğrenciyi sınıfa hazırlarken onu ödüllendirme, öğrenciye akran desteği sağlayarak eksikliklerin giderilmeye çalışılması ve sınıf dışında kaynaştırma öğrencisi ile ilgilenecek ona ekstra zaman ayırma gibi çalışmalar yaptıklarını ifade etmişlerdir. Elde edilen bulgulara ilişkin öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Ö3K: *Hiçbir şekilde olumsuz etkilemedi. Dedğim gibi 34 kişiyi silip bir kişi üzerinden devam edemiyorsunuz. Program müfredat aynı şekilde devam ediyor. Sadece teneffüslerde onu yanıma alıp yapamadığı işlemleri birlikte yapıyoruz. Ama her soruyu koşarak getiriyor. Yanlış da olsa. Öğretmenim, örtmenim diye koşarak geliyor. "Aaaa! Doğru ama sonunu yanlış yapmışsın". Aaaaa! Süper diyorum. Bazen yanlış da olsa yıldız atıyorum. Çok mutlu bir şekilde geliyor. (öğrenciyi sınıfa hazırlama)*

Ö6K: *Bu öğrenciyi de genellikle iyi öğrencilerle yan yana oturtmaya çalışıyorum. Sınıfa geldiğimde yanındaki arkadaşına hadi öğrencinin elini yüzünü bir yıkayın, saçını toplayın diye söylüyorum. Öğrenci çok utangaç bir öğrenci. Bir şey söylediğinizde hemen sıranın altına giriyor. Ama arkadaşlarıyla daha rahat. O yüzden arkadaşlarından yardım alıyorum. (öğrenciyi sınıfa hazırlama)*

3. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Sürecinde Konuya Taraf Olan Paydaşlar İle İşbirliği Süreci

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi sürecinde taraf olan paydaşlarla işbirliği yapılmasının önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bu süreçte kaynaştırma öğrencilerinin aileleri, okul yönetimi, rehberlik öğretmenleri, rehberlik araştırma merkezi ve özel eğitim merkezi öğretmenleri ile işbirliği yapmanın önemine vurgu yapılmıştır. Sınıf öğretmenlerin aile ile işbirliği süreci "ailenin tutumu" teması yer almış ve bu temanın altında da "iletişim", "beklentiler", "özveri gösterme" ve "durumu kabullenme" kategorileri toplanmıştır. Bazı ailelerin sınıf öğretmeni ile zayıf iletişime (sadece telefon) sahip oldukları bunun yanında büyük bir kısmının ise yüz yüze iletişim yolunu tercih ettikleri belirtilmiştir. Ailelerin sınıf öğretmenlerinden beklentileri, akademik başarı ve davranışsal problemsizlik iken sınıf öğretmenlerinin ailelerden kendileri ile iyi iletişim kurmalarını, öğrenciyi ilgi göstermelerini, öğrenciyi derslerinde yardımcı olmalarını beklediklerini ifade etmişlerdir. Durumu kabullenmeyen ailelerin ise sınıftaki çalışkan çocuklara özendikleri, okulu bir mecburiyet olarak gördükleri ve ilgi düzeylerinin de düşük olduğu belirlenmiştir. İşbirliği sürecine ilişkin öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö8E: *Anne de inanılmaz özverili. Her gün gelip gitmesinden belli. Her teneffüs çocuğunun yanında. Hiçbir eksikliğini bırakmıyor. Çocuk okula servisle gelip gidiyor ancak servisten sınıfa kadar annesi getirip götürüyor. Okul süresi boyunca annesi okulda bekliyor. Teneffüsler de kızının yanına giderek ihtiyaçlarını karşılıyor tuvalete götürüyor falan. Engelli tuvaleti var anahtarını kendilerine tahsis ettik. Kızımız tuvalet isteğini tam bilmiyor. O yüzden anne düzenli aralıklarla yardımcı oluyor kızına. (özveri gösterme)*

Ö4K: *Ailesi bu durumu kabullenmiyor. Velisi şey dedi. Bizim çocuğun öğrenme güçlüğü'nün nedeni süper zekâyımış. Süper zekâ olduğu için çok çabuk unutupmuş. Unuttuğu için böyleymiş şeklinde söylediler. (durumu kabullenme)*

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi sürecinde okul yönetimi ile olan işbir-

liğine ilişkin veriler “okul düzeni” ve “öğrenci başarısını önemsememe” kategorileri altında toplanmıştır. Okul yönetiminin; okulun düzenini, disiplinini önemsedikleri ve resmi evrak işleyişinde yardımcı oldukları belirtilmiştir. Bunun yanında okul yönetiminin kaynaştırma öğrencilerinin akademik başarılarına karşı ilgisiz oldukları ve bu süreçte öğretmenlere akademik destekten ziyade sözel övgülerde buldukları görülmektedir. Bununla ilgili bir öğretmen görüşü aşağıdadır.

Ö5E: *Okul idaresinden de herhangi bir destek olmadı. Ne yapabilirler bilmiyorum. Hocam Allah yardımcın olsun, kolay gelsin, Allah sabır versin falan... Çözümüne yönelik somut bir şey yok. (öğrenci başarısını önemsememe)*

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi sürecinde konuya taraf olan diğer paydaşlar ile (RAM, okul rehberlik öğretmeni/öğretmenleri ya da özel eğitim merkezi öğretmenleri) olan işbirlikleri ya hiç iletişim kuramama ya da çok zayıf bir iletişim içerisinde oldukları için ayrı bir kategori/tema oluşturulmamış, elde edilen veriler (kodlar) problemler teması içerisinde yer alan “iletişimsizlik kaynaklı” kategorisi içerisinde değerlendirilmiştir. Sonuç olarak sınıf öğretmenleri bu süreçte en fazla desteği ailelerden gördüklerini ve en fazla aileler ile iletişim içerisinde olduklarını belirtmişlerdir.

4. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Öğrencisinin / Öğrencilerinin Bulunduğu Bir Sınıfta Öğretmen Olmaya İlişkin Algıları

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisinin/öğrencilerinin bulunduğu bir sınıfta öğretmen olmak ile ilgili düşünceleri “idealist öğretmen” teması içinde yer alan “kişisel gelişim” ve “mesleki zorluklar” kategorileri altında toplanmıştır. Öğretmenlerin bir kısmı kaynaştırma öğrencisi bulunan bir sınıfta öğretmen olmanın daha zor, daha moral bozucu ve iş yükü fazlalığından dolayı daha yorucu olduğuna değinmişlerdir. Bununla ilgili olarak bir öğretmenin ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

Ö5E: *Moral bozucu. Şöyle moral bozucu. Hani bir şeyi yapamadım, başaramadım. Bu moral bozukluğu insana dokunuyor. Mesleki doyum diye bir şey var ya onu eksiltiyor. (mesleki zorluklar)*

Bununla beraber sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunmasını olumlu olarak değerlendiren öğretmenler, bu durumun tecrübelerini, mesleki doyumlarını, merhamet duygularını ve özgüvenlerini artırdığını, sınıftaki diğer öğrencilerin farklılıklara olan saygısını artırdığını ve bu öğrencilerin sınıfa zenginlik kattığını ön plana çıkarmışlardır. Konu ile ilgili olarak öğretmenlerin düşünceleri aşağıda yer almaktadır.

Ö1K: *Çok güzel bir zenginlik olarak görüyorum. Öğrencilerin farklılıklara olan saygısını artırmayı sağladığımı düşünüyorum. Diğer öğrencilere değer kazandırmada çok faydası olduğunu düşünüyorum. Öğrencilere farkındalık kazandırmak daha kolay olmaktadır. (kişisel gelişim)*

Ö3K: *Bir kere insanların standart bir yapıda olmadığını anlamak için önemli*

bir faktör. Bireysel farklılıkları öğrenme açısından önemli bir deneyim. Mutlaka her öğretmenin özel eğitim öğrencileri ile çalışması gerektiğini düşünüyorum. Bunun hepimizin başına gelebilecek bir şey olduğunu, hepimizin çocuklarında görülebilecek bir şey olduğunu farkına varılması açısından önemli olduğunu düşünüyorum. (kişisel gelişim)

5. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi sürecinde karşılaştıkları sorunlar “problemler” teması içerisinde yer alan “öğrenci kaynaklı”, “öğretmen kaynaklı”, “ortam kaynaklı” ve “iletişimsizlik kaynaklı” kategorileri altında toplanmıştır. Sınıf öğretmenleri kaynaştırma öğrencilerinde; çekingenlik, içe kapanıklık, dışlanma, akran baskısı, hırçınlık, hiperaktivite, yalnız vakit geçirme eğilimi ve sınıfsal etkinlikleri öğrenciye göre uyarlama gibi problemler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Yaşanan sorunlara ilişkin öğretmenin görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

Ö2K: *Ders içerisinde herhangi bir sorunla karşılaşmadım. Fakat oyun sürecinde öğrencinin diğer arkadaşlarıyla yeterli düzeyde kaynaşmadığı için çeşitli küçük sorunlar yaşadım. Bu sorunlar arkadaşlarıyla oyun kuramadığı için az da olsa hırçınlık göstermesi ya da tek başına vakit geçirmesi gibi sorunlardı. (öğrenci kaynaklı)*

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi sürecinde; yeterince bilgi sahibi olama, yetersizlik hissi, tükenmişlik hissi müfredatı yetiştiremem, yeterince ilgi göstere-meme gibi problemler yaşadıklarını ve bunların çözümünde tecrübeli meslektaşlarından faydalanma, aile desteği alma, öğrencilere akran desteği sunma gibi yöntemlerle sorunları çözmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında sınıf öğretmenleri kaynaştırma öğrencilerinin diğer öğrencilerle kaynaşmama, sürekli başarısızlık duygusu yaşama gibi ortam kaynaklı; RAM, ya da özel eğitim merkezi öğretmenleri ile iletişim kuramama veya okulda rehberlik öğretmenin olmaması, aileden ve okul yönetiminden yeterli desteği alamama gibi iletişimsizlik kaynaklı sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu sorunlara yönelik bir öğretmen görüşü verilmektedir.

Ö4K: *Özel eğitim öğrencisinin varlığını ben bu okulda çalışmaya başlayana kadar bilmiyordum. Böyle bir şeyin varlığından bile haberdar değildim. Hem ben psikolojik olarak yıprandım hem de çocuklara yeterli olmadım. Sınıfın bu öğrencileri benimsemesi açısından, o öğrencileri kabullenmeniz, öğrencinin okulu ve belli bir düzeni kabullenmesi aşamasında sorunlar yaşadık. 1. Sınıf dönemi aşıldıktan sonra. Bu sorun aşıldı. Özel eğitimle, ram ile olan iletişimin sağlanmasına sorun yaşamaktayım. Öğretmen olarak o prosedürlerin aşılması çok zor. Bağlantuların kurulması sıkıntılı bir süreç. (ortam, öğrenci, iletişimsizlik kaynaklı sorunlar)*

Ö10K: *RAM’la rapor göndermeleri haricinde herhangi bir iletişimimiz olmadı. Onu da zaten veli ile gönderdiler. Kendileri gelmediler. (iletişimsizlik kaynaklı sorunlar)*

6. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Sürecinde Karşılaştıkları Sorunların Çözümüne İlişkin İzledikleri Yollar

Sınıf öğretmenleri kaynaştırma eğitimi sürecinde karşılaştıkları sorunların çözümünde izledikleri yollar “öğretimsel uyarılma” teması içinde yer alan “sınıf düzenini değiştirme”, “ödül sistemi” ve “eğitim verme” kategorileri altında toplandığı görülmektedir. Öğretmenlerin problemleri çözmeye ödül sisteminden yararlanırken alkışlatma, ödüllendirme, ayın öğrencisi seçme, bilmece cevaplarını onlara söyletme gibi çözümler ürettiklerini ifade etmişlerdir. Bununla ilgili bir öğretmen görüşü aşağıda verilmiştir.

Ö2K: *Onu tahtaya kaldırıyorum. Basit düzeyde bir soru soruyorum. Yaptığını algılıyor; alkışlatıyorum. O takdiri topladığı zaman ikinci soruyu daha büyük istekle yapıyor ve her defasında benden olumsuz bir şey görmüyor. Biraz daha gayret etmen gerekiyor diyorum. Böyle olunca çocuk hiç üzülüyor. Gidiyor, siliyor tekrar yapıyor.*

Sınıf öğretmenleri yaşadıkları sorunların çözümünde sınıf düzenini değiştirme ve sorunlara yol açan bireylere eğitim vermenin etkili olacağını düşünmektedirler. Öğretmenlerin bir kısmı yaşanan sorunların kaynaştırma öğrencilerine ayrı sınıflar oluşturulması, sınıf mevcutlarının az tutulması ve RAM’den gelen uzmanların öğretmenlere eğitim vermesi ile çözülebileceğine düşünmüşlerdir. Çözüm önerilerine ilişkin öğretmen görüşü aşağıda verilmektedir.

Ö3K: *Kaynaştırma öğrencileri için özel alt sınıf açılmalı ve insanı, öğrenciyi seven insanların sınıfına verilmeli. Sınıf mevcudunun az olması sayesinde hem diğer öğrencilerin hem de kaynaştırma öğrencilerinin mükemmel bir eğitim alacağını düşünüyorum.*

Ö5K: *Ramdan gelen öğrenci raporu doğrultusunda öğrenci emsalleriyle aynı öğrenme ortamında olmalı. Öğrenci sürekli başarısızlığı tadıyor. Başarıyı tadamıyor. Başarıyı tatması için bir ortam yok. Öğretmen ona ayrı bir zaman ayırır. Onun kendini ifade edebileceği başarılı olabileceği bir yol illaki vardır. Bunu bulmak için bir ortam lazım.*

7. Öğrenci Gelişimi

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi sürecinde öğrencide gözlemledikleri gelişimlerine yönelik soruya ilişkin bulgular “öğrenci gelişimi” teması içinde yer alan “akademik başarı” ve “kişisel özellikler” kategorileri altında toplanmıştır. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda kaynaştırma öğrencilerin özgüven kazandığı, diğer arkadaşlarıyla iletişim becerilerinin geliştiği, sınıf ve toplum kurallarını benimseydiği, kendini mutlu hissettiği ve başarabileceğine olan inancın arttığı, diğer öğrencilere model olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin akademik gelişimleri açısından ise derse katılımlarının arttığı, harfleri tanıma, sesleri telaffuz etme, okuma ve yazma becerilerinin de geliştiği belirtilmiştir. Öğrencilerde gözlemlenen gelişimlere ilişkin

öğretmenlerin görüşleri aşağıda yer almaktadır.

Ö6K: İlerleme kaydediyor. El göz koordinasyonu sağlandı. Kişisel bakıma yönelik çalışmaya başladım. Harflerin hepsini tanıyor. Sesi telaffuz edersem onu tekrar edebiliyor. Tahtadan kitaptan ya da benim verdiğim ödevlendirmeyi yazmaya çalışıyor. Arkadaşlarıyla çok uyumlu. Dersleri takip edebiliyor işte hangi dersteyiz falan. Sınıf içerisinde ne, ne zaman nasıl yapılır bunları biliyor. Bunun farkında. Arkadaşlarıyla bahçede oynuyor. Çocuğun benden arkadaşlarından kabul görmesi gerekiyor. Çocuk cocuktur. Toplumda kabul görmesi itelenmemesi gerekiyor. Benimle konuşamıyordu. Kendine güveni var. Soru sorduğumuzda parmak kaldırıp, söz alıp cevap verebiliyor. Ritmik sayma yapmayı, toplama ve çıkarmayı öğreniyor. (akademik başarı ve kişisel özellikler)

4. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin deneyimleri öğretmenlerin görüşleri çerçevesinde belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin tanımları, kaynaştırma öğrencilerinin bulunduğu sınıfın iklimi, kaynaştırma eğitimine taraf olan paydaşlar ile işbirliği düzeyi, kaynaştırma öğrencilerinin bulunduğu sınıfta öğretmen olmak ile ilgili algıları, kaynaştırma eğitimi süresinde yaşadıkları sorunlar, bu sorunların çözümünde izledikleri yollar ve kaynaştırma öğrencilerinin gelişim süreçleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma sonuçları incelendiğinde sınıf öğretmenleri kaynaştırma öğrencilerinin topluma kazandırılması gerektiğini ve bu sayede de toplumsal ivme kazanılacağını belirtmişlerdir. Bunun yanında sınıf öğretmenlerinin bazıları öğrenme ortamlarını kaynaştırma öğrencilerine göre düzenleyerek öğrencilerin daha aktif hale getirmeye çalışırken, bazı öğretmenlerin de öğrencileri sınıfa uygun hale getirmeye çalışarak öğrencilerin sınıfa uyum kazanmasını sağladıkları görülmektedir. Katılımcıların RAM' dan gelen taslak raporlar ve kaynaştırma öğrencilerini sınıftaki diğer öğrencilerle karşılaştırmaları sonucunda bu tanımları yaptıkları söylenebilir. Monsen, Ewing ve Kwoka (2014) kaynaştırma uygulamalarının başarılı olmasında öğretmenlere sağlanan desteğin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Benzer bir yaklaşımla bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin çoğu aile, okul yönetimi, rehberlik öğretmeni, RAM gibi konuya taraf olan paydaşlarla işbirliği yapmanın önemli olduğunu düşünmektedir. Kaynaştırma öğrencisinin ailesi ile sık sık ve yüz yüze iletişim kurabilen öğretmenlerin yeterince aile desteği aldığı görülürken, ailelerle iletişim problemi yaşayan bazı öğretmenlerin ailelerden bekledikleri ilgiyi göremedikleri ve bu durumdan şikâyetçi oldukları belirlenmiştir. Ortaya çıkan bu sonuçlar Sadioğlu, Bilgin Batu ve Oksal (2013) ve Leatherman ve Niemeyer (2005) çalışmaları ile paralellik göstermektedir. Bu araştırmacılar öğretmenlerin uzman desteği başta olmak üzere pek çok desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler okul yönetiminin kaynaştırma öğrencilerinin akademik başarılarından ziyade okulun düzeni ve disiplini kısmı ile ilgilendiklerini ve bu konu-

lar üzerine iletişim kurdukları belirlenmiştir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi süreci ilgili öğrenciden (çekingenlik, dışlanma, akran baskısı, hiperaktivite vb.) ve öğretmenden kaynaklanan (yeterince bilgi sahibi olamama, yetersizlik hissi, tükenmişlik hissi müfredatı yetiştirememeye) pek çok sorun yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Literatürde de (Anılan ve Kayacan, 2015; Çankaya ve Korkmaz, 2012; Sadioğlu, Bilgin, Batu ve Oksal, 2013) kaynaştırma eğitimi sürecinde yaşanan sorunlar önemli olarak görülmektedir. Buna karşılık çözüme yönelik önerilerin sınırlı olduğu bilinmektedir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin bu sorunlara ilişkin birebir eğitim verme, ödüllendirme, alkışlatma gibi çözümler ürettikleri görülmektedir. Bununla beraber sınıf öğretmenleri kaynaştırma öğrencileri ile ilk karşılaştığı günden bu güne kadar öğrencilerde özgüven kazanma, iletişim becerilerinin gelişmesi, sınıf ve toplum kurallarını benimseme, derse katılımın artması gibi akademik ve kişisel yönden ilerlemelerinin olduğu belirtilmiştir. Wang (2009) kaynaştırma eğitiminin, özel eğitime ihtiyacı olan çocukların öğrenme çıktıları, sosyal becerileri, akademik başarı ve kişisel gelişimini iyileştirmeyi hedeflediğini belirtmektedir. Sakız ve Woods'a (2014) göre de kaynaştırma eğitiminin hem kaynaştırma öğrencilerine hem de diğer öğrencilere olumlu katkıları olmaktadır. Kaynaştırma eğitimi süresinde yaşanan sorunlara rağmen kaynaştırma öğrencilerinde ve diğer öğrencilerde olumlu gelişimlerin olması öğretmenler tarafından kaynaştırma eğitimi uygulamasının çok önemli olarak görüldüğünün bir kanıtı olabilir. Literatür incelendiğinde (Anılan ve Kayacan, 2015; Avramidis ve Kalyva, 2007; Çankaya ve Korkmaz, 2012; Monsen, Ewing ve Kwoka, 2014) kaynaştırma uygulamasının gerekli bir uygulama olduğu görülmektedir.

Bu çalışma sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin deneyimlerini n belirlenmesine yardımcı olmuştur. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yeterli zamanı ayıramadıkları, bireysel olarak öğrencilerle ilgilenemedikleri sonuçlarından hareketle ilkokullarda yarı zamanlı kaynaştırma uygulamasına geçilmesi önerilmektedir. Bu uygulama ile öğrenciler bazı derslerini akranları ile birlikte özel alt sınıfına alırken, kendilerini başarılı hissedebilecekleri derslerde de normal eğitim sınıflarında yer almaları gelişimlerini olumlu etkileyeceği düşünülmektedir. İleride yapılacak olan araştırmalarda kaynaştırma öğrencisine sahip ailelerin, karar alıcıların, okul müdürlerinin, RAM çalışanlarının, okul rehberlik öğretmenlerinin, öğrencilerin dâhil edildiği bütünsel çalışmaların yapılması önerilmektedir.

5. Kaynakça

- Anılan, H. ve Kayacan, G. (2015). Sınıf öğretmenlerinin gözüyle kaynaştırma eğitimi gerçeği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, XIV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (21-23 Mayıs 2015) Özel Sayısı*, 74-90.
- Avramidis, E. & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389.

- Babaođlan, E. ve Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 345-354.
- Bilen, E. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri ve çözüm önerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, İzmir.
- Camadan, F. (2012). Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ve BEP hazırlamaya ilişkin öz-yeterliklerinin belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 128-138.
- Çankaya, Ö. ve Korkmaz, İ. (2012). İlköğretim 1. kademede kaynaştırma eğitimi uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 1-16.
- Demir, M. K. ve Seçil, A. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin düşünceleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 749-770.
- Ersoy, Ö. ve Avcı, N. (2001). *Özel eğitim*. İstanbul: Ya-Pa.
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education* (Seventh ed.). New York: The McGraw Hill Companies.
- Gökdere, M. (2012). Sınıf öğretmenleri ile sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutum, endişe ve etkileşim düzeylerinin karşılaştırmalı incelemesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2789-2806.
- Gül, S. O. ve Vuran, S. (2015). Normal sınıflara devam eden özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Eğitim ve Bilim*, 40(180), 169-195.
- Hocutt, A. M. (1996). Effectiveness of special education: Is placement the critical factor? *The Future of Children*, 6, 77-102.
- Horne, P. E. & Timmons, V. (2009). Making it work: Teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13(3), 273-286.
- Johnson, B. & Christensen, L. (2008). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (2nd ed.). Boston: Pearson.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitimi. İçinde S. Eripek (Ed), *Özel Eğitim* (ss. 3-11) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Leatherman, J. M. & Niemeyer, J. A. (2005). Teachers' attitudes toward inclusion: Factors influencing classroom practice. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26(1), 23-36.
- Liasidou, A. (2012). Inclusive education and critical pedagogy at the intersections of disability, race, gender and class. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 10(1), 168-184.
- MEB (2006). Özel öğretim hizmetleri yönetmeliği. <<http://mevzuat.meb.gov.tr/html/66.html>> (2016, Haziran 20)
- MEB (2010). İlköğretim okullarındaki kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi. <www.meb.gov.tr/earged/earged/ilk_kaynas_eg_uyg_deg.pdf> (2016, Haziran 20)
- MEB (2016). *Milli eğitim istatistikleri: Örgün eğitim*. <http://sgb.meb.gov.tr/mebiydosyalar/216_03/30044345_meb_istatistikleri_organ_egitim_2015_2016.pdf> (2016, Haziran 20)
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Monsen, J. J., Ewing, D. L. & Kwoka, M. (2014). Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment. *Learning Environments Research*, 17(1), 113-126.

- National Council for Special Education (NCSE). (2014). *Children with special educational needs information booklet for parents*. Trim, Co Meath: NCSE.
- Önder, M. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin zihin engelli kaynaştırma öğrencileri için sınıf içinde yaptıkları öğretimsel uyarlamaların belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. (3rd ed). California, Thousand Oaks: Sage.
- Rakap, S. & Kaczmarek, L. (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 59-75.
- Ross-Hill, R. (2009). Teacher attitude towards inclusion practices and special needs students. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9(3), 188-198.
- Rubin, H. J. & Rubin, I. S. (2005). *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. (2nd ed.). Los Angeles: Sage.
- Sadioğlu, Ö., Bilgin, A., Batu, S. ve Oksal, A. (2015). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1743-1765.
- Sakiz, H. & Woods, C. (2014). From thinking to practice: school staff views on disability inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 29(2), 135-152.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi.
- Shaddock, A., Giorcelli, L., & Smith, S. (2007). *Students with disabilities in mainstream classrooms: A resource for teachers*. Canberra: Commonwealth of Australia.
- Stubb, S. (2008). *Inclusive education: Where there are few resources*, (2nd ed.). Oslo: Atlas Alliance.
- Vural, M. ve Yıkımsı, A. (2008). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 141-159.
- Wang, H. L. (2009). Should all students with special educational needs (SEN) be included in mainstream education provision? A critical analysis. *International Education Studies*, 2(4), 154-161.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8.Baskı). Ankara: Seçkin.

Extended Abstract

Purpose: *Individuals have similar and different characteristic. They should be involved in an educational process which consider this circumstances to adapt their changing world (Ersoy and Avci, 2001). There are students who do not follow educational activities for different reasons alongside the students who benefit from regular education services. In this case, special education or individual education concepts confront us. According to Stubb (2008), special needs education has emerged as a broad concept that can be used to identification of variety of challenges that can be lived by many students. Inclusive education is defined as students with need special education should have educate with their regular peers in same class (Special Education Services Regulations, 2006). This case generate inclusive education. This study considered to be important and necessary to contribute the field research and to make further improvement works in inclusive education. It is aimed to detailed research on difficulties in inclusive education and teachers' positive/negative experiences in this study.*

Method: *Phenomenological design which one of qualitative research design was used in this study. Multi-stage sampling method was used to selection of teachers surveyed. In the*

first stage criterion sampling and in the second stage snowball sampling method were used to the selection of teachers' surveyed. Given inclusive education to student/students at least one year criterion was asked from teachers in this study. Within this context, the interviews are performed with 10 fourth grade classroom teachers who study in the district of Ankara Akyurt in 2015-2016 academic year. In the period of face to face interviews with participants, semi-structured questionnaire which developed by researchers were used. During the interviews, with the permission of participants, interviews were recorded with a tape recorder to prevent the loss of data and notes were taken. The raw data obtained was analyzed using content analysis technique and interpreted. In addition, in order to improve the reliability and validity of the research, was cited from teachers' opinions frequently.

Results and Discussion: According to survey results, classroom teachers indicate that inclusive students should reintegrated into the society and thus social momentum gained. Beside this it is seen that while some of classroom teachers try to arrange the learning environment to make inclusive students more active, some of them try to make adaptation inclusive student to learning environment for orientation. Monsen, Ewing and Kwoka (2014), emphasize the importance of support provided to the teachers for inclusive practices succeed. Similarly, most of teachers who participated in this study, consider that it is important to collaborate with stakeholders such as family, school administration, guidance counselor and RAM. It was determined that while the teachers who capable of communication with inclusive students families frequently and face to face, can receive enough support from them. Some teachers who have communication problems with families can not getting enough interest from families and having complainant in this case. These results emerged have parallels with study of Saidoğlu, Bilgin Batu and Oksal (2013).

Suggestion: This study has revealed the experiences of classroom teachers' inclusive education. It is recommended to make holistic study including the families who have inclusive students, decision makers, school principals, RAM employees, guidance counselors and students.

6. Sınıf Kız Çocuklarında Kariyer Bilinci Üzerine Bir Araştırma¹

A Research on The Career Conciousness of 6th Grade Female Students

Kibar AKTİN

Sinop Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Sinop

Makale Geliş Tarihi: 02.12.2016

Yayına Kabul Tarihi: 12.01.2017

Özet

Bu çalışma, sosyal bilgiler eğitimi kapsamında kariyer bilinci geliştirme eğitimi almış kız çocuklarının bu kazanımlarını tespit etmeyi amaçlamaktadır. Çalışma, nitel araştırma yaklaşımlarında durum çalışması olarak desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 6. sınıfta öğrenim gören 9 kız öğrenciden oluşmuştur. Araştırmada veriler yazışma tekniği ve katılımcı gözlemci notları ile elde edilmiştir. Veriler betimsel olarak analiz edilmiş olup araştırmanın alt problemlerine göre kategorilere ayrılmıştır. Araştırma sonucunda 6. sınıf kız çocuklarının mesleki tercihlerini toplumsal cinsiyetten bağımsız olarak ve genellikle yeteneklerini göz ardı ederek ilgi alanlarına göre belirledikleri tespit edilmiştir. Kız çocukları tarafından en çok tercih edilen mesleğin öğretmenlik olduğu görülmüştür. Seçtikleri mesleğin kişilik özelliğine uygun niteliklerini kendi özelliklerinden örneklerle açıklayabildikleri belirlenmiştir. Kariyer bilinci geliştirme kazanımlarının kız çocukları tarafından genel olarak edinildiği sonucuna ulaşılmıştır.

***Anahtar Kelimeler:** sosyal bilgiler eğitimi, mesleki eğitim, toplumsal cinsiyet, kız çocukları*

Abstract

This study aims to determine the acquisitions of female students who received the education of career consciousness development in the scope of social sciences education. The study was patterned as a case study in qualitative research approaches. The study group of the study consisted of 9 female students being educated in the 6th grade. The data in the study were obtained through correspondence technique and participant observer notes. The data were analyzed descriptively and categorized according to the sub-problems of the study. At the end of the study, the 6th grade girls were found to determine their professional preferences independent of social gender and by disregarding their talents in general. It was observed that teaching was the mostly preferred occupation by girls. It was determined that they could explain the chosen profession's qualities proper for their personality characteristics, with examples of their characteristics. It was concluded that the acquisition by improving career consciousness are generally acquired by female students.

***Keywords:** social sciences education, professional education, social gender, female students*

1. Bu çalışma Avrupa Birliği destekli TRH2.1.IAREFG-II/PO3/296 Kuzeyin Güçlü Kızları Projesi kapsamında Sinop'un Ayancık İlçesinde Kız Çocuklarına Mesleki Eğitimin Önemi ve Gerekliliğini Kavratma'ya yönelik verilen eğitimden bir kesittir.

1. Giriş

Meslek seçimi, kişinin kendini gerçekleştirmesini, bedensel ve zihinsel olarak geliştirmesini sağlayan bir varoluş yolu ve statü kaynağıdır (Atli, 2016; Sarıkaya ve Khorshid, 2009). Birey kendi kişilik özelliklerini ve yeteneklerini işiyle uyumlaştırdığı zaman işinden doyum sağlamakta, mutlu olmakta ve iş gücü verimliliğini arttırmaktadır (Koroğlu, 2014, s.141). Bu sonuç bireye bir kariyer eğitiminin ne zaman verilmesi gerektiği sorusunu akla getirmektedir. Genel olarak bakıldığında mesleki rehberliğin lise dönemlerinde önem kazandığı görülmektedir (Atli, 2016). Ginzberg (1952) ve arkadaşları ve birçok mesleki gelişim teorisyeni bu dönemde çocukların ilgi ve yeteneklerini fark etmesi ile birlikte bilgi seviyelerindeki artışı mesleki tercihlerinde daha doğru karar vermelerini sağlayan unsurlar olarak görmekte-dirler (Kuzgun, 2000; Kentli, 2014). Buna karşı kariyer gelişim teorisyenleri, erken yaşlarda mesleki eğitimin başlanması gerektiğine dikkat çekmektedirler (Tanrıverdi ve Aydın-Kavsut, 2015). Auger ve meslektaşları (2005), Amerika Birleşik Devletleri'nde ilköğretim 1. 3. ve 5. sınıf öğrencileri üzerinde yürüttükleri araştırmada, sınıf düzeylerine göre meslek tercihlerinin farklılaşmaksızın çocukların büyük bir kısmının büyüdüklerinde oldukça gerçekçi meslekler seçmek istedikleri sonucuna ulaşmıştır (Ünlü, 2010). Bu sonuç çok küçük yaşlardan itibaren basit düzeyde de olsa insanların seçeceği meslek hakkında bazı kararlar alabilmekte ve planlar yapabilmekte olduğunu düşündürmektedir. Türkiye'de bu sonucun yansımalarını görmek mümkündür. Okul öncesi dönemden başlanmak üzere Okul Öncesi Eğitim Programı (MEB, 2013), İlkokul 1, 2 ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (MEB, 2015) devamında İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 4-5. Sınıflar Öğretim Programı (MEB, 2009a) ve İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 6. ve 7. Sınıflar Öğretim Programlarında (2009b) ve birçok ders programında mesleki eğitime yer verildiği görülmektedir. Bu programlar çocukları ilgi alanları ve yeteneklerine göre mesleklere yönlendirmeyi amaçlayan kazanım ve etkinlikleri içermektedir. İlköğretim Kurumları'nda aynı zamanda (İlkokul ve Ortaokul) Rehberlik ve Kariyer Planlama Dersi Programı (2014) hazırlanarak haftada bir saat okutulacak bir ders olarak verilmeye başlanmıştır. Görüldüğü gibi küçük yaşlardan itibaren aileler, öğretmenler, okul yönetimleri ve kariyer danışmanları birlikte hareket ederek ve gerekli koşulları sağlayarak çocukların hedeflerini ve kariyer planlarını doğru biçimde yönlendirmeye çalışmaktadır.

Kariyer eğitiminin bu kadar önemli olmasının bir diğer nedeni de öğrencilerin mesleki tercihini etkileyen çok sayıda faktörün varlığıdır: Aile, yaş, kişisel özellikler, yetenek, bireyin sosyal geçmişi, ana baba ilişkisi, arkadaşlık ilişkileri, ailenin ekonomik düzeyi, bireyin içinde yer aldığı sosyal çevre, okul (Kuzgun, 2000; Tanrıverdi ve Aydın-Kavsut, 2015), mesleğin statü kaynağı olması (Atli, 2016, s.556), bireyin iş bulma olanağı, ilgi ve değerleri, mesleğin bireye sunduğu para, saygınlık, şöhret ve ailenin istekleri (Pekkaya ve Çolak, 2013), ülkenin yönetim biçimi, sağlık koşulları, şans ve doğal olayları (Korkut-Owen, 2008) gibi çok sayıda değişken meslek tercihini etkileyen faktörlerdir. Bununla birlikte diğer önemli bir faktör, yüzyılı aşkın

bir süredir cinsiyet farklılığının da farklı tip mesleklerin tercihinde önemli bir unsur olduğuna dair araştırma sonuçlarıdır (Akbayır, 2002; Ellis, 2011, Ellis, Ratnasingam ve Wheeler, 2012; Kentli, 2014; Mau ve Bikos, 2000; Rose, 1986; Wooton, 1997). Sözelimi Türkiye özelinde tarihsel süreçte kadınların çalışma yaşamı dikkate alındığında, 1865'ten itibaren edindikleri ilk mesleklerin “öğretmenlik”, “ebelik, hastabakıcılık, hemşirelik” gibi geleneksel olarak kadınların çocuk ve yetişkin bakımı gibi özel alan deneyimlerinin (geleneksel toplumsal cinsiyet rollerinin) kamusal alandaki bir devamı niteliğindeki meslekler olduğu görülmektedir (Dilek ve Işık, 2014, s.1166) ve bu noktada adı geçen mesleklerin tarihsel ve toplumsal olarak görece “kadınsı” alana kodlandığı düşünülebilir. Kurumsal İktisat Teorisi'nin cinsiyete dayalı mesleki ayrımcılık konusunda piyasaları, “kadın meslekleri” ve “erkek meslekleri” olarak ikiye böldüğü görülmektedir. Feminist İktisat Teorisi, kadının iş sahasındaki bu durumunu erkeğin egemen olduğu bir yapıya ve kadının ailedeki ve toplumdaki ikincil durumundaki konumuna dayandırmıştır (Parlaktuna, 2010, s.1219-1220). Burada bahsedilen durum toplumsal cinsiyetin bir yansıması olarak görülmektedir. Nitekim bu toplumsal cinsiyet kavramı kadın ve erkek olarak kişiyi belirleyen fizyolojik ve biyolojik bir kavram değildir. Aksine kadın ve erkek için uygun olduğu düşünülen ve toplum tarafından verilen davranışları, rolleri ve eylemleri içeren sosyal olarak yapılandırılan bir kavramdır. Toplumda kavram sıklıkla kadınsı ve erkeksi olarak karşılık bulmaktadır (WHO, 2014'ten akt, Abayomi, 2015). Nitekim Grunig J.E (2000) dişillığın ve erilliğin, aslında “belli bir toplumda cinsiyetler arasında normatif olarak ortaya çıkan nitelikler ve davranışlar olduğu için, toplum kültürüne göre değişen, her kültürün kendi içinde yarattığı stereotipler” olduğunu düşünmektedir (Akt, Uyguç, 2003, s.95).

Bir ülkenin kalkınmasında birçok faktör rol almasına karşın her şeyden önce en önemli faktörün nitelikli insan gücü olduğu görülmektedir (Murat ve Şenöz, 2005). Zira kız çocuklarında erken yaşlarda kariyer bilincini geliştirmenin kadının çalışma hayatında rolünün artmasına, toplum ve aile içindeki konumunun gelişmesine olumlu yönde katkı sağlayacağı yadsınamaz bir gerçektir. Ülkemizde alana yönelik ulaşılabilir kaynakların incelenmesi sonucunda ortaokul kız çocuklarına kariyer rehberliği ve buna yönelik eğitim uygulamaları konusunda yapılmış araştırmalara ve projelere rastlanmamaktadır. Daha çok kız çocuklarının eğitim kalitesinin ve okullaşma oranının artırılması ve devamında eğitimlerini sürdürmelerini sağlayacak projelerin ağırlıkta olduğu görülmektedir. Projeler arasında 2011 yılında Özellikle Kız Çocuklarının Okullaşma Oranlarının Arttırılması Projesi (KEP-1), devamında 2014-2020 KEP-II, UNICEF destekli Haydi Kızlar Okula! Kız Çocuklarının Okullaşmasına Destek Kampanyası 2003-2005 (6-14 yaş) ve 2005 yılında Baba Beni Okula Gönder gibi sosyal sorumluluk projeleri yapılmıştır. Nitekim bu çalışmada ortaokul kız öğrencilerine “Kuzeyin Güçlü Kızları” Projesi kapsamında çeşitli etkinliklerle yapılan kariyer bilinci geliştirme eğitiminin, kız çocuklarını güçlendirerek sağlıklı bir kariyer bilinci geliştirmede önemli bir katkı sağlayacağı umulmuştur.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada 6. Sosyal Bilgiler eğitimi kapsamında Kariyer Bilinci Geliştirme eğitimi verilmiş kız çocuklarının bu bilinçlerini tespit etmeyi amaçlamaktadır.

Bu araştırmanın amacına paralel olarak şu sorulara cevap aranmıştır:

Kız çocuklarının;

- İlgili alanları ile ilişkilendirdikleri meslekler ve en çok yapmak istedikleri meslek/meslekler nelerdir?
- En çok yapmayı tercih ettikleri meslek/mesleklere ve bu mesleğin gerektirdiği beceri ve kişilik özelliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Kendi kişilik özellikleri ve tercih ettikleri mesleğin niteliklerinin karşılaştırılmasına ilişkin görüşleri nelerdir?
- Kendi kişilik özellikleri ile yapmak istedikleri mesleğin beceri ve kişilik özelliklerinin birbiri ile uyumlu olma durumuna ilişkin görüşleri nelerdir?

2. Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması olarak desenlenmiştir. Durum çalışması araştırmasının karakteristik özelliği “bir olayın yoğun şekilde çalışılmasıyla ilgilidir”. Burada bahsedilen durum bir bireyi, köy halkı veya bir programın uygulaması olabilir (Glesne, 2013, s.30). Bu çerçevede eğitimsel bir program olarak Sosyal Bilgiler Dersi 6. Sınıf Öğretim Programı’nda “kariyer bilinci geliştirme” kazanımları ele alınmıştır. Bu kazanımları geliştirecek bir eğitim ortamından bir dizi uygulamalarla eğitimsel eylemi anlamak için eğitimsel durum çalışması yapılmıştır (Paker, 2015, s.121). Söz konusu araştırma sosyal bilgiler eğitimi kapsamında kariyer bilinci geliştirme eğitimi almış kız çocuklarının bu kazanımlarını tespit etmeyi amaçlamıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinde maksimum çeşitlilik örneklemesine göre belirlenmiştir. Kuzeyin Güçlü Kızları Projesi’nin yürütüldüğü 6. sınıflarda öğrenim gören gönüllü 22 kız çocuğu arasından düzenli olarak Kariyer Bilinci Geliştirme eğitimine katılan 9 kız çocuğu çalışma grubu olarak tercih edilmiştir.

Araştırma Süreci

“Kuzeyin Güçlü Kızları Projesi”, 2015-2016 yılı bahar yarıyılında Sinop İli Ayançık İlçesi’nde ortaokul düzeyinde öğrenim gören kız çocuklar ile gerçekleştirilmiş bir projedir. Proje kız öğrencilerin kişisel problemleri ile başa çıkma yeteneklerinin geliştirilmesine, sosyal becerilerinin arttırılmasına, hak ve sorumluluk bilincinin tesisine kadar birçok konuda bilinç düzeyini arttırmayı ve kişisel gelişimini sağlamayı hedeflemiştir. Projenin bir diğer boyutunu da mesleki eğitim oluşturmuştur. Kız çocuklarının kariyer bilincini geliştirmeyi ve güçlenmelerini amaçlayan bu araştır-

mada 15 oturumluk (3 hafta, haftada 1 gün, günde 5 saat) 6. sınıf Sosyal Bilgiler Eğitimi kapsamında Kariyer Bilinci Geliştirme eğitimi verilmiştir. Eğitim sürecinde sırasıyla katılımcıların kendilerini ilgi ve yeteneklerine göre tanıttıkları kendini keşfetme etkinliği, akranları ile işbirliği içerisinde renkli kalemlerle “Kendini Tanıma Penceresi Oluşturma” sanat etkinliği, ardından “Meslekleri Biliyor muyuz?” video gösterisi ile farklı meslek gruplarının niteliklerinin anlatıldığı ve gösterildiği videolar çocuklara izlettirilmiştir. Devamında her bir kız çocuğuna gelecekte yapmak istediği/tercih etmek istediği meslek/meslekler sorulmuş ve kendi yetenekleriyle tercih ettikleri mesleği karşılaştırmaları ve uygunluğunu sorgulamaları istenmiştir. Uygulamanın son basamağında ise, gelecekte yapmak istedikleri mesleği yaparken kendilerini hayal etmeleri ve tercihlerine göre resim yapmaları, kompozisyon yazmaları ya da drama yapmaları istenmiştir. Etkinlikler sonunda hazırlanan soru formu dağıtılarak kız çocuklarının kariyer bilinci tespit edilmeye çalışılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veriler, “yazılı iletişim” aracılığıyla veri toplamayı içeren yazışma tekniği ile toplanmıştır. Yazışma tekniğinde veri toplamada “mektup, anket, yazılı testler” en çok tercih edilen araçlardır (Karasar, 2007, 175). Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanmış soru formu kullanılmıştır. Sorular Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda (2009b) 6. sınıf Üretim, Dağıtım ve Tüketim: Ülkemizin Kaynakları öğrenme alanı içerisinde yer verilen disiplini Geliştirme temel alınarak “İlgi duyduğu meslekleri sıralar”; “Özel ilgileri ile ilgili bağlantılı olabilecek iş etkinliklerini tanımlar”; “İlgi duyduğu mesleklerin gerektirdiği eğitim, bilgi, beceri ve kişilik özelliklerini belirler”; “Kişilik özellikleri ile meslek seçimi arasındaki ilişkiyi açıklar” kazanımlarından oluşturulmuştur. Oluşturulan soru formu, sosyal bilgiler eğitimi alanında iki uzman öğretim üyesinin görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda ifadelerin amaca uygunluğu, düzgünlüğü, soruların anlaşılabilirliği gözden geçirilmiş ve sorular yeniden düzenlenerek forma son şekli verilmiştir. Veri toplama sürecinde tüm kız çocuklarına soru formu verilmiş, onlarla birebir ilgilenilmiş ve cevaplama süreçleri kontrol edilmiştir.

Araştırmanın bir diğer veri toplama aracı olarak gözlem tekniklerinden katılımcı gözlemci türü tercih edilmiştir (Karasar,2009). Araştırmacı hem katılımcı gözlemci, hem de etkinlikleri uygulayıcı unsur olarak araştırma sahasında yer almıştır ve sınıf içerisinde gözlediklerini kaydetmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmacı tarafından kaydedilen gözlem notları, verilerin analizinde ihtiyaç duyulan bazı tartışmalı sonuçlarda belirsizliği gidermek ve araştırma sonuçlarını güçlendirmek amacıyla kullanılmıştır. Soru formundan elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Betimsel analiz yaklaşımı verilerin araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara (kategorilere) göre organize edilmesine ve kullanılan sorular veya bo-

yutlar dikkate alınarak sunulmasına imkân vermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada betimsel analiz dört aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada betimsel analiz için araştırma sorularından alt problemler oluşturulmuştur. İkinci aşamada belirlenen çerçeveye göre verilerin hangi problemler altında sunulacağı belirlenmiştir. Üçüncü aşamada veriler tanımlanmış ve doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Dördüncü aşamada tanımlanan bulgular yorumlanmıştır. Verilerin analizinde kullanılan betimsel çerçeve tanımlanarak araştırma sonuçlarının güvenilirliği artırılmaya çalışılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırma sürecinde görüşmeden elde edilen veriler iki araştırmacı tarafından birbirlerinden bağımsız olarak analiz edilmiştir. İki araştırmacı tarafından ayrı ayrı yapılan analiz sonuçlarının karşılaştırılması ile veri analizinin geçerlik ve güvenilirliği artırılmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin söylemlerinin örneklendirilmesi açısından doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Bu şekilde araştırmanın iç geçerliği artırılmaya çalışılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Analiz sürecinde alıntılarda etik açıdan doğru olmayacağı düşünülerek çocukların isimlerine yer verilmemiş, onun yerine çocuklar Ö1, Ö2 gibi kod isimleriyle tanımlanmıştır.

3. Bulgular ve Yorumlar

Araştırma bulguları, karşılaştırmalı olarak kız öğrencilerin ilgi alanları ile ilişkilendirdikleri ve en çok yapmayı istedikleri meslekler; meslek tercihleri-mesleklerin gerektirdiği beceri ve kişilik özellikleri; kişilik özellikleri-tercih ettiği mesleğin nitelikleri; kişilik özellikleri ile yapmak istediği mesleğin beceri ve kişilik özelliklerine uyumu kategorileri altında ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Kız Çocuklarının İlgi Alanları İle İlişkilendirdiği Meslekler ve En Çok Yapmak İstedikleri Meslek/Mesleki Tercihlerine İlişkin Bulgular

Tablo 1. Kız çocuklarının ilgi alanları ile ilişkilendirdiği meslekler ve en çok yapmak istedikleri meslek/mesleki tercihlerine yönelik görüşlerinin analizi

İlgi alanlarınız ile ilişkili olabilecek meslekler nelerdir?	En çok yapmak istediğiniz meslek/meslekler nelerdir?
Ö1. Hâkim, yazarlık, oyuncu, fotoğrafçı	Ö1. Hâkim
Ö2. Veteriner, öğretmen, subay	Ö2. Öğretmen
Ö3. Şarkıcı, veteriner, dansçı	Ö3. Şarkıcı, veteriner
Ö4. Dansçı, avukat, oyuncu	Ö4. Avukat
Ö5. Öğretmen, hemşire, şarkıcı	Ö5. Şarkıcı, öğretmen
Ö6. İç mimar, öğretmen ve iç hastalıkları doktoru.	Ö6. Din kültürü öğretmeni
Ö7. Anasınıfı öğretmeni, hemşire, doktor	Ö7. Anasınıfı öğretmeni
Ö8. Polis, hemşire, öğretmen	Ö8. Anaokulu öğretmeni
Ö9. Hemşire, anasınıfı öğretmeni, ATT	Ö9. Anasınıfı öğretmeni

Tablo 1’de görüldüğü gibi kız çocuklarının yarıdan fazlası (f=5) ilgi alanları içerisinde özel yetenek gerektirmeyen meslekleri sıralarken; diğerlerinin (f=4) ilgi alanları içerisinde yetenek gerektiren meslekleri de sıraladıkları tespit edilmiştir. Yetenekleri

ile ilişkili olarak şarkıcı olabileceğini belirten Ö5 sınıf içi gözlemlerde İngilizce, Ö3 ise Türkçe şarkı söylediği görülmüştür. Araştırmacının da gözlemi doğrultusunda şarkıcı olma isteklerinin yetenekleri ile uyumlu olduğu görülmüştür. Oyuncu olmak isteyen Ö1'in ise sınıf içi gözlem kayıtlarında bu tercihinin yönelik yapılan sorgulamada tercihinin yeteneği ile ilgili olmadığı daha çok özentili ve dizi oyuncularına olan ilgiden kaynaklı olduğu anlaşılmıştır. Öğretmenlik mesleği ile birlikte Ö7'nin "hemşire, doktor" ve Ö9'un "Hemşire, ATT(Acil Tıp Teknisyeni)" gibi sağlıkla ilgili meslekleri ilgi alanları içerisinde sıraladıkları görülmüştür. Belirtilen meslekler dışında kız öğrencilerin veterinerlik, hâkimlik, avukatlık, subaylık, yazarlık, iç mimarlık, polislik ve doktorluk gibi meslekleri de ilgi alanları ile ilişkilendirdikleri belirlenmiştir.

Meslek tercihlerine bakıldığında Tablo 1'de görüldüğü üzere kız çocuklarının büyük çoğunluğu gelecekte en çok yapmak istedikleri meslek (f=6) öğretmenlik olmuştur. Alan olarak ise anaokulu öğretmenliğinin daha çok (f=3) tercih sebebi olduğu görülmüştür. Gelecekte en çok yapmak istedikleri mesleği/meslekleri, ilgili alanları ile ilişkilendirdikleri meslekler listesinden eleyerek karar verdikleri görülmüştür. Bu tercih eyleminde özel yetenek gerektirmeyen ilgi alanına göre karar verenlerin çoğunlukta olduğu (f=7), yeteneğe göre de karar veren sayısının (f=2) ise daha da azaldığı tespit edilmiştir.

Kız Çocuklarının Meslek Tercihleri-Mesleklerin Gerektirdiği Beceri ve Kişilik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Tablo 2. Kız çocuklarının en çok yapmayı tercih ettiği meslek/meslekler ve bu mesleğin/mesleklerin gerektirdiği beceri ve kişilik özelliklerine ilişkin görüşlerin analizi

En çok yapmayı istediğiniz meslek/meslekler nedir?	Tercih ettiğiniz mesleğin gerektirdiği eğitim, beceri ve kişilik özellikleri nelerdir?
Ö1.Hakime,	Ö1. Adaletçi bir yapıya sahip olmak. Başarılı olmak.
Ö2. Öğretmen	Ö2. Öğretmen mesleği sabır gerektiren bir meslek olduğu için tam benlik diyorum. Ve insanları bilgilendirmeyi seviyorum. Hoşlanıyorum.
Ö3. Şarkıcı, veteriner	Ö3. Hayvan sever olmak. Yardımsever olmak. Sesin güzel olmasıdır bence.
Ö4. Avukat	Ö4. Adaletli olmak, konuşkan, ikna yeteneğinin olması.
Ö5. Şarkıcı, öğretmen	Ö5.Sabırlılık, konuşkan, utanmamak, eğlenceli. Şarkıcı sesi güzel olmalı.
Ö6. Din kültürü öğretmeni	Ö6. Din kültürü öğretmeni. Çocuklarla arası iyi olmalı. İbadetini yapmalı. Sabırlı olmalı.
Ö7. Anasınıfı öğretmeni	Ö7. Anasınıfı öğretmeni. Sabırlı olmalı, çocukları seven biri, kıskanç olmamalı
Ö8.Anaokulu öğretmeni	Ö8. Anaokulu öğretmeni, dürüst davranmalı, sabırlı olmalı.
Ö9. Anasınıfı öğretmeni	Ö9.Çocukları sevmeli, çabuk kızmamalı.

Tablo 2 incelendiğinde kız çocuklarının gelecekte yapmayı en çok tercih ettikleri öğretmenlik mesleğine ait özellikleri sıralarken mesleği en sık "sabırlı" (f=5) olunması gereken bir meslek olarak belirtmişlerdir. Devamında "çocukları sevmeli, arası iyi olmalı" (f=2) gibi ifadelerle birlikte, "bilgilendirmeyi sev[meli]", "konuşkan" ol-

malı, “utanmama[1], “eğlenceli [olmalı]” “kıskaç olmamalı”, “dürüst davranmalı”, çabuk kızmamalı gibi ifadeleri kullanarak öğretmenlik mesleğinin kişisel özelliklerini betimlemiştir. Kız çocukları tercihlerinde ikinci sıralamada yer alan avukatlık ve hâkimlik mesleğine yönelik kişilik özelliklerini tanımlarken “Adaletli olmak”, “ikna yeteneğinin olması” gibi ifadeleri kullanmaları göze çarpmıştır. Şarkıcı olmak isteyenler ise “Şarkıcı sesi güzel olmalı” çıkarımlarıyla bu mesleğin en temel yeteneğini ortaya koymuşlardır. Genel olarak kız çocuklarının gelecekte istedikleri mesleğin en genel kişisel özelliklerini ve niteliklerini sıralayabildikleri görülmüştür.

Kız Çocuklarının Kişilik Özellikleri ve Tercih Ettiği Mesleğin Niteliklerine İlişkin Bulgular

Tablo 3. Kız çocuklarının kendi kişilik özellikleri ile tercih ettiği mesleğin niteliklerine ilişkin görüşlerin analizi

Kişilik özellikleriniz nelerdir?	En çok yapmak istediğiniz meslek/meslekler ve nitelikleri
Ö1. Hayvanseverim, yardımseverim, sabırlıyım (Bazı konularda), adaletçiyim.	Ö1. Hakime. Adaletçi bir yapıya sahip olmak. Başarılı olmak.
Ö2. Atik, sabırlı, vatanseverim. Şarkı dinlemeyi severim. İnsanları bilgilendirmeyi severim. İnsanları severim. Yardımı severim. Titizim.	Ö2. Öğretmen. Öğretmen mesleği sabır gerektiren bir meslek olduğu için tam benlik diyorum. Ve insanları bilgilendirmeyi seviyorum. Hoşlanıyorum.
Ö3. Hayvansever, temiz, sabırlıyım fakat bazı konularda yardımseverim. Sesim iyi.	Ö3. Veteriner ve şarkıcı. Hayvansever olmak. Yardımsever olmak. Sesin güzel olmasıdır bence.
Ö4. Düzenliyim, konuşkanım, sabırlıyım, inatçıyım, kıskaçım, hiperaktifim.	Ö4. Avukat. Adaletli olmak, konuşkan, ikna yeteneğinin olması.
Ö5. Sabırlıyım, konuşkanım, düzenliyim, kıskaçım, eğlenceliyim. Sesim güzel.	Ö5 Öğretmen, sabırlılık, konuşkan, utanmamak, eğlenceli. Şarkıcı, sesi güzel olmalı.
Ö6. Din ve ibadete uyumluyum	Ö6. Din kültürü öğretmeni. Çocuklarla arası iyi olmalı. İbadetini yapmalı. Sabırlı olmalı.
Ö7. Çocukları severim, kıskaç değilim, sabırlı ve eğlenceliyim	Ö7. Anasınıfı öğretmeni. Sabırlı olmalı, çocukları seven biri, kıskaç olmamalı
Ö8. Saygılı dürüst bir insanım.	Ö8. Anaokulu öğretmeni, dürüst davranmalı, sabırlı olmalı.
Ö9. Çocukları severim ama sabırsızım	Ö9. Anasınıfı öğretmeni. Çocukları sevmeli, çabuk kızmamalı.

Tablo 3 incelendiğinde din kültürü öğretmenliğini tercih eden Ö6'nın mesleği tercih sebebini “Din ve ibadete uyumlu olması” gibi kişisel özellikleri ile açıklarken, öğretmen olmak isteyen Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8 ve Ö9 kendi kişilik özelliklerini “sabırlı”, “çocukları sevmek” ve “saygılı olmak” gibi ifadelerle tanımlamışlardır. Şarkıcı olmak isteyen Ö5 ve Ö3'ün “sesim iyi”, “sesim güzel” ifadeleri ve görüşme sırasında söyledikleri şarkılar şarkıcı olma isteklerinin yetenekleri ile uyumlu olduğunu düşündürmektedir. Bu bulgular kişisel özellikleriniz ile meslek seçiminiz arasında bir ilişki olması gerektiğine dair verilmek istenen kazanımın edinildiğini düşündürmektedir.

Kız Çocuklarının Kişilik Özellikleri ve Yapmak İstedikleri Mesleğin Beceri Ve Kişilik Özelliklerine Uyumuna İlişkin Bulgular

Tablo 4. Kız çocuklarının kişilik özellikleri ile yapmak istediği mesleğin beceri ve kişilik özelliklerinin uyumuna dair görüşlerin analizi

Kişilik özellikleriniz nedir ve yapmak istediğiniz mesleğin beceri ve kişilik özellikleri ile uyuyor mu?	En çok yapmak istediğiniz meslek nedir?
Ö1. Adaletle önem veriyorum. Normal hayatımda da en yakın arkadaşım ile pek sevmediğim bir arkadaşım arasındaki olayda eğer en yakın arkadaşım haksızsa bunu söylerim. Bu tür olayları çözmekten de hoşlanıyorum.	Hâkim
Ö2. Uyuşuyor. İnsanları severim.	Öğretmen
Ö3. Evet uyuşuyor. Hayvansever olan bir insan veteriner olabilir bence. Sesimde iyi.	Veteriner ve şarkıcı
Ö4. Uyuşuyor. Adaletliyim, konuşkanım, ikna yeteneğim çok güçlü, çok hiperaktifim.	Avukat
Ö5. Uyuşuyor. Öğretmen sabırlı, eğlenceli, konuşkan, düzenli olmalı. Şarkı söylemeyi severim. Sesimin güzel olmasını severim.	Öğretmen ve şarkıcı
Ö6. Evet uyumludur. Çünkü bende çocukları sever, dine özen gösteririm.	Din kültürü öğretmeni
Ö7. Evet uyumludur. Çocuklarla olmayı severim.	Anasınıfı öğretmeni
Ö8. Evet uyumludur. Sabırlılığım uyumludur.	Anaokulu öğretmeni
Ö9. Evet uyumludur. Sabır gerektirir çocukları sevmeyi gerektirir.	Anasınıfı öğretmeni

Tablo 4’te görüldüğü gibi kız çocukları ile yapılan görüşmenin sonucunda hepsinin seçtikleri mesleği kendi kişisel özellikleri ile uyumlu buldukları görülmüştür. “Hâkim” olmak isteyen Ö1 ve “avukat” olmak isteyen Ö4 bu mesleği kendi kişilik özellikleri *adaletli olmakla* ilişkilendirmişlerdir. Öğretmen olmak isteyen kız çocukları Ö6, Ö7, Ö9 “çocukları sevmeyi”, Ö2 “insanları sevmeyi”, Ö8 ve Ö5 “sabırlı olma” özelliklerini öğretmenlik mesleğiyle uyumlu görmüşlerdir. Özellikle din kültürü öğretmeni olmak isteyen Ö6 mesleğe uyumlu olma sebebini dine özen gösterme özelliğiyle ilişkilendirmiştir. Tablo 4’te de görüldüğü gibi 6. sınıf kız öğrencilerinin öğretmenlik mesleğini tercih etme nedeni ne öğretmenlik mesleğinin toplum için gerekli ve önemli olmasını içeren özveriden kaynaklanan etkenlerdir ne de mesleğin olanakları, yaz tatili, iş bulma imkânı gibi dışsal etkenlerdir. Sınıf içi etkinliklerde gözlem kayıtlarında çocuklara yöneltilen benzer sorularda dışsal etkenlere yönelik herhangi bir cevaba da rastlanmamıştır. Bu yaş grubu kız çocuklarında daha çok “İnsanları severim”, “çocukları severim” gibi içsel etkenlerin öğretmenlik mesleğini tercih etmede etkili olduğu görülmüştür. Öğretmenlik mesleği dışında şarkıcı olmak isteyen Ö3 ve Ö5 seslerinin güzel olmasını yetenekleriyle bağdaştırmıştır.

Tabloda görüldüğü gibi kız çocuklarının hepsi (f=9) seçtikleri mesleği kendi kişisel özellikleri ile uyumlu bulmuştur. Seçtikleri mesleğin kişilik özelliğine uygun kabul edilebilir nitelikleri kendi özelliklerinden örneklerle açıklayabilmişlerdir. Kişilik özellikleri ile meslek seçimi arasındaki ilişkiyi açıklayarak bu kazanımı edinebildikleri görülmüştür.

4. Sonuç ve Tartışma

Bir ülkenin kalkınmasında birçok faktör rol almasına karşın en önemli faktörün nitelikli insan gücü olduğu görülmektedir (Murat ve Şenöz, 2005). Toplumsal cin-

siyete dayalı mesleki tercihler, ekonomide nitelikli iş gücü oluşturmada bir sorun olarak düşünüldüğünde erken yaşlarda ortaokul kız çocuklarında bir kariyer bilinci geliştirmenin kadının çalışma hayatında rolünün artmasına, toplum ve aile içindeki konumunun gelişmesine olumlu yönde katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Bu amaca dönük olarak yapılan araştırma sonucunda kız çocuklarının yarıya yakınının ilgi alanlarına yönelik belirledikleri mesleki tercihlerinde özel yetenek gerektirenleri göz ardı ettikleri görülmüştür. Özel yetenek gerektiren meslekleri belirleyen kız çocuklarının ise yarıya yakınının yetenekleri ile ilişkilendirdikleri mesleğin yetenekleri ile doğrudan ilişkisi olmadığı belirlenmiştir. Örneğin yetenek gerektiren oyunculuk gibi bir mesleğin tercih edilmesine rağmen bunun bir özentinin dışına çıkmadığı görülmüştür. Nitekim Ünlü (2010) yaptığı çalışmada ilköğretim 7. sınıfta öğrenim gören 54 öğrencinin mesleki tercihlerinde öğrencilerin yarıya yakınının televizyondan doğrudan ya da dolaylı olarak etkilendiğini tespit etmiştir. Genel olarak 6. sınıf kız öğrencilerin mesleki tercihlerini yeteneklerine göre yapmaktan ziyade kişisel ilgilerine ve özelliklerine göre yaptıkları görülmüştür. Bu durum Douglas Low Yoon, Roberts, Rounds'ın (2005) ileri sürdüğü bu yaş döneminde henüz bir mesleki ilginin oluşmadığı fikri ile örtüşmemektedir (Akt. Hepkul, 2014, s.44). Kuzgun'un (2000) yaş itibarıyla öğrencilerin henüz mesleki ilgilerini belirleyebilecek olgunlukta olmadıkları görüşü ile de paralellik göstermemektedir. Buradaki temel mesele meslek seçiminde en doğru adım sadece kişinin kendini tanıması sadece zihinsel yeterliliklerini ve kişisel özelliklerini bilmesi değil, kendi yapabilirliklerini yetenek ve becerilerini de fark etmesi ve bu yönde de tercih yapabileceğinin farkına varmasıdır. Bu araştırma sonucu bize çocukların meslek seçiminde genel olarak kendi yeteneklerini göz ardı ederek karar verdiklerini göstermektedir.

Kız öğrencilerin ilgi alanlarına göre sıraladıkları toplamda 21 meslek tercihi içerisinde fotoğrafçılık, iç mimarlık, yazarlık, hâkimlik, avukatlık, subaylık, polislik ve doktorluk gibi tercihler görülmek ile birlikte öğretmenlik, hemşirelik, oyunculuk ve şarkıcılık gibi mesleklerin daha sıklıkla tercih edildiği görülmüştür. Kız çocuklarının sık tercih ettikleri mesleklere yönelik açıklamalarında cinsiyetle ilişki kuracak herhangi bir açıklamada bulunmadıklarından toplumsal cinsiyet temelli bir tercih yaptıklarını söylemek tartışmalı bir yorum olabilir. Buna karşı Ellis, Ratnasingam ve Wheeler (2012) yaptıkları çalışmada toplumsal cinsiyet temelli olarak erkeklerin fizik bilimleri, mühendislik gibi rekabete dayalı iş sahalarını, kadınların daha sıklıkla öğretmenlik, sağlık hizmetleri (özellikle hemşirelik), aynı zamanda sanatsal ve sosyal aktivite içeren daha az riskli ve daha az rekabetçi meslekleri tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Ancak çalışmada adı geçen değerlerin “dişil” ve “eril” olarak kodlanması, çalışmanın toplumsal cinsiyet kalıp yargıları merkezinde şekillendirildiğini düşündürmektedir. Türkiye özelinde tarihsel sürece bakıldığında Oktar (1998), Üstel (2005), Sancar (2012) araştırmalarında Osmanlı döneminde 1865’li yıllardan itibaren kamusal alanda kadınların çalışmalarına izin verilen ilk mesleklerin “öğretmenlik” ve “ebelik, hastabakıcılık, hemşirelik” gibi meslekler olduğu belirlemişlerdir (Akt. Dilek, 2014, s.1166). O dönemde kadınlara sunulan bu mesleklerin geleneksel toplumsal

cinsiyet rollerinin (ev kadınlığının) devamı niteliğindeki meslekler olarak görülmesinin etkili olduğu ileri sürülebilir.

Kız öğrencilerin büyük çoğunluğunun gelecekte yapmak istedikleri mesleğin öğretmenlik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç benzer çalışmaların bulgularıyla örtüşmektedir (Aksu, Demir, Daloğlu, Yıldırım, Kiraz, 2010; Erdem ve Anılan, 2000; Kentli, 2014; Orhan ve Ok, 2014; Ok ve Önkol, 2007; Pehlivan, 2008). Araştırmada alan olarak anaokulu öğretmenliğinin daha çok tercih edilmekte olduğu görülmüştür. Araştırmanın bu sonucu, Akbayır'ın (2002), çalışmasında ortaya koyduğu bulgu ile uyuşmaktadır. Fakat Kuzgun (2000), öğretmenlik mesleki tercihini sadece cinsiyetle ilişkilendirmeyi doğru bulmamaktadır. Nitekim özellikle, kırsal kesimde yetişen ve bilgi edinme olanakları çok kısıtlı olan bireylerin genelde çevrelerinde gördükleri “polislik, öğretmenlik, hemşirelik” gibi benzeri birkaç mesleği tercih ettiklerini belirtmektedir. Karşılaşılan bu durumun projenin yürütüldüğü ilçenin kız çocuklarının ailelerinin sosyo ekonomik düzeyinin düşük olması ile ilişkili olduğu düşünülebilir. Zira öğrencilerin verdikleri cevaplarda cinsiyetle ilişkili hiçbir bulguya rastlanmaması bu olasılığı güçlendirmektedir. Bir başka ifadeyle öğrenciler meslek tercihleri ve kişilik özellikleri arasında bağ kurmaya çalışırken; cinsiyet kimliklerinden bağımsız düşünülmüşlerdir. Özbek (2007) ise üniversite öğrencileri ile yaptığı araştırmasında öğretmenlik mesleğinin tercihinde kişisel faktörlerin ekonomik faktörlere göre daha fazla belirleyici olduğunu tespit etmiştir. Gürbüzürk ve Genç (2004) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmenlik mesleğinin ekonomik değil kişisel sebeplerle tercih edildiği görülmüştür. Kuzgun'un (2000), mesleki tercih seçeneklerinin çokluğu karşısında özellikle kendini güvensiz ve şaşkın hisseden öğrencilerin bilinen benzer meslekleri tercih ettiklerine ilişkin söylemi de düşündürücüdür.

6. sınıf kız öğrencilerin öğretmenlik mesleğini tercih etme nedeni yapılan araştırma sonuçlarına göre ne öğretmenlik mesleğinin toplum için gerekli ve önemli olmasını içeren özveriden kaynaklanan etkenler ne de mesleğin olanakları, yaz tatili, iş bulma imkânı gibi dışsal etkenlerdir. Zira bu yaş grubu kız çocuklarında daha çok “öğretmenliği sevmek” ve “çocukları sevmek” gibi içsel etkenlerin öğretmenlik mesleğini tercih etmede etkili olduğu görülmüştür. Bu sonuç kariyer bilinci geliştirme eğitimi çerçevesinde yapılan etkinliklerin bir kazanımı olarak da düşünülebilir. Bursal ve Buldur (2013), yapılan araştırmayı da destekler şekilde kız öğrencilerde özsel nedenlerin dışsal nedenlere göre öğretmenlik mesleğini tercih etmede daha etkili olduğunu ileri sürmüşlerdir. Yılmaz ve Doğan (2015) da benzer şekilde matematik öğretmen adaylarının mesleği tercih sebeplerinde içsel nedenlerin daha üst sıralarda yer aldığını ifade etmişlerdir. Buna karşı Boz ve Boz (2008) yaptıkları araştırmada, öğretmenlik mesleğinin tercih edilme nedenleri arasında içsel ve dışsal faktörlerin aynı derecede etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Papanastasiou ve Papanastasiou'nun (1997) Kıbrıs ve bir ABD Üniversitesinde karşılaştırmalı olarak yaptıkları araştırmada, ilkokul öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerinin birbirinden farklılık gösterdiğini belirtmişlerdir. ABD Üniversitesi'nde- üniversitesinde içsel faktörlerin

en güçlü faktör olduğunu, Kıbrıs Üniversitesi'nde ise çeşitli avantajlarını içeren dışsal faktörlerden dolayı öğretmenlik mesleğinin daha çok tercih edildiğini beyan etmişlerdir. Araştırma sonuçlarından da anlaşılacağı gibi öğrencilerin öğretmenlik mesleğini tercih etme sebepleri, sosyo-ekonomik kültürel farklılıklardan etkilenmektedir.

Araştırmada kız çocuklarının “İlgi duyduğu mesleklerin gerektirdiğı bilgi, beceri ve kişilik özelliklerini belirler” kazanımının daha çok beceri ve kişilik özelliklerini belirler kısmının kazandığı görülmüştür. Seçtikleri mesleğın kişilik özelliğine uygun niteliklerini kendi özelliklerinden örneklerle açıklayarak kendi kişisel özelliklerine uyumlu bulduklarını ifade etmişlerdir. Kişilik özellikleri ile meslek seçimi arasındaki ilişkiyi açıklayarak bu kazanımı edinebildikleri tespit edilmiştir. Hepkul'un (2014, s.50) belirttiğı gibi “Meslek seçiminde önemli aşama öncelikle kişinin kendisini tanıması ve neyi istediğine karar vermesidir”.

Araştırma sonucunda kız çocuklarının yeteneklerinin çok farkında olmadıkları görülmüştür. Erkalın, Calp ve Şahin'nin (2012) meslek seçiminde önerdikleri Çoklu Zekâ Kuramı'nın Sosyal Bilgiler öğretmenleri tarafından etkinlikler yoluyla özelinde kız çocuklarında genelinde tüm çocukların ilgi ve özellikle yeteneklerini keşfetmesini sağlamada kullanabileceğı düşünölmektedir. Çocukların yeteneklerinin farkında olacak olan öğretmen, rehber öğretmen ve ebeveynlerinin bu konuda işbirliğı yaparak ortak hareket etmesi gerektiğı düşünölmektedir. Etkili bir yönlendirme ile çocukların yeteneklerine göre sosyo-kültürel etkinliklere dâhil edilmesi ile başarılı olup olmadıklarını görmeleri de sağlanabilir. Özellikle devamında çocukların yeteneklerine göre meslek tercihlerinde bulunabileceklerine dair kendilerine yönlendirmelerin yapılması tercihler noktasında oldukça önem kazanacaktır. Mesleki eğitim konusunda yapılacak çalışmaları elbette ki burada yer verdiğimiz birkaç öneri ile sınırlamak mümkün değildir. Bu konuda ülkelerin eğitim politikalarının, farklı kurum ve kuruluşların, okulların, öğretmenlerin, ailelerin ve rehberlik araştırma merkezlerinin iş birliğı halinde olması çocukların doğru mesleki tercih yapmasında olumlu rol oynayacaktır.

5. Kaynakça

- Abayomi, O. T. (2015). Gender difference in achievement and attitude of public secondary school students towards science, *Journal of Education and Practice*, 6(2), 82-93.
- Akbayır, K. (2002). Öğretmenlik mesleğine yönelmede ailenin ve branş seçiminde cinsiyetin rolü. *V. Uluslararası Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Dergisi*, 2, 1183-1188. 17.8.2016 tarihinde infobank.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/b_kitabi/PDF/Ogretmen Yetistirme/t271d.pdf. adresinden alınmıştır.
- Aksu, M., Demir, C. E, Daloğlu, A., Yıldırım, S., & Kiraz, E. (2010). Who are the future teachers in Turkey. Characteristics of entering student teachers. *International Journal of Educational Development*, 30(1), 91-101.
- Atlı, A. (2016). Lise öğrencilerinin meslek tercihlerinin yetenek, ilgi ve mesleki değerlerine göre incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17 (1), 555-573.
- Boz, Y., & Boz, N. (2008). Kimya ve matematik öğretmen adaylarının öğretmen olma nedenleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 137-144.

- Bozgeyikli, H. (2005). *Mesleki grup rehberliğinin ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin meslek kararı vermede kendilerini yetkin görme düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Ankara.
- Bursal, M., & Buldur, S. (2013). Fen bilgisi öğretmen adayları için öğretmenlik tercih nedenlerini derecelendirme ve geleceğe yönelik beklentiler ölççekleri geliştirme çalışması. *Turkish Journal of Teacher Education*, 2(1), 47-64.
- Bruinsma, M., & Jansen E.P.W.A. (2010). Is the motivation to become a teacher related to pre-service teachers' intentions to remain in the profession?. *European Journal of Teacher Education*, 33(2), 185-200.
- Çermik, H., Doğan, B., & Şahin, A. (2010). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih sebepleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 201-212.
- Dilek, G., & Işık, H. (2014). Kadınların özyaşam öykülerinde kadınlık ve öğretmenlik kimliklerinin kuruluşu: Emekli kadın öğretmenlerle mikro düzlemde bir sözlü tarih çalışması, *Kastamonu Eğitim Dergisi* 22(3), 1165-1186.
- Erdem, A. R., & Anılan, H. (2000). PAÜ Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayı* (IV. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu Bildirileri), 15-16 Ekim 1998, Pamukkale Üniversitesi, Denizli, Bildiri, 7, 144-149.
- Erkalan M., Calp, M. H., & Şahin, İ. (2012). Çoklu zekâ kuramından yararlanılarak meslek seçiminde kullanılacak bir uzman sistem tasarımı ve gerçekleştirilmesi. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 5(2), 49-55.
- Ellies, L., Ratnasingam, M., & Wheeler, M. (2012). Gender, sexual orientation, and occupational interests: Evidence of Their Interrelatedness. *Personality and Individual Differences*, 53, 64-69.
- Ellis, L. (2011). Identifying and explaining apparent universal sex differences in cognition and behavior. *Personality and Individual Differences*, 51, 552-561.
- Gürbüzürk, O., & Genç, S. Z. (2004). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 47-62.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş*, çev. Ali Ersoy ve Pelin Yalçınoğlu, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hellsten, M.L., & Prytula, M.P. (2011). Why teaching? Motivations influencing beginning teachers' choice of profession and teaching practice. *Research in Higher Education Journal*, 13, 1-19.
- Hepkul, A. (2014). Meslek lisesi tercihi sürecinin keşifsel olarak incelenmesi, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2) 41-52.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınlar.
- Kentli, F. D. (2014). Türkiye'deki lise öğrencilerinin meslek tercihlerini etkileyen faktörler. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 15(2), 119-132.
- Kıran, B., & Taşkıran, E. G. (2015). Ege Üniversitesi eczacılık fakültesi 1.sınıf öğrencilerinin meslek tercihine etki eden faktörler. *Marmara Pharmaceutical Journal*, 19, 159-167.
- Korkut-Owen, F. (2008). *Mesleki seçimleri etkileyen ana etmenler*, (R. Özyürek Ed). Kariyer Yolculuğu içinde, (ss.1-23), Ankara: Ulusal Ajans.
- Köksalan, B., İlter, İ., & Görmez, E. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyo-kültürel özellikleri ve lisansüstü eğitim isteklilikleri üzerine bir çalışma (Fırat, Erzincan ve İnönü Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği ABD Örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 277-299.
- Köroğlu, Ö. (2014). Meslek seçimi ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi: Turizm

- rehberliği öğrencileri üzerine bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19(2),137-157.
- Kuzgun, Y. (2000). Üniversiteler yükseköğretim programları ve meslekler rehberi. Ankara: T.C. Yükseköğretim Kurulu Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi.
- Mau, W. C., & Bikos, L. H. (2000). Educational and vocational aspirations of minority and female students: A Longitudinal study. *Journal of Counseling Development*, 78, 186-194.
- MEB (2009a). *İlköğretim sosyal bilgiler 4.- 5. sınıflar dersi öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB (2009b). *İlköğretim sosyal bilgiler 6.- 7. sınıf dersi öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB (2015). *İlkokul hayat bilgisi dersi (1, 2 ve 3. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Murat, S., & Şenöz, İ. (2005). Üsküdar ilçesinde çocukların eğitim ve meslek seçimi konusunda ailelerin tercihleri: Hane halkı reisleri (HHR) üzerine görgül (ampirik) bir araştırma. *İktisat Fakültesi Mecmuası*, 55(1), 651-593.
- Ok, A. ve Önkol, P. (2007). Öğretmen yetiştirme programlarındaki öğretmen adaylarının profili. *Eğitim ve Bilim*, 32(143), 13–25.
- Orhan, E. E., & Ok, A. (2014). Öğretmenlik programlarını kimler tercih ediyor? Adayların giriş özellikleri ve öğretmenliğe yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 29(4), 75-92.
- Özbek, R. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde kişisel, ekonomik ve sosyal faktörlerin etkililik derecelerine ilişkin algıları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 145-159.
- Özsoy, G., Özsoy, S., Özkara, Y., & Memiş, A. D. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörler. *İlköğretim Online*, 9(3), 910–921.
- Peker, T. (2015). Durum çalışması F. N. Segggie & Y. Bayburt (Ed.). *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları* içinde (s.119-145). Ankara: Anı Yayınları
- Papanastasiou, C. , & Papanastasiou, E. (1997). Factors that influence students to become teachers. *Educational Research and Evaluation*, 3(4), 305-316.
- Parlaktuna, İ. (2010). Türkiye’de cinsiyete dayalı mesleki ayrımcılığın analizi. *Ege Akademik Bakış*, 10 (4), 1217 – 1230.
- Pehlivan, K.(2008). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyo kültürel özellikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir çalışma, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 151-168.
- Pekkaya, M., & Çolak, N. (2013). Üniversite öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen faktörlerin önem derecelerinin AHP ile belirlenmesi. *International Journal of Social Science*, 6 (2), 797-818.
- Rose, S. O. (1986). Gender at work: Sex, class and industrial capitalism. *History Workshop*, 21, 113-131.
- Wootton, B.H (1997). Gender differences in occupational employment. *Monthly Labor Review*, April, 15-24.
- Uyguç, N. (2003). Cinsiyet, bireysel değerler ve meslek seçimi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(1), 93-103.
- Ünlü, İ. (2010). Televizyonun ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin meslek seçimiyle ilgili algılarına etkisi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 55-74.

- Sarıkaya, T., & Khorshid L. (2009). Üniversite öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen etmenlerin incelenmesi: Üniversite öğrencilerinin meslek seçimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 393-423.
- Tanrıverdi, H., & Aydın-Kavsut, B. (2015). Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerin öğretmenliğe yönelik tutumları ve meslek seçimini etkileyen faktörle arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(54), 1-18.
- Yılmaz, N., & Doğan, N. (2015). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının meslek tercihlerini etkileyen faktörler: Hacettepe Üniversitesi Örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 405-421.
- Yıldırım, A., & Şimşek H. (2008). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (7.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

The choice of profession is not a daily event in the life of an individual. One has chosen a work field as well as a future life style while preferring a profession. In this context, the preference period in the choice of profession is a period covering the hardships of making decisions. Among the factors affecting the period, there are many communal, social and economic factors such as family, age, personal traits, ability (Tanrıverdi and Aydın-Kavsut,2015; Kuzgun,2000; Parlaktuna,2010). There are many research results about the fact that especially gender is effective in the choice of profession (Rose, 1986; Wooton,1997; Ellis,2011; Ellis Ratnasingam and Wheeler. 2012; Mau and Bikos,2000; Kentli,2014). Social gender-based labor division affects the roles given to women, the current ideas on which jobs women can work in, the professions the women prefer, the professional fields offered to women, and the working efficiency of women (Parlaktuna,2010). In this context, one of the main purposes of the study is to enforce girls by improving their career consciousness and to enable them to make their professional preference according to their abilities and interest.

Method

This study has been patterned as a case study in qualitative research approaches. In this scope, the acquisitions of "improving career consciousness" were dealt with in Social Sciences 6th Grade Teaching program as an educational program. A case study was conducted so as to understand educational activity with a series of applications from educational environment that will improve these acquisitions. Nine female students from 6th grade who attended the classes regularly participated in this research. The data in the research were obtained with the notes of participant observers and correspondence technique. The correspondence technique was applied by composing a question form. The questions were created depending on "the acquisitions of developing career consciousness" in the related program of 6th grade. The data obtained in written form were analyzed descriptively according to the themes (categories) formed within the frame of research questions. Direct quotations were included in terms of exemplifying the children's sayings (Yıldırım and Şimşek, 2008).

Findings, Discussion, and Results

The results of the research revealed that regarding their interests, girls listed different professions, which are far away from social gender perception, such as doctor, lawyer, police, gendarme, teacher, interior architect, nurse, writer, actor, singer, and photographer. In the studies conducted similarly with different age groups, it was revealed by relating to social

gender that boys prefer competitive job fields such as physical sciences and engineering, whereas girls most often prefer less risky and less competitive professions such as teachership, health services (especially nursery) (Block, Denker and Title, 1981; Whitam and Dizon, 1979), and those covering artistic and social activities (Aros, Henly, and Curtis, 1988) (cited by Ellis, Ratnasingam, and Wheeler, 2012).

As another result of the research, it was observed that the future professional preference of female students is mostly teaching, more specifically kindergarten teaching. This finding is in compliance with the study of Akbayır (2002). Yet, Kuzgun claims that teaching preference as a profession might not only relate to gender. He states that especially the individuals, having been raised in rural areas and having limited facilities to get informed, prefer some professions they came across more often in their everyday lives such as "policemanship, teaching, and nursery". This encountered situation is thought to be related to the fact that the socio-economic level of the families of the female students is low in the district where the project was conducted. Özbek (2007), and Gürbüztürk and Genç (2004) found that personal factors are more determinant than economic factors in the preference of teaching profession. Nevertheless, the reason why 6th grade female students prefer teaching profession was observed to be the internal factors such as "loving teaching profession" and "loving children" based on the results of the interview. In the education of developing career consciousness, this result can be interpreted as the reflection of the acquisition for determining their own personal traits and the skills and traits of the profession they want to pursue. On the other hand, the results of the research are consistent with many studies indicating that female students choose teaching mostly for internal and selfless reasons (Bruinsma and Jansen, 2010; Çermiket al., 2010; Dağ, 2010; Hellsten and Pyrtula, 2011; Özsoy et al., 2010; Boz and Boz, 2008; Bursal and Burdur, 2013; Papanastasiou and Papanastasiou, 1997).

According to the research results, all of the female students were able to relate the profession they chose with their personal traits and stated that they were compatible. They were able to gain this acquisition by explaining the relationship between their personal traits and the professional choice. But, it was observed that girls made their future professional preferences not according to their abilities but according to their personal interests and trait. This result does not support the study of Kuzgun (2000) that they are yet not mature enough to determine their professional interests in terms of age. The main issue here is an individual's not only knowing his/her abilities and personal traits, understanding his /her capacities but also realizing his/her talents and skills. Regarding the resolution of this problem, it is thought that teachers of social sciences can enable the children to discover their interests and abilities through several activities depending on multiple intelligence theory. It is suggested that the involved teachers should keep the children, consultant teachers, and parents in cooperation as a guide in the process of children's career planning and development.

Sanat Eğitiminin Gerekliliğine İlişkin Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Görüşleri

Pedagogical Formation Students' Opinions about the Necessity of Art Education

Meltem DEMİRCİ KATIRANCI

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye

Makale Geliş Tarihi: 02.12.2016

Yayına Kabul Tarihi: 12.01.2017

Özet

Teorik ve uygulamalı boyutuyla sanat eğitimi, sadece sanatçı olmayı hedefleyen bireyler için değil herkes için gereklidir. Literatürde bireyin, sanatsal yetenek ve yaratıcılığını ortaya çıkarması, sanatsal düşünce ve hayallerini gerçekleştirme, özgün ve özgür düşünebilmesine olanak sağlaması, estetik beğenilerini ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmesi, geçmiş uygulamalara ait sanatsal değerlere sahip çıkması, çağdaş kültür ve sanat varlıklarını bilmesi ve koruması için sanat eğitiminin gerekli olduğunu savunan pek çok sanat eğitimi görüşü yer almaktadır. Bu araştırma, Güzel Sanatlar Fakültelerinde lisans eğitimini tamamlamış olup Eğitim Fakültelerinde Pedagojik Formasyon Sertifika programında eğitim almakta olan Görsel Sanatlar Öğretmen adaylarının, sanat eğitiminin gerekliliğine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma, betimsel araştırma türlerinden gözleme dayalı durum (örnek olay, vaka) çalışması yöntemi ile tamamlanmıştır. Çalışmanın verileri, Aktif Öğrenme Tekniklerinden Kartopu Tekniğinde gerçekleştirilen grup çalışması sonucunda ulaşılan görüşlerden ve açık uçlu anket sorularından elde edilmiştir. Çalışma grubu, Kolay Ulaşılabilir Durum örnekleme yöntemi ile Gazi Üniversitesi Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına devam etmekte olan 60 görsel sanatlar öğretmen adayı ile oluşturulmuştur. Kartopu tekniği ile gerçekleştirilen bir uygulamadan ve anket sorularından, elde edilen veriler üst tema belirlenerek içerik analizi ile yorumlanmıştır. Araştırma sonuçları, görsel sanatlar öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi bakımından önemlidir.

Anahtar Kelimeler: sanat eğitimi, yaratıcılık, işbirliğine dayalı öğrenme, kartopu tekniği, aktif öğrenme, pedagojik formasyon.

Abstract

Art education with its theoretical and practical dimension is necessary not only for the individuals who aim to be an artist but for every person. In literature there are numerous art education concepts advocating that art education is necessary for revealing the artistic talent and creativity of the individual, for realizing his / her artistic thoughts and dreams, for enabling him / her to think freely and uniquely, for developing his / her aesthetic taste and critical thinking skills, for enabling him / her to look after the artistic values of the past civilizations

and for enabling him / her to know and to protect the contemporary cultural and artistic assets. This study has been conducted for determining the opinion of the students having education in the Pedagogical Formation Certificate Program in the Faculty of Education concerning the necessity of art education. The study has been conducted by using observation - based case study (case study) method, which is a kind of descriptive research. The data of the study were attained from the opinions obtained as a result of the group work carried out through Snowball Technique, which is among the Active Learning Techniques, and from the open - ended survey questions. The study group was formed by 60 visual arts teacher candidates attending to Gazi University Pedagogical Formation Training Certificate Program by using Easily Accessible Case sampling method. The data obtained from an application realized with Snowball Technique and from the survey questions were interpreted by content analysis by determining the upper theme. The results of the study are important for determining the opinions of visual arts teacher candidates on the teaching profession.

Keywords: art education, creativity, cooperative learning, snowball technique, active learning, pedagogical formation

1. Giriş

Bu bölümde araştırmanın amacına, problemine ve önemine yer verilmiştir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, lisans eğitiminin tercih edilmesi aşamasında, isteyerek ya da istemeyerek eğitim fakültelerini tercih etmeyen fakat lisans eğitimi sonrasında görsel sanatlar öğretmenliği mesleğini edinmek isteyen bireylerin sanat eğitiminin gerekliliği konusundaki görüşlerinin belirlenmesi bakımından önemlidir.

Sanat eğitiminin bir ders olarak okullarda yer alması ile sanat eğitiminin Milli Eğitim sistemi içindeki gerekliliği kabul edilmiştir. 1960'lı yıllardan itibaren sanat bir disiplin sahası olarak görülmüş ve bir ders olarak ilk ve ortaöğretim okulları sanat programlarında yer almıştır (Özsoy, 2001, 52). Görsel sanatlar eğitimi sanatın eğitimi ve öğretimi ile gerçekleştirilebilir. Bu eğitim de ancak görsel sanatlar öğretmenleri tarafından okullarda ve ilgili kurumlarda verilebilir. Kırıçoğluna (2003, 2-3) göre, bireyin sanatsal ve estetik gelişimi, sanatta öğrenme ve yaratıcılık eğitimi, sanat öğretiminin ilgilendiği temel başlıklar içinde yer almaktadır. Kısacası bu başlıklar okullarda eski adıyla Resim-İş yeni adıyla Görsel Sanatlar dersi olarak yer alan dersin içeriğinde bulunmalı ve bilim ile ortak bir noktada buluşturulmalıdır.

Sanat ve Bilimin gerçeğe ulaşma çabası hayal gücü ve yaratıcılık ile gerçekleşmektedir (Kavuran, 2003, 225-237). Sanat eğitimi ile bireylere hayal gücünü kullanabilme ve yaratıcı fikirler ortaya koyabilme imkanları sunulabilir. Öğretmen adayı bu tür öğretim yöntemlerinin varlığından, sisteminden ve etkililiğinden ancak pedagojik formasyon dersleri ile haberdar olmaktadır. Pedagojik formasyon dersleri, öğretmen adaylarını gelecekteki öğrencilerine gereken yaratıcı ortamı sağlama, etkili öğretim yöntemini belirleme konusunda bilgilendirmeli ve öğretmen adaylarına az da olsa

deneyim sahibi olabileceği ortamlar sunmalıdır. Bu araştırma kapsamında gerçekleştirilen uygulama ile, öğretmen adayları farklı düşünme becerilerini kullanarak ve düşüncelerini özgürce ifade ederek uygulamayı tamamlamışlar, yaşayarak ve deneyimleyerek grup çalışmasının olumlu ve olumsuz yönlerini öğrenmişlerdir. San (2003, 24)'e göre özgür düşünebilen, gerçekçi sorular soran, disiplinler-arası cevaplara ve şüpheli düşünmeye yönelen öğrencilerin yetiştirilmesi bir gereksinimdir. Bu gereksinimin sanat eğitimi ile karşılanabileceği bir gerçektir. Ancak öğretmen adaylarına eleştirel düşünebilme fırsatı sunulduğunda aday gelecekteki öğrencilerine daha fazla imkan sunmanın gayreti içine girebilecektir.

Birey özgür düşüncesi yönünde isteklerini uygular ve tecrübelerini genişletir. Eğitimin her alanında çalışmalar bu doğal yönelim doğrultusunda ilerlemelidir (Buyurgan ve Buyurgan, 2001,11). Uygulamanın, öğretmen adaylarına yaşayarak öğrenme fırsatı sunan grup çalışması ile gerçekleştirilmesi de adayların düşüncelerini özgürce ifade edebilmesi, bireysel düşüncelerini savunabilmesi ve özgün sonuçlara ulaşabilmek adına önemlidir. San'a (1985, 17) göre, çevremizdekileri sadece görmek yeterli değildir. Bunları zihnimizde yorumlamalı ve anlam kazandırmalıyız. Bunu da sadece sanat eğitimi gerçekleştirebilir. Öğretmen adayının sanat ve sanat eğitimi konusundaki bilgi ve birikimlerini diğer adaylarla özgürce paylaşmasına imkan tanıyan grup çalışması yöntemi, adayların yöntemi değerlendirmesi ve yorumlamaları sonucu her yaş grubuna ve konuya uygun olarak yeniden düzenlenmesine olanak sağlayacaktır. Anlaşıp yorumlanan birikimlerin toplum tarafından anlaşılması ise eğitim içerisinde sanat eğitime gerekli duyarlılığın ve titizliğin verilmesi ve toplumun algı düzeyinin geliştirilmesi ile sağlanmalıdır. Nitekim Katıranlı (2014, 16) tarafından Öğrencilerin algı düzeylerinin belirlenmesine yönelik gerçekleştirilen bir araştırmanın sonuçlarına göre görsel algı eğitiminin çevredeki nesnelere farketme, anlamlandırma ve kavrama basamaklarında, öğrencinin ilgi alanı, sıklıkla karşılaştığı sabit ve hareketli görsel imgelerin varlığı, harcadığı zaman, geliştirdiği zeka türü, iletişim kurma becerisi hatta ortama ya da mekana ait olma duygusu gibi farklı faktörlerin de önemli olabileceği belirlenmiştir. Sanatsal olguyu algılamak, anlamak, tarihsel ve kültürel değerleri sevmek, saygı duymak, korumak ve sanatsal yaşamdan insan olarak yeterli pay almak için de sanat eğitimi gereklidir (Ersoy, 1983, 40). Çünkü, bireylerin geniş anlamda yararlanmasını kapsayan mutlu ve huzurlu hissetmelerini sağlayan, problemleri tanımlayabilen ve farklı çözüm yolları bulmalarını sağlayan, yaratıcı ve üretken olmalarına imkan veren en önemli ortamlar sanat eğitimi ile gerçekleştirilebilir.

1.2. Araştırmanın Problemi

2000'li yıllarda gerçekleştirilen pek çok araştırmaya rağmen sanat eğitiminin çoğunlukla yetenekli bireyler için gerekli olduğu kanısı hala yaygındır ve Pedagojik Formasyon Programına devam etmekte olan öğrencilerin, Sanat Eğitiminin Gerekliliği yönünde yapılan araştırmalara dahil edilmemiş olmaları bir problem olarak görülmüştür. Bu araştırma ile Gazi Üniversitesinde "Pedagojik Formasyon Programına devam etmekte olan Görsel Sanatlar Öğretmen adaylarına göre, Sanat Eğitimi Neden

ve Kimler için Gereklidir?" Sorusuna yanıt aranmıştır. Bu araştırma, lisans eğitimini tamamlamış olup Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Pedagojik Formasyon Sertifika programında 2015-2016 eğitim öğretim yılı bahar döneminde eğitim almakta olan Görsel Sanatlar Öğretmen adaylarının, Sanat Eğitiminin Gerekliliğine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Alt Problemler:

1. Görsel Sanatlar Öğretmen adaylarının genel profili nasıldır?
2. Sanat Eğitimi Neden Gereklidir? Sorusuna öğretmen adaylarının bireysel yanıtları nedir?
3. Görsel Sanatlar Öğretmen adaylarının ikili, dörtlü, onlu gruplar halinde ve tüm adayların Sanat Eğitimi Neden Gereklidir? Sorusuna verdikleri ortak yanıtlar nelerdir?

2. Yöntem

Araştırma betimsel araştırma türlerinden gözleme dayalı durum (örnek olay, vaka) çalışması yöntemi ile tamamlanmıştır (Çepni, 2007, 35). Çalışmanın verileri, Aktif Öğrenme tekniklerinden Kartopu tekniğinde gerçekleştirilen grup çalışması sonucunda elde edilen görüşlerden ve açık uçlu anket sorularından elde edilmiştir. Kartopu tekniği grup çalışmasına katılan kişisayısı arttıkça tartışmanın büyüdüğünü ifade eden bir terimdir (Taşpınar ve Özer, 2014). Dört saatlik bir grup çalışmasında Kartopu Tekniği ile gerçekleştirilen bir uygulamadan ve anket sorularından, elde edilen veriler üst tema belirlenerek içerik analizi ile yorumlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 1999, s.74-75). Çalışma grubu, 2015-2016 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Gazi Üniversitesi Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına devam etmekte olan 60 Görsel Sanatlar Öğretmen adayından oluşmaktadır.

3. Bulgular ve Yorumlar

3.1. Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Genel Profili Nasıldır? Alt Problemine Yönelik Bulgular

2016 yılı Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Pedagojik Formasyon grubunu oluşturan görsel sanatlar öğretmen adaylarına mezun oldukları lise, üniversite, fakülte ve bölüm adları sorulmuştur. Sorulara verilen yanıtlara göre, adayların % 41.6 'sı Meslek Lisesi mezunu, % 41.6'sı Düz Lise olarak adlandırdığımız Süper, Pilot ya da Anadolu Lisesi mezunu ve % 16.8'i Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi mezunudur. Kısacası bu araştırma, çoğunluğu Anadolu Güzel Sanatlar lisesi mezunu olmayan bir çalışma grubu ile yürütülmüştür. Bu liselerden mezun olan öğrencilerden %4'ü lisans eğitimlerini Sanat ve Tasarım Fakültesinde, %7'si Mesleki Eğitim Fakültesinde, %2'si İletişim Fakültesinde ve % 87'si Güzel Sanatlar Fakültesinde tamamlamıştır. Aynı öğrenciler Gazi Eğitim Fakültesinde formasyon programına kayıt yaptırmış ve araştırmamızın çalışma grubunu oluşturmuşlardır.

Görsel Sanatlar Öğretmen adaylarına lisans eğitimi öncesinde eğitim fakültelerini tercih etmeme nedenleri sorulmuş ve yanıtlar tarafımızca belirlenen üst tema başlıkları altında toplanmıştır. 2016 yılında Gazi Eğitim Fakültesinde Pedagojik Formasyon programına devam etmekte olan 60 Görsel Sanatlar öğretmen adayının % 20'si lisans programına başlarken öğretmenlik mesleğini asla düşünmediğini ifade etmiştir. Bunlardan % 5'i Türkiye genelinde tüm eğitim fakültelerinin alan eğitimi ve atölye derslerinde yetersiz olduğunu düşünen, %2'si ailesinde öğretmen olduğu için öğretmenlik mesleğinin sıkıntılarını bildiğini savunan ve %12'si üniversite ve fakülte tercihleri sırasında eğitim fakültelerine karşı önyargılı olduklarını belirten adaylardır. Önyargılı olan grupların meslek tercihi noktasında görsel sanatlar öğretmenliğini bir meslek olarak hiç düşünmedikleri belirlenmiştir. Lise öğrenimleri sırasında öğretmenleri, aileleri ve çevreleri tarafından eğitim fakültelerinin çeşitli sebeplerden dolayı kendilerine önerilmediğini ifade eden öğretmen adaylarından (%22), %5'i özel sektörde tasarımcı olarak çalışmanın öğretmenlik mesleğinden daha kazançlı olduğunu düşünmüş ve bunlardan %2'si bunu tecrübe ettikten sonra Formasyon programına kayıt yaptırmaya karar vermiştir. Öğretmenlik mesleğinin kendilerine önerilmediğini savunan %22'lik dilimin %3'ü ise eğitim fakülteleri ile güzel sanatlar fakülteleri arasındaki farkı lisans eğitimi süresince hiç bilmediklerini ifade etmişlerdir. Çalışma grubunu oluşturan 60 öğretmen adayından 4'ü bir formasyon programının varlığından ve içeriğinden haberdar olduklarını ve lisans eğitimi tercihi aşamasında yetenekli olduklarını düşünerek güzel sanatlar fakültelerini tercih ettiklerini yazmışlardır. Ayrıca, öğretmen adaylarının %20'si sanatçı ya da tasarımcı olma hayali ile eğitim fakültelerini lisans öğrenimi aşamasında tercih etmediklerini beyan etmişlerdir. Bu öğrenciler eğitim fakültelerinden mezun olan bireylerin sanat yapmadığını düşünüyor olabilirler. Öğretmen adaylarının yaklaşık %82'sinin Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi mezunu olmadıklarını da hatırladığımızda, adayların lisans eğitimi öncesinde sanat dünyasına ve sanatsal etkinliklere pek de yakın olmadıkları sonucuna varılabilir.

Dört (4) öğretmen adayı ön lisans programlarından Dikey Geçiş Sınavı ile lisans programına kayıt yaptırdığını ve kayıt sırasında eğitim fakültelerinin seçim listelerinde yer almadığını belirtmiştir. Lisan eğitimi tercihlerinde eğitim fakültelerini tercih etmeme sebebi olarak yetenekli olduklarını ve bu fakültelerde ziyan olacaklarını düşünen adaylar aynı zamanda öğretmen olmayı hiç düşünmeyen adaylardır. Ancak bu adayların %50'si öğrencilik sürecini tamamladıktan ve çalışma hayatına atıldıktan sonra yaşam şartlarının zorluğu, sanat eserini satarak geçinememe durumu ve işsizlik gibi nedenlerden dolayı formasyon programına devam etme kararı almıştır. Eğitim fakültelerinde alan bilgisi ve atölye derslerinin yetersiz olduğunu düşündükleri için eğitim fakültelerini tercih etmediklerini belirten adayların yüzdesi 5 iken, alan bilgisi ve atölye eğitimlerinin iyi olduğunu düşündükleri için güzel sanatlar fakültelerini tercih edenlerin oranı %20 'dir. Bu durum lisans tercihleri aşamasında öğretmen adaylarının, eğitim fakültelerinin alan eğitimi ve atölye eğitimi kalitesi konusunda herhangi bir fikirleri yok iken, güzel sanatlar fakültelerinde alan eğitimi ve atölye eğitimi konusunda bir düşünce geliştirebildiklerini göstermesi bakımından önemlidir. Meslek lise-

si mezunu olan yirmibeş (25) öğretmen adayından on altısı (16) meslek sahibi olmak ya da sanat ve tasarım alanında kariyer yapmak istedikleri için lisans düzeyinde güzel sanatlar fakültelerini tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Türkiye’de 2000’li yıllarda bile ressam ya da heykeltıraş olarak mesleği ile evinin geçimini sağlayabilen az sayıda sanatçı olduğu gerçeği hatırlandığında, bu adayların meslek kavramından kasıtlarının özel sektörde grafik tasarımcı, reklam tasarımcısı ya da fabrikalarda seramik tasarımcısı ve tekstil tasarımcısı olduğu söylenebilir.

Türkiye’de güzel sanatlar fakültelerinin yetenek sınavlarına giriş için gereken üniversite sınav puanının pek çok eğitim fakültesine göre çok düşük olduğu bilinmektedir. Örneğin 2016-2017 yetenek sınavı başvuru şartlarına göre Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi yetenek sınavlarına giriş için, meslek ya da güzel sanatlar liseleri gibi alan mezunlarının YGS puan türlerinden en az birinden 150 puan aldıklarını ve alan dışı liselerden mezun olanların YGS puan türlerinden en az birinden 180 ve üzeri puan aldıklarını belgelemeleri yeterli iken, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı yetenek sınavına başvuru için alan ya da alan dışı lise mezunlarının YGS puan türlerinden en az birinden 250 ve üzeri puan aldığını belgelemeleri gerekmektedir. Öğretmen adaylarının %7’si almış oldukları üniversite sınav puanlarının, sadece güzel sanatlar fakültelerinin yetenek sınavlarına kayıt yaptırabilmek için yeterli olması nedeniyle ve %5’i sadece güzel sanatlar fakültelerini kazandıkları için bu fakülteleri tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının yarısından fazlası sanatçı olmak, sanat yapmak ve sanat alanında isim yapmak için güzel sanatlar fakültelerini tercih ettiklerini yazmışlardır. Oysa bu oranlara bakıldığında adayların %8’inin eğitim fakültelerinin yetenek sınavlarını kazanamadıkları ve %18’inin de üniversite puanlarının Eğitim Fakültelerinin yetenek sınavları için gerekli olan taban puanlarını tutturamadığı görülebilmektedir. Bu sonuç adayların eğitim fakülteleri yetenek sınavlarını kazanamadıkları ya da taban puanları tutturamadıkları için öğretmenlik mesleği yerine sanatçı olmayı düşündükleri şeklinde de yorumlanabilir. Görsel Sanatlar Öğretmeni adaylarının beşte biri daha fazla maddi kazanç elde etmek için öğretmenlik mesleğini düşünmediğini ifade etmiştir. Görsel Sanatlar Öğretmen adaylarının yarısı meslek lisesi mezunu olup, adayların dörtte biri kendilerine eğitim fakültelerinin önerilmediği gerekçesiyle meslek sahibi olmak için öğretmenlik mesleği yerine güzel sanatlar fakültelerini tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum Görsel Sanatlar Öğretmenliği mesleği açısından düşündürücüdür.

3.2. Sanat Eğitimi Neden Gereklidir? Sorusuna Öğretmen Adaylarının Bireysel Yanıtları Nedir? Alt Problemine Yönelik Bulgular

Bilindiği gibi öğretim teknikleri temelde bireye dönük ve gruba dönük olmak üzere iki ana gruba toplanmaktadır (Demirel, 2012, 104). Araştırmanın ilk aşamasında veriler bireye dönük öğretim tekniği elde edilmiştir. Bu doğrultuda öğrenme ortamı oluşturulmuş, etkinlikler planlanmış, öğretmen adaylarının empati kurmalarını kolaylaştırmak amacıyla gerekli bilgiler örnek olay ile anlatılmıştır. Öğretmen adaylarına

bireysel olarak tek cümleyle yanıtlamaları istenen sanat eğitimi neden gereklidir? Sorusu sorulmuş ve analiz aşamasında cevaplar uygun alt tema başlıkları altında bir araya getirilmiştir. Tema belirleme işlemi ikili (2'li) grup çalışmasında da alt tema olarak adlandırılmış, dördü (4'lü) grup çalışması için tema olarak adlandırılmış ve son olarak onlu (10'lu) grup çalışması için üst tema olarak belirlenmiştir. Üst temalar temaları ve temalar da alt temaları içinde barındıracak şekilde kodlanmıştır. İlk temalaştırma işleminde altmış (60) öğrencinin cevabı için toplam on beş (15) farklı tema başlığı belirlenmiş olup öğrenciler numaralarla ve cevaplar da alt tema başlıkları ile kodlanmıştır.

Birbirine yakın cevaplar aynı başlık altında toplanarak alt tema başlıkları belirlenmiştir. Örneğin, Ruhsal Dinginlik alt teması, sanat eğitiminin psikolojik, ruhsal ve davranış boyutunda bireyi rahatlattığını savunan görüşleri bir araya getirmiştir. Empati alt teması, bireyin başka bireyi, toplumu, olayı ya da kavramı anlamasına yardımcı olduğunu savunan görüşlere işaret etmektedir. Yetenek başlıklı alt tema, bireylerde yeteneklerin keşfi, geliştirilmesi ya da yönlendirilmesi noktasında sanat eğitiminin gerekli bulan yanıtları içermektedir. İnsan Hakları alt teması, insani özellikleri ve değerleri öğrenme, sahip çıkma ve uygulamaya yönelik yanıtlara bir üst başlık olarak düşünülmüştür. Bilişsel alt teması, sanat eğitiminin kültür, sanat ve sanatla ilgili kavramların öğrenilmesi, sanatta bilgi birikimi ve kavramların günlük hayatta kullanılabilir olması için gerekli olduğunu düşünen görüşleri bir araya toplamıştır. Estetik alt teması; güzellik ve estetik bakışın geliştirilmesini, Kişilik alt teması; kişiliğin oluşması ve gelişmesini, Farkındalık alt teması; görsel, kültürel, tarihi birikimin ve değerlerin farkındalığını, Dışavurum alt teması; sanat eserlerinin, kültürel birikimlerin ve değerlerin nesilden nesile aktarımını, Yaratıcılık alt teması ise yaratıcılığın ortaya çıkmasını ve geliştirilmesini savunan görüşler için belirlenmiş alt temalardır. Öğretmen adayları bireysel olarak sanat neden gereklidir sorusunu yanıtladıklarında Bilişsel alt tema ve Ruhsal Dinginlik alt temalarının %15'lik bir çoğunlukla tercih edildiği dikkatleri çekmektedir. İnsan hakları alt teması ile Öğretim ve Görsel Algı alt temaları birden fazla öğrenci tarafından tercih edilmemiş cevaplar olarak görülebilmektedir. Nitekim, Sanat Eğitimi Neden Gereklidir? Sorusunu 5 numaralı öğretmen adayı bireylerin insan haklarına saygılı olabilmesi, 27 numaralı öğretmen adayı öğretimde etkili bir yöntem olduğu, 29 numaralı öğretmen adayı ise Görsel Algısı gelişmiş ve farklı bakış açılarına sahip bireyler yetiştirebilmek için ifadesi ile yanıtlamışlardır.

3.3. Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının İkili, Dördü, Onlu Gruplar Hattında ve Tüm Adayların Sanat Eğitimi Neden Gereklidir? Sorusuna Verdikleri Ortak Yanıtlar Nelerdir? Alt Problemine Yönelik Bulgular

Uygulamanın ikinci aşamasında gruba dönük öğretim teknikleri kullanılmıştır. İşbirliğine dayalı öğrenme süreci içinde gerçekleştirilen grup çalışması öğretim yönteminin bir tekniği olan kartopu tekniği ile öğrenciler, önce bireysel, sonra ikişerli grup, daha sonra dördü vb. gruplar şeklinde grup elemanları sayısı artırılarak tüm sınıfın ortak görüşlerine ulaşılmaya çalışılmıştır. İşbirliğine dayalı öğrenme, öğretmenin bir lider olarak seçilen tekniğe göre bilgiyi sunma, grupları oluşturma, izleme, grupla-

rın karşılaştığı sorunları belirleme ve çözme gibi becerilerinin de olmasını gerekli kılmaktadır (Ekinci, 2011, 99). Uygulamanın ikinci aşamasında öğrenciler ikişerli gruplar halinde birlikte çalışmaya yönlendirilmiş ve toplam 30 grup oluşturulmuştur. Öğretmen adaylarını motive etmek amacıyla örnek olaylar anlatılmış, ve empati kurmaları kolaylaştırılmıştır. Gruplara, ikişerli grup olarak toplam dört madde ile yanıtlamaları istenen sanat eğitimi neden gereklidir? Sorusu sorulmuş ve yine cevaplar uygun alt tema başlıkları altında biraraya getirilmiştir. Oluşturulan otuz (30) grubun cevabı için toplam yirmi (20) farklı alt tema başlığı belirlenmiş olup, bu başlıklardan beş alt tema başlığı bireysel çalışmada tespit edilememiş alt tema başlıklar olarak dikkat çekicidir. Bunlar; üretim, propaganda aracı, kimlik, toplumsallaşma ve evrensel dil başlıklarıdır. Gruplardan dört maddeye ulaşmaları istenmiş olsa da bazı grupların bir, iki ya da üç maddeye ulaştığı hatta bazılarının maddelerinin tek bir alt tema başlığı altında toplandığı da görülmektedir. Örneğin 6. Grup Eleştiri alt tema başlığı altında toplanabilecek üç maddeye ulaşmış, 21. Grup öğretim ve Estetik alt tema başlığı altında dört maddede ulaşmış, 27. Grup Toplumsallaşma-Üretim ve Dışavurum alt tema başlıkları altında dört maddede karar kılmış, 8, 9, 17, 22 ve 24 numaralı gruplar ise üç alt tema başlığı altında 6'şar madde yazabilmişlerdir. Elde edilen sonuçlara göre, ikili grup çalışması ile oluşturulan alt temaların bireysel çalışma sonucu oluşturulan alt temalara göre sayıca daha fazla olduğu görülmektedir. İkili grup çalışmasında alt temalar içinden farkındalık ve görsel algı kavramları birleştirilerek Görsel Algı alt teması oluşturulmuş ve bu alt temanın içine, dikkat çekme, görme, farkındalık, anlamlandırma ve yorumlama kavramlarına yönelik cevaplar da dahil edilmiştir. Yaşam alt temasının içeriğine, kaliteli yaşam ve sosyal birey olabilmek için gerekli olduğunu belirten yanıtlar dahil edilmiştir. Alt temalarda hayalgücü ve yaratıcılık kavramları yaratıcılık alt tema başlığı altında birlikte ele alınmıştır. Çevre ve şehir bilinci gelişmiş, sağlıklı, özgür ve çağdaş bir toplum olmak için sanat eğitimi gerekli gören grupların yanıtları toplumsallaşma alt teması altında ele alınmıştır.

Sanat eğitiminin, bireylerin insan haklarına saygılı olabilmesi için gerekli olduğunu düşünen 5 numaralı öğretmen adayı ikili grup çalışmasında bu görüşünden vazgeçmiş olmalıdır ki insan hakları alt teması hiç kullanılmamıştır. Kısacası 5 numaralı görsel sanatlar öğretmen adayının kendisi de dahil olmak üzere bu görüşü savunan hiç bir öğretmen adayı çıkmamıştır. Yanlıkların tartışma ve deneme yoluyla düzeltilebilmesi yeteneğinin insani bir özellik olduğunu belirten Mill, yanlışı düzeltmek için tartışmanın zorunluluğuna dikkat çekmektedir (Mill, 2000, 33'den aktaran Akgül, 2012, 3). Gerçekleştirilen grup çalışmasında elde edilen sonuçlar görsel sanatlar öğretmen adayına ait bir görüşün ifade edilmesini, tartışılmasını ve oy çokluğu ile kabul edilmesini gerektirmiştir. Ayrıca, grup çalışmasında öğretmen adayının ifade ettiği görüşü savunabildiği ölçüde grup arkadaşlarına kabul ettirdiği de gözlemlenmiştir. Bu doğrultuda 5 numaralı görsel sanatlar öğretmen adayının savunduğu bireysel görüşünden vazgeçtiği ya da savunmadığı ve grup arkadaşlarını ikna edecek yeteri kadar veri ortaya koyamadığı sonucuna varılabilir. Bazı gruplar tarafından sanat eğitimi, duygu ve düşüncelerin dışavurumu, duygu ve düşüncelerin aktarımı, özgür

düşünme, özgür ifade ve özgün anlatım aracı olarak görülmüş bu nedenle yanıtlar Dışavurum alt teması altında toplanmıştır. Dışavurum alt teması başlığı altında ele alınan ifade özgürlüğü kavramı, soyut olup, kişinin kendi zihninde olan ve o istemedikçe kimse tarafından bilinmeyecek olan düşüncesinin, başkaları tarafından bilinir hale gelmesini sağlayan düşünceyi kelimelere dökebilme serbestisidir (Akgül, 2012, 3). Dışavurum alt temasına bireysel olarak dahil edilen dört öğretmen adayı görüşlerini şiddetle savunmuş ve grup elemanlarını etkileyerek bu sayıyı 10'a çıkarabilmişlerdir. Bireysel görüşlerini ifade ederken sanat eğitiminin görsel algı için gerekli olduğunu savunan bir öğretmen adayı görülmekte iken, ikili grup çalışmasında, sanat eğitiminin görsel algı için gerekli olduğunu ifade eden öğretmen sayısı 9'a yükselmiştir. Ayrıca, sanat eğitiminin Dışavurum için gerekli olduğunu düşünen dört öğretmen adayı ikili grup çalışmasında fikirlerini şiddetle savunmuş ve kabul ettirmişlerdir. Nitekim bu sayı on dört (14)'e yükselmiştir. Grupların sınıf ortamında birbirlerinden uzak ve sessiz çalıştıkları gözlemlenmiştir. Bu sonuçlar, öğretmen adaylarının kendi düşüncelerini şiddetle savundukları ve grup arkadaşlarına kabul ettirme gayreti içine girdiklerini belirleyebileceği gibi, grup elemanlarının beyin fırtınası yoluyla bireysel olarak ulaşamadıkları sonuçlara daha rahat ulaşabildiklerinin de göstergesi olabilir.

İkinci aşamanın ikinci adımında öğretmen adayları 4 kişilik gruplar halinde bir araya getirilmiş ve her grubun birbirinden farklı sekiz madde halinde Sanat Eğitimi Neden Gereklidir? Sorusunu cevaplandırmaları istenmiştir. Toplam onbeş (15) grup oluşturulmuş ve grupların ulaştığı madde sayıları 6 ila 10 madde arasında değişkenlik göstermiştir. Elde edilen yanıtlardan en çok kullanılan temanın Kişilik teması olduğu tespit edilmiştir. Gerçekleştirilen uygulamanın ardından bazı grupların yanıtlarının birden fazla tema başlığı altında toplanması 5, 9 ve 13 numaralı grupların yanıtlarının da tek tema altında toplanabildiği görülmüştür. Ruhsal dinginlik teması Dengeli Yaşam Sürdürebilme teması ile birlikte Ruhsal Gelişim şeklinde bir üst başlık olarak ele alınmıştır. Empati alt teması İletişim ve Etkileşim teması altında bir araya getirilmiştir. Ayrıca bireyin sosyal yaşamının gelişimine katkıda bulunduğunu savunan 14. grubun yanıtı ve 13. grubun bireylerin aktif bireyler olarak yaşayabilmesi için gerekli olduğu görüşü de İletişim ve Etkileşim teması altında incelenmiştir. Sanat Eğitiminin bireyde öz kontrol mekanizmasının gelişimi, karar verebilme yetkinliklerinin gelişimi, sorumluluk bilincinin gelişimi, ahlak gelişimi ve suça eğilimi önlemek için gerekli olduğunu düşünen 2., 3., 8., 10., 11. ve 12. grupların yanıtları Kişilik Gelişimi teması altında birleştirilmiştir. 1. Grubun savunduğu Özgür Anlatım alt teması ise Yaratıcılık teması başlığı altında yer almıştır. E.P. Torrance'a göre yaratıcılık "boşlukları, rahatsız ediciliği ya da eksik öğeleri sezip, bunlar hakkında düşünür ya da varsayımlar kurmak, bunları sınamak, sonuçları karşılaştırma ve olasılıkla bu varsayımları değiştirip yeniden sınamaktır" (Çellek, 2002, 2). Yaratıcı bireylerde merak duygusu, özgürlüklerine düşkünlük, çoğunlukla enerjik olma hali ve duyarlılık gibi özellikler olmakla birlikte en önemli özellik yüksek sezgi yeteneğidir. Ancak 4'lü grup çalışması sonuçlarına göre bu yönde bir tema oluşturulamamıştır. 3., 5. ve 7. Grupların, sanat eğitiminin yaşam alanı tercih standartlarının belirlenmesi ve geliştirilmesi, kaliteli yaşama isteği ve

yaşam felsefesinin kalitesini arttırmak için gerekli olduğunu gösteren yanıtları, Yaşam Teması başlığı altında ele alınmıştır. Problem çözme becerilerinin gelişimi için sanat eğitiminin gerekli olduğunu düşünen 13. grubun yanıtları 15. grubun yanıtlarıyla birlikte Bilişsel Tema başlığıyla incelenmiştir.

Son yıllara bakıldığında sanat eğitiminin çocuğa etkisini inceleyen, psikolojik yaklaşım, bilişsel yaklaşım ve öz gelişimi yaklaşımı olmak üzere üç farklı görüş bulunmaktadır. Psikolojik yaklaşım sanatı, çocukların içsel dünyalarının yansımaları olarak görmektedir. Bilişsel yaklaşım ise sanatı çocukların dünya hakkındaki genel bilgi yapısı olarak değerlendirirken, üçüncü yaklaşımda sanat eğitimi çocukların öz gelişimlerini ifade etmekte ve çocukların içinde yaşadıkları toplumla kendileri arasındaki ilişkiyi anlayabilmelerini, kendilerini ifade edebilmelerini ve toplumla iletişim kurabilmelerini kapsamaktadır (Zimmerman ve Zimmerman, 2000'den aktaran Ulutaş ve Ersoy, 2004, 2). Problem çözme, yaratıcılık ve bilime öncülük etme Bilim Teması ile birlikte de düşünülebilir, ancak öğretmen adayları bunları ayrı maddeler halinde yazdıkları için her biri farklı temalar altında adlandırılmıştır. Görsel sanatlar öğretmen adaylarının aksine İşler ve Bilgin'e (2002) göre eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği adayları, yaratıcılığı müzik, resim, tiyatro ve edebiyatla özdeşleştirmişlerdir. Yetenek gibi yaratıcılığın da özel kişilere has olduğuna yönelik elde edilen bu bulgular doğrultusunda öğretmenlik meslek eğitiminin yeterince etkili olmayabildiğini ifade etmişlerdir ki her iki araştırma grubundan elde edilen sonuçlar da düşündürücüdür. Kültür alt temasının üst temalara kadar çıkması beklenirken adayların yanıtları arasında tek başına ele alınamayacak kadar az kullanıldığı dikkat çekicidir. Çünkü bireyin kendi kültürüne sahip çıkması, ve farklı kültürlerle hoşgörü ile yaklaşması ancak görsel sanat öğretmeni tarafından kültürel değerlerin ve kültürel iletişim konularının etkin olarak ele alınması ile gerçekleşebilir (Katıranacı, 2014, 9). Ayrıca alt temalarda yer almayan Bilime Öncülük Etme, Zamanın Etkin Kullanımı, Entellektüel Düşünme, Yaşama ve Çağdaş Toplum Düzeyine Erişebilme başlıkları tema olarak oluşturulmuştur.

İkinci aşamanın üçüncü adımında öğretmen adayları, üçü 8'li ve üçü 12'li grup elemanlarından oluşan toplam altı (6) grupta birleştirilmişlerdir. Sanat Eğitiminin Neden Gerekli? Olduğu sorusunu, önceki yanıtlarından da faydalanarak her grubun 10 maddede yanıtlamaları istenmiştir. Öğretmen adaylarının verdikleri yanıtlar alt tema ve temaları da kapsayacak şekilde bir üst tema başlığı altında toplanmış, toplam 14 farklı tema başlığı altına yerleştirilmiştir. Örneğin, bilim dallarına öncülük etmek, ilgi duymak, tarih dahil pek çok bilim dalının anlaşılması, bilim dalının gelişmesi ve sanayileşme açısından sanat eğitiminin gerekli gören 5 numaralı grubun üst teması Bilimin gelişmesi olarak yeniden adlandırılmıştır. Bir (1) Numaralı grup, sanat eğitiminin eğitim ve öğretim kalitesinin artması için gerekli görmekle birlikte bireylerin çevrelerinde gördükleri somut nesnelere sembolleştirebilmek ve somutlaştırabilmek amacıyla da sanat eğitiminin gerekli gördüğünü ifade etmiştir. Grubun ulaştığı sonuçlar, aslında, adayların her bir uygulama aşamasında bir önceki yanıtlarını kapsayacak şekilde yeni cümleler üretmek sembolleştirmeye gittiklerini anladıklarının da göster-

gesidir. İki (2) Numaralı grubun yanıtları doğrultusunda cevaplar iki üst tema altında toplanmıştır. Buna göre bu grubun elemanları başka hiç bir uygulamada olmadığı kadar birbirine tahammül etmiş ve saygı duymuş olmalı ki verdikleri yanıtların pek çoğu Kişilik Gelişimi üst teması altında toplanmıştır. Ayrıca, Ruhsal Doyum gibi bir üst temanın bu grubun yanıtlarını toparlamış olması, birbirleri ile verdikleri fikir mücadelesi sonucunda ulaştıkları hazzı cevaplarına yansıtmış olmalarından kaynaklı olabilir. Uygulamanın sonuna yaklaşırken, üçüncü (3.) grubun grup çalışmasını desteklemek amacıyla sanat eğitiminin gerekli olduğunu savunan görüşü ile adayların gerçekleştirilen uygulamanın amacını anlamış olduklarını söylemek mümkündür. 3. grubun ulaştığı son üst temalardan biri de Entellektüel Gelişimdir. Bu sonuç bize, dört adımda gerçekleştirilen grup çalışmasının ve bilgi paylaşımının, grup üyelerinin entellektüel birikimlerine katkı sağladığını düşündürmektedir. Bu uygulamanın dört (4) numaralı gruba pratik düşünme becerilerini arttırdığını düşündürmesi, kendilerini ya da önceki adımlarda akıllara gelmeyen farklı maddeleri keşfettiklerini anlamalarına neden olmuş olabilir. Nitekim uygulamanın üç adımında da görülmeyen tedavi etme özelliği nedeniyle sanat eğitiminin gerekliliğine olan inanç, dördüncü adımda 4 numaralı grup elemanları tarafından belirlenmiş ve bir üst tema olarak ele alınmıştır. Beş (5) Numaralı grubun yanıtları Araştırma, Sanayileşme ve Bilimin Gelişimi şeklinde üç farklı üst tema altında toplanmış olsa da üçünün de birbiri ile bağlantılı olduğu bilinmektedir. Altı (6) Numaralı grubun sanat eğitiminin gerekliliği konusunda vardığı sonuçlar Duyarlı Toplum olabilmek adına tek bir üst tema başlığı altında toplanmıştır. İkinci aşamanın üçüncü adımında 8'li ve 12'li grup elemanlarından oluşan toplam altı (6) grupta, her bir üst temanın yalnızca bir defa kullanılmış olması elde edilen dikkat çekici sonuçlardandır.

İkinci aşamanın son adımında ise, 2016 yılında Gazi Üniversitesi Pedagojik Formasyon Güzel Sanatlar Öğretmenliği Programına devam etmekte olan tüm öğretmen adaylarının Sanat Eğitimi Neden Gereklidir? Sorusuna verdikleri ortak yanıtlar oy çokluğu ile toplam 50 maddede kararlaştırılmış ve etkinlik zamanında tamamlanmıştır. Grubun yazdığı 50 madde içerisinde sadece on iki madde daha önce belirlenmiş olan üst temalara dahil edilememiştir. Bu on iki maddenin dahil edilebileceği Kültür, Yaratıcılık, Yetenek ve Ülke Gelişimi olmak üzere toplam dört yeni üst tema belirlenmiştir. Ayrıca, Grup Çalışmasını Destekleme ve Sanayileşme üst temalarına dahil edilebilecek maddelerin grup elemanları ortak kararı ile oluşturulmadığı da görülmektedir. Kültür kavramının sanat eğitiminin gerekliliği konusundaki önemi bilinmekle birlikte Görsel Sanatlar Öğretmen adayları tarafından üst temalara kadar çıkarılması beklenirken dörtlü grup çalışması sonuçlarında tek başına ele alınamayacak kadar az sayıda kullanıldığı hatırlanmalıdır. Çünkü, Görsel Sanatlar Öğretmen adayı sekizli ve on ikili grup çalışması ile oluşturulan üst temalar listesinde Kültür'ün bir üst tema olarak yer alamadığı ancak altmış kişilik grubun ortak çalışması ve oy çokluğu ile Kültür'ün bir üst tema olarak yeniden listelerde yer alması dikkat çekicidir. Bu durum Kültür kavramının Sanat Eğitiminin gerekliliğini açıklayabilecek önemli ve vazgeçilmez kavramlardan biri olduğunu düşünen aday sayısının arttığını göstermektedir.

Dörtlü grup çalışmasında Kültür başlığı gibi gelişim gösteren Yaratıcılık ve Yetenek kavramlarının da, alt tema ve tema listelerinde yer almasına rağmen, Görsel Sanatlar Öğretmen adayı sekizli ve on ikili grup çalışması ile oluşturulan üst temalar listesinde yer almaması şaşırtıcıdır. Bütün bunlara rağmen altmış kişilik grubun ortak çalışması ve oy çokluğu ile Yaratıcılık ve Yetenek kavramlarının birer üst tema olarak listelerde yeniden yer almaları bu konudaki düşüncelerinin doğruluğunu savunan aday sayısının arttığını göstermesi bakımından önemlidir. Ayrıca Sanayileşme üst temasında olduğu gibi sanat eğitimi sadece sanayinin gelişimi için değil ülkenin teknolojik, sanayi, sosyal ve toplumsal gelişiminin sağlanması için de gerekli olduğu düşünüldüğünden buna yönelik yazılan bazı maddeler Ülke Gelişimi Üst Tema başlığı ile ele alınmıştır. Bu üst tema başlığı kartopu tekniğinin son aşamasında oluşturulmuş en kapsamlı üst tema olması bakımından önemli ve dikkat çekicidir. Uygulamanın son aşamasında, öğretmen adaylarının Sanat Eğitimi Neden Gereklidir? Sorusuna verdikleri yanıtlardan oluşan 50 maddeyi, sanat eğitiminin hem çocuklar hem de yetişkinler için kısacası her yaşta gerekli olduğu sonucuna ve Kültürün korunması ve ülke gelişimine olumlu katkı sağlaması nedeni ile bireye, yaşantısında faydalı olabilecek olumlu kazanımlar kazandırmak için gerekli olduğuna karar verildiği şeklinde özetlemek mümkündür.

4. Sonuç

Görsel Sanatlar öğretmen adaylarının eğitim fakültelerini tercih etmeme sebeplerine ait üst temalar arasında 'sevmediği için' başlığı oluşturulamamıştır, ancak tam tersi bir durumun oluşması beklenirken yani güzel sanatlar ya da tasarım fakültelerini tercih etme sebeplerine ait üst temalar arasında da 'sevdiği için' başlığı yine bir üst tema olarak oluşturulamamıştır. Oysa 'Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Üzerine gerçekleştirilen bir çalışmanın' sonuçlarından biri, meslek sevgisinin öğretmen adaylarının tutum puanlarını olumlu etkilediği yönündedir (Pehlivan, 2010, 760). Bu doğrultuda düşünüldüğünde 2016 yılında Gazi Eğitim Fakültesi pedagojik formasyon sertifika programına kayıtlı olan görsel sanatlar öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğini sevdiikleri için tercih ettikleri sonucuna ulaşılammış ayrıca sanat eğitiminin sevgi eğitiminin temeli olduğu noktasında gerekli görmedikleri belirlenmiştir. Çalışma grubunun çoğunluğunu oluşturan Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi dışındaki liselerden mezun öğrencilerin sanat camiasından, Türkiye'de ve dünya da olup biten sanatsal etkinliklerden, sanatsal yayın ve sergilerden haberdar olmadıkları görülmektedir. Ayrıca bu mezunlar sanat eğitimi veren yükseköğretim kurumlarının amaçları, işlevleri ve ders içerikleri hakkında yeterince bilgi sahibi değillerdir. Bu nedenle Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin, öğrencilerine meslek konusunda detaylı bilgilendirme yapmaları ve öğrencilerinin yeteneklerini keşfetme ve meslek seçiminde öğrencileri bilinçli yönlendirme konusunda daha aktif çalışmaları önerilmektedir. Görsel sanatlar öğretmen adaylarının ortak kararı ile elde edilen, sanat eğitimi neden gereklidir sorusuna yanıt olabilecek, 50 maddelik yanıtların içerisinde sanat eğitiminin okul dışında da gerçekleştirilebileceğine yönelik bir maddeye rastlanmamıştır. Oysa sanat eğitimi sadece sınıf ortamında değil, gezi,

gözlem ve inceleme yoluyla müzelerde, sanatçı atölyelerinde ve sanat galerilerinde de gerçekleştirilebilmelidir. Görsel sanatlar öğretmenlerinin motivasyonları ve yönlendirmeleri ile öğrenciler sanatsal etkinliklerden haberdar olabilirler ve bienal, çalıştay gibi etkinliklere izleyici olarak katılabilirler. Yine yönlendirmeler doğrultusunda öğrencilerde, güncel sanat haberlerini anlama ve sanat dergilerini takip etme isteği uyandırılabilir. Ayrıca, öğretmen adaylarının kendi yaşantılarına dahil etmedikleri bazı davranış ve eylemlerin de ortak grup çalışmasıyla belirledikleri 50 madde içerisinde düşünülmeyişi görülmektedir.

Bu sonuçların yanısıra, bu etkinlik ile görsel sanatlar öğretmen adayları pek çok olumlu davranış ve bakış açısı geliştirme şansı elde etmişlerdir. Örneğin, adaylar eğitim hayatları süresince tanıdıkları tüm eğitimcilere ve bağlantı kurdukları kurumlara, eleştirel bir gözle bakabilmiş ve öz eleştiri yapabilişlerdir. Bir iki saatlik teorik ders anlatımında kolayca sıkıldıkları gözlemlenebilen adayların dört saat süren bu uygulama için telaşlandıkları ve dört saatte yetişmeyeceği endişesini bile yaşadıkları gözlemlenmiştir. Bu duygu ve düşüncelere sahip olan adayların yapılan etkinliği benimzedikleri, kendilerini gerçek bir görsel sanatlar öğretmeni yerine koyabildikleri (empati kurabildikleri) ve mesleklerini savunma ihtiyacı duydukları gözlemlenmiştir. Görsel sanatlar öğretmen adayları, grup çalışması etkinliğinin sonunda ortak bir çalışmanın sonuçlandırılması için karşı görüşlere saygı duymayı ve dinlemeyi yaşayarak öğrenmişlerdir. Demokrasinin şartları gereği çoğunluğun kararı ile hiç onaylamadıkları bir düşüncenin bile listelere girebildiğini yine yaşayarak öğrenmiş ve saygı duymuşlardır. 2016 yılında Gazi Eğitim Fakültesi pedagojik formasyon sertifika programına kayıtlı olan görsel sanatlar öğretmen adaylarına göre, özgüveni gelişmiş kendine ve çevresindekilere saygı duyan, bilgili, donanımlı, entellektüel ve kişilikli bireylerin yetiştirilebilmesi açısından, sanat eğitimi her yaşta ve herkes için gereklidir. Katırcı da (2004), sanat eğitimi ile öğrencilerin kimlik bunalımı yaşamalarının önlenilebileceğine yönelik önerilerde bulunmuştur. Görsel Sanat öğretmeni tarafından öğrencisinin sanat tecrübesi ve ihtiyaçlarının algılanması ve karşılanması gerektiği yönündeki tespitleri de bu sonucu doğrular niteliktedir. Sanat eğitimi bireye kattığı pek çok olumlu kazanım ile aslında bireyin kişilik gelişimine de olumlu katkılar sunmaktadır. Bu durum uzun vadede bireye kimlik kavramını sorgulatarak kimliğinin farkına varması ve kendi kimliğine sahip çıkması gerektiği noktasına ulaştırabilecektir. Çünkü sanat, bir yaşam biçimidir ve sanat eğitimi güzel yaşam felsefesi geliştirmenin, uygulamanın ve yorumlayabilmenin eğitimi olmalıdır.

5. Kaynakça

- Akgül, M.E. (2012). İfade Özgürlüğünün Tarihsel Süreci ve Milli Güvenlik Gereçesiyle İfade Özgürlüğünün Kısıtlanması, *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi AUHFD*, 61 (1) 2012:1-42 21/10/ 2016 tarihinde <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/38/1656/17685.pdf> adresinden erişim sağlanmıştır.
- Buyurgan, S. & Buyurgan, U. (2001). *Sanat eğitimi ve öğretimi*. (1.Basım). Ankara: Dersal.

- Çellek, T. (2002). Yaratıcılık ve Eğitim Sistemimizdeki Boyutu, 2 (1), 2-4. 21/10/2016 tarihinde <http://www.universite-toplum.org/text.php3?id=47> adresinden erişilmiştir.
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*, Celepler Matbaacılık, Trabzon.
- Demirel, Ö. (2012). *Öğretim İlke ve Yöntemleri Öğretme Sanatı*, Pegem Akademi Yayınları, 19. Bası, Ankara.
- Ekinci, N. (2011). İşbirliğine Dayalı Öğrenme, *Eğitimde Yeni Yönelimler*, Edt. Özcan Demirel, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Ersoy, A. (1983), *Sanat kavramlarına giriş*, Beta Yayınları, İstanbul.
- İşler, A.Ş. ve Bilgin A. (2002). Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Adaylarının Yaratıcılık Hakkındaki Düşünceleri, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XV. (1), 133-152.
- Katıran, M. (2004). İlköğretim Öğrencilerinin Sanatsal Yönelimlerinin Belirlenmesi, (*Eğitim Araştırmaları*) *Eurasian Journal of Educational Research*, (14), 112-118.
- Katıran, M. (2014). Kültürel İletişimde Görsel Sanatlar Eğitiminin Rolü, *Akademik Bakış Dergisi Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, (42), 1-9.
- Kırıoğlu, O. T. (2003). *Sanatta eğitim görmek anlamak yaratmak*, Pekim Yayınları, Ankara.
- Özsoy, V. (2001). Güzel sanatlar eğitiminde bilimsel araştırmalar. *Eğitim ve Bilim*, 26(121), 51-57.
- Pehlivan, K.B. (2010). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Üzerine Bir Çalışma, *İlköğretim Online*, 9(2), 749-763, 2010. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>, 21/10/2016 tarihinde ilkogretim-online.org.tr/vol9say2/v9s2m25.doc adresinden erişim sağlanmıştır.
- San, İ. (1985). *Sanat ve Eğitim ders kitabı*, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- San, İ. (2003). *Sanat eğitimi kuramları*, Ütopya yayınları, Ankara.
- Taşpınar, M., Özer, B. (2014). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, 22/10/ 2016 tarihinde <http://www.slideshare.net/inal11/retm-lke-ve-yntemler-prof-dr-mehmet-tapinar> adresinden erişim sağlanmıştır.
- Ulutaş, İ., Ersoy, Ö. (2004). Okul Öncesi Dönemde Sanat Eğitimi, *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12 (1), 1-12. 21/10/ 2016 tarihinde http://s3.amazonaws.com/academia.edu/documents/28381664/12_1.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1477327609&Signature=yhoH7TJi1F5hupegGksZ2a7v3is8%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DÖĞRETMEN_ADAYLARININ_FEN-EDEBİYAT_FAKULT.pdf adresinden erişim sağlanmıştır.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (1999). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayınevi, Ankara.

Extended Abstract

Art education with its theoretical and practical dimension is necessary not only for the individuals who aim to be an artist but for every person. In literature there are numerous art education concepts advocating that art education is necessary for revealing the artistic talent and creativity of the individual, for realizing his / her artistic thoughts and dreams, for enabling him / her to think freely and uniquely, for developing his / her aesthetic taste and critical thinking skills, for enabling him / her to look after the artistic values of the past civilizations and for enabling him / her to know and to protect the contemporary cultural and artistic assets. This study has been conducted for determining the opinion of the students having education in the Pedagogical Formation Certificate Program in the Faculty of Education concerning the

necessity of art education. The study has been conducted by using observation - based case study (case study) method, which is a kind of descriptive research. The data of the study were attained from the opinions obtained as a result of the group work carried out through Snowball Technique, which is among the Active Learning Techniques, and from the open - ended survey questions. The study group was formed by 60 visual arts teacher candidates attending to Gazi University Pedagogical Formation Training Certificate Program by using Easily Accessible Case sampling method. The data obtained from an application realized with Snowball Technique and from the survey questions were interpreted by content analysis by determining the upper theme. The results of the study are important for determining the opinions of visual arts teacher candidates on the teaching profession. At the first stage of the study, data has been obtained by using individual oriented teaching technique while group oriented teaching techniques have been used in the second stage. With the group study performed within the cooperative learning process and with the snowball technique, which is technique of teaching process, the students are grouped first individually and then as two member groups and four member groups trying to reach to the common views of the whole class by increasing the number of the members of the group.

Similar to the individual study, the theme setting process is called as a sub - theme in dual (2 - person) group study, it is called as a theme in four person (4 - person) group study and finally it is defined as upper theme for ten person (10 - person) group study. The upper themes are coded as to include the themes and the themes are coded as to include the sub - themes. In the first theming process, the sixty (60) teacher candidates are individually requested to give a single sentence reply to the question: *Why Art Education is Necessary?* Fifteen different sub - themes were created by bringing together the common ideas obtained from the responses. Teacher candidates are coded with numbers and the replies are coded with sub - theme titles. It is striking that as a result of the individual study; the Cognitive sub - theme and the Spiritual Stillness sub - theme are preferred by a majority of 15 %. In the second phase of the application the teacher candidates are first directed to work together in groups of two and total 30 groups were formed. The two - person groups are requested to give total four article replies to the question: *Why Art Education is Necessary?* and the answers have been brought together under the appropriate sub - theme titles. A total of twenty (20) different sub - theme titles have been identified for the replies of thirty (30) groups, and out of these five sub - theme titles are remarkable as sub - theme titles which could not be determined during the individual study. These are defined as; production, propaganda tool, identity, socialization and universal language. In the second step of the second stage, the teacher candidates were brought together in groups of 4, and each group was requested to reply the question: *Why Art Education is Necessary?* In the form of eight different articles. A total of fifteen (15) groups were formed and the number of articles reached by the groups ranged from 6 to 10 articles. It is seen that the mostly used theme is the Personality theme. In the third step of the second stage, the teacher candidates were united under a total number of six (6) groups out of which three were consisting of 8 group members and the other three were consisting of 12 group members. Each group is requested to reply the question; *Why Art Education is Necessary?* Under 10 articles by making use of their previous replies as well. The replies given by teacher candidates were collected under an upper theme title in a manner that covers the sub - themes and themes determined in the previous tables and they were placed under total 14 different theme titles. It is a remarkable conclusion that each upper theme is used only once. In the last step of the second phase, the common answers given by all teacher candidates attending to Gazi University Pedagogical Formation Fine Arts Teaching Program in 2016 to the question; *Why Art Education is Necessary?* have been decided

under 50 articles by the majority of votes and completed at the time of the event. An important result obtained is that all articles written by the group are titles that may be included under the upper theme titles. The visual arts teacher candidates enrolled to Gazi Faculty of Education pedagogical formation certificate Program in 2016 did not choose the teaching profession because they love it and unfortunately they did not consider that love education is the basis of art education. It has been understood from the survey results that other than Anatolian Fine Arts High School, the graduates of high schools which constitute the majority of the study group are unaware of artistic events, artistic publications and exhibitions existing in Turkey and in the world, Furthermore, these graduates do not have sufficient information about the aims, functions and course contents of higher education institutions providing arts education. Thus, Visual Arts Teachers have been advised to give their students detailed information about their profession and to be more active in discovering the abilities of their students and in directing them consciously. In addition to the results obtained, the visual arts teacher candidates had the chance to develop numerous positive behaviors and perspectives through this activity. For example, the candidates have been able to look critically to all the educators and institutions they have been acquainted with throughout their educational lives and they were able to make self-criticism.

At the end of the group study activity, the visual arts teacher candidates have experienced and learned how to respect to and how to listen the opposing views for finalizing a common study. They have also experienced and learned that an opinion which they totally disagree may be included in the lists by the majority decision as a requirement of democracy and they have respected the results.

First-Year Student Views on Geography as a Department and as a Profession

Coğrafya Bölümü Birinci Sınıf Öğrencilerinin Coğrafya Bölümüne ve Mesleğine Yönelik Görüşleri

Vedat Şahin

Namık Kemal Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Coğrafya Bölümü, Tekirdağ

Makale Geliş Tarihi: 02.12.2016

Yayına Kabul Tarihi: 12.01.2017

Özet

Nitelikli bir coğrafya eğitimi gerçekleştirebilmek için öğrencilerin doğru tanınması gereklidir. Coğrafya bölümünde eğitim gören öğrenciler farklı illerden geldikleri gibi öğrenme kabiliyetleri de farklılık göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin coğrafya eğitimi alma amaçları tamamen aynı sebebe bağlı olmadığı gibi coğrafya mesleğine yönelik görüşleri de aynı değildir. Bu araştırmada coğrafya bölümünde eğitim gören birinci sınıf öğrencilerinin görüşleri tespit edilmek istenmiştir. Araştırma dört üniversitede yapılmış olup likert tipi anket uygulaması ile veriler elde edilmiş, SPSS programı ile analizler yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: coğrafya eğitimi, öğrenci, yükseköğretim, meslek.

Abstract

Students should be understood properly to give them a qualified geography education. Students studying in the Department of Geography do come from different cities, and their learning capabilities thus differ as well. Moreover, the reasons that students desire a geography education are not the same for all. Similarly, their views on the geography profession are not the same either. This study examines the views of first-year students already studying geography at four universities where the study data were collected, utilizing a Likert-type questionnaire. All analyses were conducted via a SPSS program.

Keywords: geography education, student, higher education, vocation

1. Introduction

Geography is one of the few disciplines that can provide a great insight on the interaction between places and humans. That being the case, many concepts are included in the study area of geographers (Coe, Kenny and Yeung, 2013). While these concepts are associated with each other in a variety of ways, most are intersecting sites for the sub-branches of geography. On the one hand, geographers analyze the differences for physical and humane characteristics using a time-wise and spatial scale (Owen and Ryan, 2006), however, on the other hand, the questions about “what should be taught” in geography (Benejam, 1993) and “how it should be taught” frequently address a specific agenda and critical thinking capacity of the students is questioned. In this sense, providing an education without knowing the students who are receiving that education and their views on the Department of Geography is a deficiency (Ünlü, 2014). Empathizing makes it more possible to thoroughly know the students and learn their views on geography. In this sense, there is a clear need to know and understand student expectations to be able to deliver a reliable geography education and deliver it well (Howes and Hopkin, 2002).

The university sector is an intense change of scene, particularly in certain Western and Eastern territories the World (Biggs and Tang, 2007). In addition to a changing scene at universities, the number of universities offering geography and studies related to geography education are on the rise worldwide (Gerberd and Williams, 2000, p.209-219). The number of students and academicians in Turkey studying geography have increased as well (Özey, 1998). Hence, there is a clear need for renovation of all geography curricula in many countries to eliminate deficiencies and let geography education progress positively (Meredith, 1985).

Indeed, the growth in higher education not only brings students from different backgrounds, ambitions, and needs together (Brennan, 2002) but also allows students with different learning paces and problem-solving skills to work together and learn more. This circumstance creates an obligation to distinguish individual differences and also understand and appreciate the value of each and every student. From the point of view regarding education only, however, it is important to stress certain methods and techniques during all class instructions (Battersby, 2003), particularly since most geography instruction today is still delivered as in-class lectures. Thus, new strategies and practices are needed for a better education process (National Academy of Sciences, 2002) as well as a need to employ a variety of approaches during instruction to increase all student achievement. In this sense, there should be greater open interaction and cooperation between the instructor and the students (Limniou, Papadopoulos and Kozaris, 2009), and all the expectations and learning characteristics of students should be met using different instruction methods.

As is the same in every phase of education, it is a well-accepted reality that studies to increase the quality in higher education are widely accepted worldwide. Further, providing the society with individuals who are competent and can meet the expectations of the business world is now a prominent focus (Patır and Yıldız, p.294). Therefore, education has currently become one of the areas where the developed countries are making the biggest investment. In this regard, today universities are also widely considered as research centers (Gibbons, 2003).

Starting in the late 19th century and moving onwards, higher education institutions began to undertake both research and instruction functions instead of offering just education. Later, higher education institutions started to develop stronger relations with the industrial sector and become the initiators of new developments in the industrial sector. In this sense, universities undertook a new and important role during the interaction period in the innovative sense with information-based production companies (Rutten, Bökema and Kuijpers, 2003). Key factors of this change were technology and production as well as the feasibility of transferring these developments instantly around the world (Lambert and Morgan, 2010). Therefore, current economic activities and conditions are now playing an important role in education (Lambert and John Morgan, 2010) and indeed become the main transporters of scientific developments to the younger generation. Universities educate scientists for the society while also holding the primary position for letting students acquire many different professions.

One of the priorities of students who are studying geography in higher education is to become an expert in the field and make geography an important part of their professional lives. Indeed, it is important for individuals to select appropriate professions for themselves, so that a professional can be beneficial both to himself/herself and his or her society (Pekkaya and Çolak, 2013). Loving a profession means working devotedly and successfully at it. Carrying out one's profession successfully means loving what you do before anything else (Koroğlu, 2014). In this sense, it is especially important to conduct geographical studies that educational perspectives on students who are studying in Departments of Geography at different universities.

Purpose of the Study

The purpose of this study is to determine the views of first-year students who are studying geography. In this sense, student satisfaction levels on becoming a geography student, their eagerness to study geography, and their views on whether or not they will be effective geographers after graduation were also collected. Further, this study gathers student views on job opportunities after graduating from Departments of Geography, the future of the geography profession, whether the profession will make them happy, whether they will pursue another profession or more education after graduation, and whether the geography profession is a high-earning profession. In addition, questions on whether the geography subjects covered during geography education involve examples from daily life and the effect of geography education on personality were asked to the students. Therefore, a clear determination of the views of students studying in Departments of Geography in relation to geography constituted the main purpose of this study.

2. Method

Research Method

In order to increase the reliability of the research, all of the findings were together without making any comments. Quantitative data analysis method used in the study. A Likert-type questionnaire was used in the study to collect the data, and 12 questions were given to the students. The data obtained were evaluated for frequency, reliability, and arithmetic mean analysis. Analyses were carried out using the SPSS 22.0 statistical program. The mean of reliability analysis (Cronbach Alpha) was calculated as .742.

On the Likert- type questionnaire, the 5-point Likert type questions were rated as follows: “1- I totally disagree, 2- I agree a bit, 3- I agree to some extent, 4- I strongly agree, 5- I totally agree”.

Study Group

A total of 129 students participated in the study. All were first-year students from 4 universities and divided as follows: 37 students from Namık Kemal University; 17 students from Marmara University; 50 students from Karabük University; and 25 students from Kastamonu University.

Of the 129 students who participated in the study, 76 were males (41.1%) and 53 were females (58.9%). The distribution of the participants by the area of study in high school was as follows: There were 54 Turkish-Mathematics graduates (41.9%); there were 49 Social Sciences graduates (38%); there were 25 vocational high school graduates (19.4%); and there was 1 foreign language graduate (0.8%). There was no student who studied Physical Sciences in high school, but currently studied geography at university. Final graduation grades of students for secondary education were as the following: There were 2 students with scores between 45 and 55 (1.6%); 50 students had scores between 56 and 69 (38.8%); 38 students had scores between 70 and 84 (29.5%); and 36 students had scores between 85 and 100 (30.2%).

3. Findings

When the questions were grouped, the views of the students on geography and geography education, the geography profession, and the influence of geography on human development were the main topics. The frequency and percentages for the answers to these questions on the student questionnaire are shown below in Table 1.

Table 1: Frequency and percentage distribution of the questionnaire items from geography students

No	QUESTION	LEVEL OF AGREEMENT									
		I totally disagree		I agree a bit		I agree to some extent		I strongly agree		I totally agree	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	Are you satisfied that you are enrolled in the Department of Geography?	5	3.9	7	5.4	28	21.7	61	47.3	28	21.7
2	Do you think geography education delivers a qualified personality to an individual?	2	1.6	4	3.1	25	19.4	57	44.2	41	31.8
3	What was your interest level in geography when you started studying geography?	2	1.6	4	3.1	29	22.5	67	51.9	27	20.9
4	Do you think the education you are receiving will make you a qualified geographer after graduation?	5	3.9	1	0.8	33	25.6	59	45.7	31	24
5	Do you think the future of the geography profession in Turkey will get better?	10	7.8	20	15.5	56	43.4	32	24.8	11	8.5

No	QUESTION	LEVEL OF AGREEMENT									
		I totally disagree		I agree a bit		I agree to some extent		I strongly agree		I totally agree	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
6	Do you think the geography profession will make you happy?	2	1.6	2	1.6	34	26.4	58	45	33	25.6
7	Do you think job opportunities after graduation for geography are redundant?	13	10.1	38	29.5	63	48.8	13	10.1	2	1.6
8	Do you think it is important for geography to be intertwined with other current issues?	1	0.8	3	2.3	10	7.8	52	40.3	63	48.8
9	Does learning geography increase the problem-solving skills of people?	5	3.9	9	7	40	31	53	41.1	22	17.1
10	Do you think geographers have a high status in the society?	16	12.4	31	24	55	42.6	20	15.5	7	5.4
11	Are you considering pursuing another profession after graduating from the Department of Geography?	45	34.9	36	27.9	30	23.3	11	8.5	7	5.4
12	Is geography a high-earning field?	10	7.8	47	36.4	57	44.2	11	8.5	4	3.1

Based on the data in the Table 1, the study presented the following findings. In response to the question “Are you satisfied that you enrolled in the Department of Geography?”, 69% of the students agreed either “strongly” or “totally”, indicating their satisfaction with being a student in a Department of Geography. When this rate was combined with the rate for “I agree to some extent”, their response totaled 90.7%. In this sense, it is clear that students who are studying in the Department of Geography feel satisfied with the decision they made and the education they will receive. Similarly, in response to “What was your interest level in geography when you started studying geography?”, the students agreed either “strongly” or “totally”. When the rate for “I agree to some extent” was added to this rate, the total response became 95.3% which can be considered positive in terms of “readiness” regarding student interest in geography. Moreover, this rate indicates that students do really care about the geography education given them.

In response to “Do you think the education you receive will make you a qualified geographer after graduation?”, the rate of the students who agreed “strongly” or “totally” was 69.7%. When the rate for “I agree to some extent” is added to this rate, the total is 95.3% which is quite high. This rate indicates that students believe the geography education they will receive at a university will lead them to become qualified and expert in their areas. It is thus possible to infer from this result that the geography education delivered in higher education is approved by students.

In response to “Do you think it is important for geography to be intertwined with current issues?”, 89.1% of the students agreed either “strongly” or “totally”. When the rate for “I agree to some extent” was added to the above-mentioned rate, the total was 96.9%. This total indicates that students do agree that subjects should be highly up to date and related to current issues during instruction.

In response to “Do you think the geography profession will make you happy?”, which is one of the questions that was aimed at revealing student views and perceptions on the geography profession, 70.6% agreed either “strongly” or “totally”, and 97% agreed when the rate for “I agree to some extent” was added to the first rate. This rate indicates that a large majority of students are content to pursue the geography profession, interested in geography, and happy to choose it as their profession. Another item in the table is positively associated with this question: “Would you consider pursuing another profession after graduating from the Department of Geography?” Here, 62.8% of the students “totally” did not consider or considered only “a bit” pursuing another profession than geography. When the rate for “I agree to some extent” was added, the total was 86.1%, which is an important indicator that these geography students did not consider pursuing another profession. In the answers to another question, “Do you think job opportunities after graduation regarding geography are redundant?”, only 1.6% of the students “totally” agreed. When the rate for “I strongly agree” was added, the total was a low rate at 11.9%.

Thus, it is quite clear that job opportunities in geography are limited according to these students. However, the rate for “I agree to some extent” was 48.8%, indicating that the students basically believed that they will find a job that related to the field of geography. The rate of the students’ responses saying that there were no job opportunities in the area of geography was 10.1%. Hence, in response to “Is geography a high-earning field?”, the rate of “totally” agreeing students was 3.1% while the rate of “strongly” agreeing was 8.5% producing a total of 11.6%, an extremely low rate. Thus, it is possible to say that students do not think that geography is a good choice just for earning money. However, the rate for considering geography as a high-earning area “to some extent” was 44.2%. In addition, the rate of the students who believe that geography is not a high-earning area of study at all was only 7.8%.

The responses given to “Do you think the future of the geography profession in Turkey will get better?” were heavily focused on a “medium” level. In this sense, the rate of the students who agreed “strongly” or “to some extent” was 75.4%. However, the rate of the students considering the future of geography as “totally” good was only 8.5%. The lowest rate among the responses to this item was the option “totally disagree”, which had a rate of 7.8%. Therefore, students do think that the geography profession promises a good future and does so at a considerable rate, so geography will be in a better position for students to find careers in the future.

In response to “Do you think geographers have a high status within the society?”, the response for the highest level of agreement was “I agree to some extent” at 42.6%. The rate for “strongly” agreeing students was 5.4% whereas the rate for “totally” agreeing students was 15.5%, which produced a total of 20.9%. Therefore, the rate for students who “strongly” think that geographers have high statuses, plus the rate for students who agreed with this item “to some extent”, totaled 63.5%. The total rate for the remaining responses in this category, at 36.5%, refers to the “strongly” or “totally” disagreement level. Therefore, there is a need for increased demand for geography in scientific terms and also a need to upgrade its status as a profession.

The other group of questions dealt with student views regarding student personalities and mental problem-solving skills. Two questions were given to the students. One asked “Do you think geography education delivers a qualified personality to an indivi-

dual?" The rate of the students "strongly" agreeing with this item was 44.2% while the rate for "totally" agreeing was "31.8% producing a total of 76%. When the rate of "I agree to some extent" was added, a really high rate appeared at 95.4%. The rate of the students who "totally" disagreed with the item was only 1.6%. This result indicates that students do believe that a geography education is highly beneficial for people to develop their personality. In response to "Does learning geography increase the problem-solving skills of people?", the rate for the "totally" agreeing students was 17.1%, whereas the rate for strongly agreeing students was "41.1% which then totaled 58.2%. When the rate for "I agree to some extent" was added to the above-noted rate, the total was 89.2%. It is clear that the majority of students believe that learning geography increases the problem-solving skills of most people. The rate for "totally" disagreeing with that item was only 3.9%. It is obvious then that most of students believe that geography education will contribute to their problem-solving skills in positive ways.

4. Conclusions and Recommendations

Students in the Department of Geography are clearly satisfied with their preference for the department and the education they will receive from it. They also attach importance to the academic education they will get in geography. They also stated that they will have an authoritative level of knowledge of geography and master the area as a result of their education. They mostly wish to pursue a professional career in geography area following their graduation rather than continuing their career in another area. On the other hand, students do not consider geography as a field that will let them earn a lot of money or have a high status. However, they do believe that pursuing the profession of geographer will make them happy.

Students in the Department of Geography do want to be instructed using current issues. Moreover, they think that geography education is beneficial and will develop the personality of people, and the study of geography will contribute to their problem-solving skills overall.

Based on all these results, it is possible to say that instructors should not only communicate academic information during their lectures, but also make connections to current issues and reflect up-to-date developments about geography in their courses. Therefore, geography education should be designed in such a way that it not only provides theoretical competency but also meets practical needs. Similarly, critical thinking capacity should be developed for success in the field of geography. This case is confirmed by the study conducted by Demirkaya(2008). In this respect, it is found that teaching geography by critical thinking, making analysis and questioning increases the students' problem solving capacity.

However, the results also imply that job opportunities in geography should be increased; necessary measures should be taken to enable students to pursue a career in their own areas in both the public and the private sectors; and required infrastructure should be developed. In this regard, the number of graduates should be appropriate for employment, and the number of unemployed graduates should be kept minimum. With its qualitative and quantitative aspects, geography education should be taken as a whole.

To conclude, the understanding of quality prevalent in today's world should be adopted in the geography education field at the highest level. Moreover, it is necessary

to provide the society with individuals who renew themselves, follow the developments in geography, and are productive and innovative.

5. References

- Battersby, J. (2003). Teaching and learning geography. İçinde D. Tilbury ve M. Williams (Eds.), *Differentiation in teaching and learning geography* (s.66-71). New York: Routledge Press,
- Benejam, P. (1993). Quality in research in geography education. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 2, 81-84.
- Biggs, J. and Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university, the society for research into higher education*. Berkshire: Open University Press.
- Brennan, J. (2002). Studying in Europe. İçinde David Mcnamara, Robert Harris (Eds.), *Overseas students in higher education* (s. 62-75). New York: Routledge Press.
- Demirkaya, H. (2008). Coğrafya öğretiminde eleştirel düşünme stratejileri ve sorgulama yoluyla öğrenmenin kullanımı. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1,89-116
- Gerber, R. and Williams, M. (2000). Overview and International Perspectives. İçinde P. A. Kent (Eds.), *Reflective practice in geography teaching* (s. 209-219). London: Chapman Publishing.
- Gibbons, M. (2003). A New Mode of Knowledge Production. İçinde R. Rutten, F. Boekema ve E. Kuijpers (Eds.), *Economic geography of higher educations. Knowledge infrastructure and learning regions* (s.229-243). London: Routledge.
- Howes, N. and Hopkin, J. (2002). Improving Formative Assessment. İçinde M. Smith (Eds.), *Aspects of teaching secondary geography* (s.166-172). London: Routledge Falmer Press.
- Köroğlu, Ö. (2014). Meslek seçimi ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi: Turizm rehberliği öğrencileri üzerine bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19: 137-157.
- Lambert, D. and Morgan, J. (2010). *Teaching geography 11–18, a conceptual approach*. Berkshire: Open University Press.
- Limniou, M., Papadopoulos, N. and Kozaris, I. (2009). The Role of Simulations and Real-Time Applications in Collaborative Learning. İçinde E. Luzzatto ve G. Dimarco (Eds.), *Collaborative learning: Methodology, types of interactions and techniques* (s.225-256). New York: Nova Science Publishers.
- Meredith, S. J. (1985). Improvement in geography education. *U.S. Department Of Education National Institute Of Duction Educational Resources Information Center (ERIC)*, 22,1-4
- National Academy of Sciences (2002). *Information technology (IT)-Based educational materials, workshop report with recommendations*. Washington DC: The National Academies Press.
- Neil, M., Kenny, C. F. and Yeung, H.W.C. (2013). *Economic geography*. Hoboken Wiley Press.
- Owen, D. and Ryan, A. (2006). *Teaching geography*. London: Continuum Press.
- Özey, R. (1998). *Türkiye üniversitelerinde coğrafya eğitim ve öğretimi*. İstanbul: Özeğitim Yayınları.
- Patır, S. and Yıldız, M. S. (2008). İktisadi ve idari bilimler fakültesi işletme bölümü öğrencilerinin sayısal derslerdeki başarısızlık nedenleri ve çözüm önerileri. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13, 293-315.
- Pekkaya, M. and Çolak, N. (2013). Üniversite öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen faktörlerin önem derecelerinin ahp ile belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6, 797-818.
- Rutten, R., Boekema, F. and Kuijpers, E. (2003). Economic geography of higher education: setting the stage. İçinde R. Rutten, F. Boekema ve Elsa Kuijpers (Eds.), *Economic geography of higher education, knowledge infrastructure and learning regions* (s.244-252). New York: Routledge.
- Ünlü, M. (2014). *Coğrafya öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Westwood, P. (2008). *Teaching methods*. Victoria: ACER Press.

YAZIM KURALLARI VE YAYIN İLKELERİ

- 1 Bu dergide bir araştırmayı sonuçlarıyla yansıtan araştırma makaleleri ile bilimsel nitelikleri yüksek sayılabilecek tercümeleler, bilimsel gözlem ve derleme yazıları yayınlanır.
- 2 Makalenin başlığı metne uygun kısa ve açık ifadedeli olmalı, büyük harflerle satır başından başlayarak yazılmalı ve bütün başlıklar **kalın (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. Gerekğinde 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, örneklenmesi 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.