

Burcu PARLAKTAŞ, Doç. Dr. Ruken AKAR VURAL, Prof. Dr. Adem ÖZDEMİR [1-11]
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen ve Teknoloji Laboratuvar Uygulamalarına İlişkin Algıları ve Bilişsel Esneklik Düzeylerinin İncelenmesi/ Investigation of Perception and Cognitive Flexibility Levels of Classroom Teacher Candidates Related to Science and Technology Laboratory Applications

Berrak AYTAÇLI, Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU [12-30]
4+4+4 ile İlk Defa 5. Sınıf Derslerine Giren Matematik Öğretmenlerinin Sürece İlişkin Görüşleri / Opinions of the Teachers Instructing in the Fifth Class Math Course For the First Time about the 4+4+4 Process

Öğr. Gör. Tuba AKAR, Prof. Dr. Ayşe Belgin AKSOY [31-46]
Çocukların Anne Babalarına Yönelik Algılarının Toplumsal Cinsiyet Bağlamında İncelenmesi/ Investigation of Perceptions for Parents of Children

Alpaslan ŞAHİNOĞLU, Gürhan BEBEK [47-58]
Araştırma Görevlilerinin Bilimsel Araştırma Etiğine İlişkin Algıları: Nitel Bir Çalışma / Perceptions of Scientific Research Ethics by Research Assistants: A Qualitative Study

Prof. Dr. Ali YILMAZ, Yakup AYAYDIN [59-70]
Ortaokul Öğrencilerinin Osmanlı Devleti ile İlgili Bilgi Düzeyleri, Bakış Açuları ve İlgilerinin İncelenmesi/ An Investigation about Secondary School Student's Level of Knowledge, Views and Interests about the Ottoman State

Bilgen KIRAL, Beste DİNÇER [84-94]
Sınıf Öğretmenliği 4. Sınıf Öğrencilerinin Değerler Eğitimine Bakış Açısı / The Point of View of the 4th Year Students' of Class Teacher's about Values Education

Dr. Zeynep AYDIN AŞK, Doç. Dr. Erdal BAY [95-112]
7. Sınıf Matematik Dersinde Otantik Görev Odaklı Öğrenme Süreçlerinin Etkililiğinin Değerlendirilmesi (Eylem Araştırması)/Evaluation of Authentic Task-Focused Learning Processes in Mathematics at Grade 7 (Action Research)

Banu YILDIZ, Ali GÜLLÜ [113-131]
Belirsizliğe Tahammülsüzlük ile Aleksitimi Arasındaki İlişki ve Bazı Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi / The Relationship Between Intolerance of Uncertainty and Alexithmia and Investigation by Some Socio- Demographic Variables

Öğr. Gör. Damla GÜZELDERE AYDIN, Doç. Dr. Şakire OCAK KARABAY, Sena ARICI [132-159]
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kullandıkları Önlemsel Yaklaşım Biçimlerinin İncelenmesi / Investigation of Prevenional Approaches that is Used by Preschool Teachers

Cilt 9, Sayı 1, Haziran 2018

Volume 9, Number 1, June 2018

Dergi Sahibi

ADÜ. Eğitim Fakültesi Adına
Dr. Recai TUNCA
Eğitim Fakültesi Dekan V.

Owner

On Behalf of ADU Faculty of Education
Dr. Recai TUNCA, Ph.D.
Dean of Faculty

Genel Yayın Editörü

Dr. Ruhi SARP KAYA

General Publishing Editor

Ruhi SARP KAYA, Ph.D.

Eş Editör

Dr. A. Seda SARACALOĞLU

Co-Editor

Dr. A. Seda SARACALOĞLU, Ph.D.

Editör Yardımcısı

Dr. Kerim GÜNDOĞDU

Vice Editor

Kerim GÜNDOĞDU, Ph.D.

Redaksiyon

Muhammed EKEN
Burcu ALTUN

Proof Reading

Muhammed EKEN
Burcu ALTUN

Dizgi

Burcu ALTUN
Muhammed EKEN

Typesetting

Burcu ALTUN
Muhammed EKEN

Grafik Tasarımı

Dr. Serdar ÇİFTÇİ

Graphic Design

Serdar ÇİFTÇİ, Ph.D.

Web Tasarımı

Dr. Serdar ÇİFTÇİ

Web Design

Serdar ÇİFTÇİ, Ph.D.

Sekreteryaya

Muhammed EKEN
Burcu ALTUN

Secretary

Muhammed EKEN
Burcu ALTUN

İletişim

Dr. Ruhi SARP KAYA
Adnan Menderes Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
ebdergi@adu.edu.tr
Tel.: 0 (256) 2142023/1537

Editorial Office

Ruhi SARP KAYA, Ph.D.
Adnan Menderes University
Faculty of Education
Department of Educational Sciences
ebdergi@adu.edu.tr
Telephone: +90 (256) 2142023/1537

Yayın Kurulu*

Dr. Ruhi SARP KAYA
Dr. A. Seda SARACALOĞLU
Dr. Kerim GÜNDOĞDU
Dr. Yalçın ÖZDEMİR

Dr. Ruken AKAR VURAL
Dr. Tarık TOTAN
Dr. Pınar YENGİN SARP KAYA
Dr. Özge BIKMAZ BİLGEN

Bu Sayının Hakem ve Danışma Kurulu

Dr. Ruken AKAR VURAL	Adnan Menderes Üniversitesi
Dr. Hilal AKTAMIŞ	Adnan Menderes Üniversitesi
Dr. Didem AYDOĞAN	Adnan Menderes Üniversitesi
Dr. Meltem ÇENGEL	Adnan Menderes Üniversitesi
Dr. Müslime GÜNEŞ	Adnan Menderes Üniversitesi
Dr. Çiğdem ALDAN KARADEMİR	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Dr. Bilgen KIRAL	Adnan Menderes Üniversitesi
Dr. Erkan KIRAL	Adnan Menderes Üniversitesi
Dr. Emine KIZILTAŞ	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Dr. Gözde İNAL KIZILTEPE	Adnan Menderes Üniversitesi
Dr. Ceyhun OZAN	Atatürk Üniversitesi
Dr. Yalçın ÖZDEMİR	Adnan Menderes Üniversitesi
Dr. Deniz ÖZEN ÜNAL	Adnan Menderes Üniversitesi
Dr. Adil Adnan ÖZTÜRK	Adnan Menderes Üniversitesi
Dr. Ayşe ÖZTÜRK SAMUR	Adnan Menderes Üniversitesi
Dr. Ali Serdar SAĞKAL	Adnan Menderes Üniversitesi
Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU	Adnan Menderes Üniversitesi
Dr. Ruhi SARP KAYA	Adnan Menderes Üniversitesi
Dr. İdris ŞAHİN	Dokuz Eylül Üniversitesi
Dr. Zafer TANEL	Dokuz Eylül Üniversitesi
Dr. Mehmet Nur TUĞLUK	Yıldız Teknik Üniversitesi
Dr. Zeynep UĞURLU	Sinop Üniversitesi
Dr. Özgün UYANIK AKTULUN	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Dr. Elçin YAZICI	Düzce Üniversitesi
Dr. Nilgün YENİCE	Adnan Menderes Üniversitesi

**Soyadına göre alfabetik olarak sıralanmıştır*

İÇİNDEKİLER

- Burcu PARLAKTAŞ, Doç. Dr. Ruken AKAR VURAL, Prof. Dr. Adem ÖZDEMİR**
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen ve Teknoloji Laboratuvar Uygulamalarına İlişkin Algıları ve Bilişsel Esneklik Düzeylerinin İncelenmesi/ *Investigation of Perception and Cognitive Flexibility Levels of Classroom Teacher Candidates Related to Science and Technology Laboratory Applications* 1
- Berrak AYTAÇLI, Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU**
4+4+4 ile İlk Defa 5. Sınıf Derslerine Giren Matematik Öğretmenlerinin Sürece İlişkin Görüşleri / *Opinions of the Teachers Instructing in the Fifth Class Math Course For the First Time about the 4+4+4 Process* 12
- Öğr. Gör. Tuba AKAR, Prof. Dr. Ayşe Belgin AKSOY**
Çocukların Anne Babalarına Yönelik Algılarının Toplumsal Cinsiyet Bağlamında İncelenmesi/ *Investigation of Perceptions for Parents of Children* 31
- Alpaslan ŞAHİNOĞLU, Gürhan BEBEK**
Araştırma Görevlilerinin Bilimsel Araştırma Etiğine İlişkin Algıları: Nitel Bir Çalışma / *Perceptions of Scientific Research Ethics by Research Assistants: A Qualitative Study* 47
- Prof. Dr. Ali YILMAZ, Yakup AYAYDIN**
Ortaokul Öğrencilerinin Osmanlı Devleti ile İlgili Bilgi Düzeyleri, Bakış Açuları ve İlgilerinin İncelenmesi/ *An Investigation about Secondary School Student's Level of Knowledge, Views and Interests about the Ottoman State* 59
- Bilgen KIRAL, Beste DİNÇER**
Sınıf Öğretmenliği 4. Sınıf Öğrencilerinin Değerler Eğitimine Bakış Açısı / *The Point of View of the 4th Year Students' of Class Teacher's about Values Education* 84
- Dr. Zeynep AYDIN AŞK, Doç. Dr. Erdal BAY**
7. Sınıf Matematik Dersinde Otantik Görev Odaklı Öğrenme Süreçlerinin Etkililiğinin Değerlendirilmesi (Eylem Araştırması)/ *Evaluation of Authentic Task-Focused Learning Processes in Mathematics at Grade 7 (Action Research)* 95
- Banu YILDIZ, Ali GÜLLÜ**
Belirsizliğe Tahammülsüzlük ile Aleksitimi Arasındaki İlişki ve Bazı Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi / *The Relationship Between Intolerance of Uncertainty and Alexithmia and Investigation by Some Socio- Demographic Variables* 113
- Öğr. Gör. Damla GÜZELDERE AYDIN, Doç. Dr. Şakire OCAK KARABAY, Sena ARICI** Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kullandıkları Önlemler Yaklaşım Biçimlerinin İncelenmesi / *Investigation of Preventional Approaches that is Used by Preschool Teachers* 132

SUNUŞ

Fakültemiz tarafından oluşturulan “Eğitim Bilimleri Dergisi”yle sizlerle olmaktan kıvanç duymaktayız. Eğitim Fakültemizin, eğitim öğretim etkinliklerinin yanında, hakemli bir dergi çıkarması, yapılan bilimsel çalışmaların kamuoyunun bilgisine ve eleştirisine sunma işlevini yerine getirmeye yöneliktir. Dergiler, yapılan bilimsel çalışmaları, kamuoyuna açık hale getirerek, bilimin denetlenebilirlik ve tekrarlanabilirlik ilkesini yerine getirmede önemli bir işlev üstlenmektedir. Bu süreçte temel vizyonumuz, ilkelerimizden ve niteliğimizden ödün vermeden eğitim bilimleri kapsamındaki akademik çalışmaları desteklemek, gelişiminde öncülük etmektir.

Oldukça genç olan hakemli dergimizde, bilim insanlarının makaleleri, yabancı dillerden yapmış oldukları çeviriler, kitap tanıtımları, sempozyum değerlendirmeleri gibi akademik yazılara yer verilecektir. Bu bağlamda planlanan araştırmalar için veri sağlamak, kaynakça oluşturmak ve alanla ilgili temel problemlerin ortaya çıkarılması ve tanımlanmasında temel kaynak desteği sunma açısından dergimizin alan literatürde önemli bir yer tutacağına inanıyoruz.

Akademik çalışmaları ile dergimizi destekleyen araştırmacılarımıza, hakemlikleriyle bilimsel ilkelere uygun, nitelikli çalışmaların yayınlanmasına katkıda bulunan çok değerli bilim insanlarımıza ve derginin zamanında çıkarılması için akademik çalışmalarının bir parçası olarak her aşamada emeğini esirgemeyen çalışma arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Bizi izleyen değerli okuyucularımızın girişimimizi, yayın sürecindeki çalışmalarımızı ve çabalarımızı destekleyeceklerine inanıyor, saygılarımı sunuyorum.

Her yeni sayıda sizlerle buluşmak ve bir olmak dileğiyle esen kalın.

Editör
Prof. Dr. Ruhi SARP KAYA

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen ve Teknoloji Laboratuvar Uygulamalarına İlişkin Algıları ve Bilişsel Esneklik Düzeylerinin İncelenmesi

Burcu PARLAKTAŞ¹

Doç. Dr. Ruken AKAR VURAL²

Prof. Dr. Adem ÖZDEMİR³

Geliş Tarihi: 01.03.2018

Kabul Tarihi: 07.05.2018

Yayın tarihi: 30.06.2018

Özet

Bu çalışmanın amacı, Sınıf Öğretmenliği II. sınıf öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Laboratuvar Uygulamaları dersi öncesi ve sonrasında, bilişsel esneklik düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını ve bilişsel esneklik alt boyutları ile öğrenme ortamı arasında ilişki olup olmadığını incelemektir. Tek gruplu deneme modeline dayalı olarak yürütülen çalışmanın çalışma grubunu 45 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak, Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği (YÖÖÖ) ve Bilişsel Esneklik Envanteri (BEE) kullanılmıştır. Çalışmanın bulgularına bakıldığında, öğrencilerin denel süreç öncesi ve sonrası BEE, "Alternatifler" boyutu ön-test ve son test puanları, son test lehine anlamlı fark göstermektedir. BEE'nin "Alternatifler" alt boyutu son test puanları ile YÖÖÖ'ne ait tüm boyutlarından alınan son test puanları arasında 0.01 önemlilik seviyesinde, orta düzeyde anlamlı ilişkiler elde edilmiştir. Bu bulgular, Fen ve Teknoloji Laboratuvarı Uygulamaları dersinin öğrencilerin bilişsel esneklik "Alternatifler" alt boyutuna olumlu biçimde etkisinin olduğuna işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Bilişsel esneklik, Laboratuvar, Öğrenme ortamı, Sınıf öğretmeni adayları

Investigation of Perception and Cognitive Flexibility Levels of Classroom Teacher Candidates Related to Science and Technology Laboratory Applications

Abstract

The main purpose of this study is to investigate whether the cognitive flexibility levels differed before and after the Science and Technology Laboratory applications course of prospective classroom teachers and whether there is a relationship between the cognitive flexibility sub-dimensions and the learning environment. The sample of the study which was conducted based on a single group experimental model is composed of 45 classroom teacher candidates. Constructivist Learning Environment Scale and Cognitive Flexibility Inventory were used as data gathering tools in the study. Referring to the findings of the study, before experimental process of students and post Cognitive Flexibility Inventory, "Alternatives" Compared size pre-test and post-test scores were significantly different test scores were obtained. There is a significant relationships at a moderate level as 0.01 among the alternatives sub-dimension of CFI and post-test scores of all sub-dimensions of CLES. These findings show us, Science and Technology Laboratory Practice course impact in a positive way of students' "Alternatives" sub-dimension scores of "Cognitive Flexibility Inventory".

Key Words: Cognitive flexibility, Laboratory, Learning environment, Classroom teacher candidates

¹ Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi ABD, parlaktas.b@gmail.com

² Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim ABD, rakarvural@adu.edu.tr

³ Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi ABD, ademozdemir@adu.edu.tr

GİRİŞ

Birey, bilgiyi günümüz şartlarına göre özümseyip ilişkilendirmeye ihtiyaç duymakta ve çeşitli eğitim felsefelerine yönelmektedir. Bu durum sonucunda bireyin bilgiye nasıl ulaşması gerektiği önem kazanırken, bu konu hakkında ise çeşitli kuramlar oluşturulmuştur. Yeni edinilen bilgilerin önceki bilgilerin üzerine eklenerek oluştuğunu savunan kuram yapılandırmacılıktır (Baş, 2012). Bilgiyi oluşturma sürecinde birey, yeni edindiği bilgiler ile önceki yaşantıları arasındaki canlandırmayı bağ kurarak sağlamaktadır. Bunun yanı sıra önceki bilgilerin harekete geçirilmesi sayesinde yeni bilgiler daha kalıcı olmaktadır (Demirtaş, Oğuz, Üredi ve Akbaşlı, 2015).

Yapılandırmacılık bireyin “zihinsel yapılandırması” sonucunda biliş temelli bir öğrenme yaklaşımı meydana getirir. Yapılandırmacılık en genel anlamıyla; bilginin, insanın, gerçekliğin ve bilimin doğasını temel alır. Yapılandırmacı yaklaşımda amaç, bireylerin önceden belirlenmiş hedeflerin belli bir sıraya göre ulaşmalarına yardımcı olmak yerine, bireylerin bilgiyi zihinsel olarak anlam kazanması için olanak sağlamaktır (Wilson, 1996). Yapılandırmacılık olarak tanımlanan öğretim anlayışı, bireylerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine yönelik bir kuram olarak gelişirken, bilgiyi nasıl yapılandırdıklarına yönelik bir yaklaşım halini almıştır (Erdem ve Demirel, 2002). Bu yaklaşımın genel özellikleri ise; bilginin içeriğe-alana bağımlı olması, bilginin önceden belirlenmemesi-esnek yapının oluşturulması, gerçek ortamla bağlantı kurulması, öğrenme odaklılık, işbirlikli etkinliklerin uygulanması, bireyin denetiminin sağlanması, tüm bireylerin kendini benliğini keşfetmesi ve süreç değerlendirmesinin önem kazanması olarak tanımlanabilir (Gürol, 2002). Yapılandırmacı yaklaşımın uygulanması sonucunda, geleneksel öğretim anlayışının değişimi ve eğitim durumlarının yeniden düzenlenmesine neden olmuştur. Yaklaşımına uygun düzenlenen öğrenme ortamları, bireyin öğrenme süresince daha çok sorumluluk almasını gerektirmektedir (Yurdakul, 2005).

Yapılandırmacı yaklaşımın temel elemanları sadece öğretmen ve öğrenci değil, bunların yanı sıra öğrenme ortamını da içermektedir. Birey bilginin anlamlandırılması sürecinde öğrenme ortamları etkinliğe olumlu ya da olumsuz katkıda bulunur. Olumlu veya olumsuz katkı olması öğrenme ortamının bireyin gelişim dönemlerine uygun olup olamamasına bağlıdır (Demirtaş vd., 2015). Yapılandırmacı öğrenme ortamlarını tasarlanmasında Gagnon ve Collay’ın, “Recognizing-Building-with-Constructing” ve Jonanssen’in “yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı” gibi çeşitli modellerin yanı sıra Fer’in sosyal öğrenme ortamı tasarımı da kullanılabilir (Akyol, 2011). Bu tasarımlar ise, öğrenme kuramlarının ortaya koyduğu bilgilerin öğretme uygulamaları esnasında nasıl işlevsel hale getirilebileceği ile ilgilenmektedir. Öğrenme kuramları da bireyin nasıl öğrendiğini temel alır. Öğretim kuramlarının başarılı olması, öğrenme durumunda ortaya çıkan bilginin uygun süreç ve ortamlar ile ilişkisine bağlıdır (Gürol, 2002).

Honebein (1998), yapılandırmacı öğrenme ortamlarının tasarlanmasında yedi ilkeyi temel almıştır. Bunlar;

- Farklı bakış açılarının değerlendirilmesinde deneyim sağlamak.
- Bilgiyi yapılandırma sürecini sağlamak.
- Gerçekçi ve ilişkili durumlar da öğrenmeyi somutlaştırmak.
- Bilgiyi yapılandırma sürecinde bireyin, kendi etkinliklerinin farkına varabilmesini sağlamak.
- Öğrenmeyi sosyal deneyimler ile sağlamak.
- Bireyin, farklı betimleme ve tanımlama tarzlarını kullanması konusunda cesaretlendirmek.
- Öğrenme sürecinde bireyin sorumlulukları ve söz hakkı mümkün olduğunca arttırılmak.

Fen eğitiminde, anlamada zorlanılan fen konularında öğrencilerin hem anlama hem de daha fazla bilgiyi öğrenmede sağladığı kolaylık bakımından yapılandırmacı yaklaşımın önemli bir yeri vardır (Geban, 1996). Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı fen eğitimi, eğitim süresince öğrenci merkezlidir. Bu süreç içerisinde ise öğrenci aktif rol alması şarttır. Öğretmenin rehberliğinde birey bilgileri keşfetmekte, yorumlamakta ve önceki bilgilerinin üstüne yapılandırmaktadır (İşman, Baytekin, Balkan, Horzum ve Kıyıcı, 2002). Fen eğitimcileri, fen eğitimin merkezi rolü olan laboratuvarların ve laboratuvar çalışmalarının kullanılmasıyla zengin öğrenme ortamı oluşturabileceklerinin farkındadırlar. Laboratuvarların son yirmi yıl içinde; fen eğitiminin amaçlarına

nasıl hizmet edebilecekleri, eğitimin nasıl etkin olabileceği, araştırma-sorgulama tipi laboratuvar etkinliklerinin tasarlanması ve bu etkinliklerin değerlendirilmesi gibi konularda çalışmalar yürütülmektedir (Hofstein ve Lunetta, 2004). Benzersiz bir sosyal ortam olan laboratuvarın, (etkinlikler etkili bir şekilde organize edildiğinde) gelişmekte olan tutum ve bilişsel büyümeye olumlu katkıda bulunabilecek sosyal etkileşimleri artırmada büyük bir potansiyele sahip olduğunu ileri sürmüştür (Hofstein ve Lunetta, 1982; 2004). Uygulaması olmayan sadece zihinsel etkinlikler içeren öğrenmeler genelde; bilişsel, duyuşsal ve devinişsel öğrenme alanlarından birincisine ya da ilk ikisine yöneliktir. Deneysel etkinlikler ise her üç alanda da öğrenme sağlar. Laboratuvar çalışmaları olmadan devinişsel öğrenme alanında kazanımlar sağlanamaz (Ergin, Pekmez ve Erdal, 2012). Her bireyin farklı sosyal, psikolojik ve bedensel gelişim özelliklerine sahip olduğu düşünüldüğünde, öğretmen merkezli den öğrenci merkezliye dönüştürülmesi, öğretimin ise bireyselleştirilmesi, diğer bir deyişle öğretim yöntemlerinin bireyin öğrenme stili ve özellikleri dikkate alınarak hazırlanıp uygulanması fikrini doğurmaktadır (Arı ve Bayram, 2011). Yapılandırmacı öğrenmenin uygulandığı ortamlarda, bireylerin öğrenme süresince daha çok sorumluluk almalarını ve aktif olmalarını gerektirmektedir. Çünkü birey tarafından öğrenilecek öğelerle ilgili zihinsel yapılandırmalar gerçekleştirilir. Bu ortamlar, bireylerin çevreyle daha etkileşim halinde, zengin öğrenme deneyimleri geçirmeleri şeklinde düzenlenmelidir (Yeşilyurt, 2013).

Laboratuvar ortamları, bireylerin fen eğitimi ile doğrudan deneyim kazanabilecekleri, problem durumuyla karşılaştıklarında ise hipotez kurma ve test etme ile problemin çözüm yollarını tartışabilecekleri ve araştırmaya dayalı olarak bilimin doğasını anlayabilecekleri bir yerdir. Bunun yanında problem durumunda, çözüme ulaşamayıp alternatif çözüm yolları bulmak zorunda kalabilirler (Tobin, 1990). Shulman ve Tamir (1973), fen eğitiminde laboratuvar kullanımı ile öğrencilerin birçok alanda gelişme gösterebileceğini savunmuştur. Bu alanları; uygulama ve araştırma yapma, organizasyon ve iletişim becerileri, hipotez kurma, teorik modeller oluşturma, bilimsel kavramları anlama gibi bilişsel yetenekler; fen bilimlerinin doğasını anlamak, merak, ilgi, gereksinim, güven gibi duyuşsal beceriler şeklinde sıralamışlardır.

Bireylerin çevresinde ilk kez ve beklenmedik bir biçimde gerçekleşen durumlarla karşılaştığında bilişsel işlem yöntemlerini duruma uygun hale getirmesi bilişsel esneklik yeteneğidir. Bu tanım incelendiğinde, üç önemli kavram özelliği içermektedir. İlk olarak, bilişsel esneklik deneyimlerle elde edilebilen bir öğrenme süreci içeren yetenektir. İkinci olarak, bilişsel esneklik, bilişsel işlem yöntemlerinin adaptasyonunu içermektedir. Bilişsel esneklik, bu anlamda, bireysel tepkileri değil karmaşık davranışlardaki değişimi ifade etmektedir. Son olarak, ilk kez ve beklenmedik yaşam koşullarındaki değişimlere uyum, deneyimler aracılığıyla kazanılmaktadır (Canas, Quesada, Antolí ve Fajardo, 2003). Martin ve Anderson'a göre (1998), bilişsel esneklik üç temel öge içermektedir. Bunlar; bireyin öz-yeterlik veya esnek olma yeteneğine sahip olması, esnek olmaya ve durumlara uyum sağlamaya istekli olması, seçeneklerin ve alternatif yolların farkında olduğunu hissetmesidir.

Bilişsel esneklik, bireyin bir göreve karşı düşünme yöntemini veya yaklaşımını değiştirme yeteneği olarak tanımlanabilir. Düşük bilişsel esnekliğe sahip bireyler değişimler yapma konusunda zorlanırken, yüksek bilişsel esnekliğe sahip kişiler kolay ve kendiliğinden değişimler yapabilir (Cox, 1980). Dennis ve Vander Wal (2010) ise bilişsel esnekliği, bireyin değişen çevre şartlarına karşın sahip olduğu bilişsel değiştirme yetisi olarak yorumlamıştır. Bu açıdan bilişsel esnekliğin üç temel alanı vardır. Bunlar;

- Zor durumları çözmek için çeşitli çözüm yolları üretme becerisi
- Zor durumları kontrol edebilecek algılama becerisi
- Yaşam boyu ortaya çıkan durumların ve davranışların olası alternatiflerinin olabileceğini algılama becerisi şeklinde ifade edilmiştir. Bu tanımlara göre, bilişsel esnekliğin öğrenilebilen bir özellik olduğu söylenebilir.

Bilişsel esnekliğe sahip birey, yeni ve zor durumlara etkin bir şekilde baş edebilir, alternatif fikirler üretebilir, seçeneklerin farkındadır ve yeni durumlara uyum sağlamaya yetkindir (Martin ve Rubin, 1995; Bilgin, 2009; Altunkol, 2011; Asıcı ve İkiz, 2015). Bu bağlamda, kendilerine uyumsuz

olan ve zorlayan düşüncelerin yerine daha uyumlu ve dengeli düşünceleri edinebilmekte, zor durumları daha baş edilebilir ve alternatifler üretilebilir olarak değerlendirebilmektedirler (Gülüm ve Dağ, 2012). Bazen birey, sorun olmamasına rağmen kararlar almak veya seçimler yapmak durumuna kalabilir. Karar verme durumlarında veya sorunlara çözüm yolu bulmada, birey için çeşitli seçenekler bulunabilir. Birey, herhangi bir durum karşısında kültürel geçmişi ve genetik özellikleri nasıl davranacağını belirleyici niteliktedir (Sapmaz ve Doğan, 2013). Sosyal Bilişsel teoriye göre (Bandura, 1986) davranışlar ve kişilik yapısı sosyal-kültürel çevreyle etkileşim süresince gelişen duyuşsal ve bilişsel sistemlerin etkileşimi sonucu oluşur (Caprara, Barbaranelli, Pastorelli ve Cervone, 2004). Özellikle fen eğitimiyle yetişen bireylerin olayları araştırması, olaylar arasındaki neden-sonuç ilişkisini kavrayabilmesi, bilgileri özümseyerek örgütleyebilmesi, fikirleri sorgulayabilmesi ve yeni ürünler ortaya çıkarması beklenir. Teknoloji ve bilgi çağında, gün geçtikçe bu tür bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu sebeple, fen eğitimine gereken önemin verilmesi ve öğretiminde uygulanması gereken yöntemler bu tür bireyleri yetiştirecek şekilde seçim yapılmalıdır (Sarıkaya, Güven, Göksu ve Aka, 2010).

Araştırmacılar yapılandırmacı öğrenme ortamı ve bilişsel esneklik kavramını etkileyen faktörleri belirlemeye yönelik pek çok çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmalar incelendiğinde, yapılandırmacı öğrenme ortamı algısının öğrenci başarısı ve başarının kalıcılığına etkisi (Özerbaş, 2007); öğrenme stilleri (Mertoğlu, 2011); düşünme dostu sınıf özellikleri (Doğanay ve Sarı, 2012) üzerine etki ettiği görülmektedir. Bilişsel esneklik üzerine yapılmış çalışmalar incelendiğinde ise bilişsel esnekliğin mutluluk (Asıcı ve İkiz, 2015); iç bakış ve iç gözlem (Chung, Su ve Su, 2012); bilişsel değişkenler (Çuhadaroğlu, 2013); sosyal problem çözme (Güler, 2017); psikolojik sözleşme rolleri (Güzeltepe, 2017); belirsizliğe tahammülsüzlük, intihar olasılığı ve aile işlevselliği (Öztürk, 2013); özyeterlilik (Sevim, 2015); öğrenme stilleri ve sınav başarıları (Zahal, 2014) arasında pozitif yönde ilişki bulunmaktadır. Yapılandırmacı öğrenme ortamı olarak laboratuvar öğrenme ortamı ile bilişsel esneklik arasındaki ilişkinin araştırıldığı çalışmaya rastlanılmamıştır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, Ege Bölgesinde bulunan bir kamu üniversitesinin Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği II. sınıf öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Laboratuvar Uygulamaları dersleri öncesi ve sonrasında, bilişsel esneklik düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını ve bilişsel esneklik alt boyutları ile laboratuvar uygulamaları öğrenme ortamı algısı arasında ilişki olup olmadığını incelemektir.

Problem Cümlesi

Bu çalışmanın problem cümlesi, “Sınıf öğretmenliği II. sınıf öğrencilerinin Laboratuvar Uygulamaları öğrenme ortamına ilişkin algıları ile Bilişsel Esneklik düzeylerine ilişkin düşünceleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu problem cümlesi doğrultusunda, aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

Alt Problemler

1. Sınıf Öğretmenliği II. sınıf öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Laboratuvar Uygulamaları dersi öncesi ve sonrasında, Bilişsel Esneklik düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Bilişsel Esneklik Envanteri alt boyutları ile Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği alt boyutları arasında ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın, modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi sunulmaktadır.

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, nicel araştırmanın deneysel araştırma yöntemlerinden “tek grupta deneme modeli” kullanılmıştır. Tek grupta araştırmalarda, bağımlı değişkenlere ilişkin ölçümleri uygulama öncesinde ön test, sonrasında ise uygulanan son testte aynı denekler ve aynı ölçme araçları kullanılmaktadır (Demirbaş, 2015; Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Bu çalışmada,

YÖK tarafından tanımlanan, sınıf öğretmenliği 2. Sınıf Fen Bilgisi Laboratuvar Uygulamaları dersi öğretim programı etkinlikleri uygulanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma, Ege Bölgesinde bulunan bir kamu üniversitesine bağlı Eğitim Fakültesinde 2017-2018 eğitim yılı, Güz döneminde öğrenim gören Sınıf Öğretmenliği II. sınıf düzeyinden 45 öğrenci üzerinde Seçkisiz Olmayan/Amaçlı Örneklem tekniklerinden “Ölçüt Temelli Örneklem” tekniği kullanılarak yürütülmüştür.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak üniversite öğrencilerinin kişisel bilgilerine ilişkin soruların yer verildiği form dışında iki ölçme aracı kullanılmıştır. Bu ölçme araçlarına-Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği ve Bilişsel Esneklik Envanteri- ilişkin bilgilere aşağıda verilmektedir.

Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği (YÖÖÖ)

Constructivist Learning Environment Survey (CLES); Taylor, Fraser ve Fisher (1997) tarafından geliştirilmiştir. CLES’in araştırmacılar tarafından yapılan değişiklikler ve kısaltmalardan sonra en son 1997’de otuz maddeye indirgenmiştir. Ölçek 5’li likert tipi maddeleri içerir (“5” Her zaman, “4” Sık sık, “3” Bazen, “2” Nadiren ve “1” Hiçbir zaman). Otuz maddeden oluşan ölçeğin; “Dünya’yı öğrenme”, “Bilimi öğrenme”, “Düşünceleri ifade etmeyi öğrenme”, “Öğrenmeyi öğrenme” ve “İletişim kurmayı öğrenme” olmak üzere beş alt boyutu vardır. CLES’te yer alan maddelerden 29 tanesi olumlu, 1 tanesi olumsuz olarak belirlenmiştir. Ölçekten alınabilecek toplam puanlar 30 ve 150 arasında değişmektedir. CLES’in geçerlik ve güvenilirliği birçok ülkede yapılan çalışmalar ile ortaya konulmuştur. Tayvan ve Avustralya yapılan çalışmalarda otuz maddeden oluşan ölçek için elde edilen sonuçlar ise şöyledir: Tayvan’da Cronbach’s Alpha katsayılarının 0.79 ile 0.98 ve korelasyonu 0.49 ile 0.61 arasında değiştiği, Avustralya’da ise, 0.87 ile 0.97 ve korelasyonu da 0.37 ile 0.60 arasında değiştiği belirlenmiştir. CLES ölçeğini Türkçe’ye uyarlanması, geçerlik ve güvenilirliğini inceleme çalışması Küçüközer, Kırtak-Ad, Ayverdi ve Eğdir (2012) tarafından gerçekleştirilmiştir. Geçerlik - güvenilirlik çalışması incelendiğinde, otuz maddelik ölçek ile yapılan açıklayıcı faktör analizinde binişik olduğu belirlenen beş madde (6, 7, 17, 18 ve 25) ölçekten çıkarılmıştır. Kalan yirmi beş madde ile orijinal formdaki beş faktörlü yapı doğrulanmıştır. Dünyayı öğrenme alt boyutu (1, 2, 3, 4 ve 5) için 0.684, bilimi öğrenme alt boyutu (6, 7, 8, 9 ve 10) için 0.64, düşünceleri ifade etmeyi öğrenme alt boyutu (11, 12, 13 ve 14) için 0.66, öğrenmeyi Öğrenme alt boyutu (15, 16, 17, 18, 19 ve 20) için 0.87 ve iletişim kurmayı öğrenme alt boyutu (21, 22, 23, 24 ve 25) için 0.81, toplam puan için Cronbach’s Alpha değeri 0.84 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma kapsamında tekrarlanan doğrulayıcı faktör analizi için ölçekte yer alan maddeler “bu sınıfta” ifadesi ile başlarken, çalışmada “bu laboratuvar” ile değiştirilmiştir. Bu nedenle de çalışmada, yapı geçerliğini tekrarlamak amacıyla ölçeğe ilişkin ayrıntılı biçimde AFA ve DFA gerçekleştirilmiştir.

Bilişsel Esneklik Envanteri (BEE)

Cognitive Flexibility Inventory (CFI) Dennis ve Vander Wal (2010) tarafından geliştirilmiştir. Envanter 5’li likert tipi maddeleri içerir (“5” Her zaman, “4” Sık sık, “3” Bazen, “2” Nadiren ve “1” Hiçbir zaman). Yirmi maddeden oluşan envanterin “Kontrol” ve “Alternatif” olmak üzere iki alt boyutu vardır. Kontrol alt boyutu 7 maddeden (2, 4, 7, 9, 11, 15 ve 17) oluşan ve bireyin zor durumların kontrol edilebilirliğe ilişkin algılama eğilimini ölçerken, “alternatifler” alt boyutu ise 13 madde (1, 3, 5, 6, 8, 10, 12, 13, 14, 16, 18, 19 ve 20) ile bireyin zor durumlara alternatif çözümler bulabileceğine veya yaşam durumları ve insan davranışlarına yönelik olarak alternatif açıklamaların olabileceğine yönelik algı eğilimlerini ölçmektedir. Envanterin orijinalinde, kontrol alt boyutunun Cronbach’s Alpha iç tutarlılık katsayıları ilk ölçümde 0.86, son ölçümde 0.84; alternatifler alt boyutunun ise ilk ve son ölçümdeki Cronbach’s Alpha değeri 0.91 olarak hesaplanmıştır. Envanterde bulunan 6 madde (2, 4, 7, 9, 11 ve 17) ters kodlanmıştır. Ölçekten alınan puanlar 20 ve 100 arasında değişmektedir. Ölçeğin Türkçe formunun geçerlik- güvenilirlik çalışması Sapmaz ve Doğan (2013) tarafından gerçekleştirilmiştir. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında orijinal ölçekteki iki faktörlü yapı

doğrulanmıştır. Kontrol alt boyutu için 0.78 ve Alternatifler alt boyutu için 0.90, toplam puan için Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.90 olarak hesaplanmıştır.

Güvenirlilik

Araştırmacılar, Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Ölçeği ve Bilişsel Esneklik Envanteri'nin güvenirliliğini ortaya koymak için Cronbach's Alpha iç tutarlılık yöntemi kullanılmıştır. 141 üniversite öğrencisi ile uygulama gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonucu elde edilen Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Ölçeği'nin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı ölçeğin tamamı için 0.92, Bilişsel Esneklik Envanteri'nin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı ise envanterin tamamı için 0.89 olarak bulunmuştur (Tablo 1). Güvenirlilik analizine ait elde edilen bu sonuçlar Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Ölçeği ve Bilişsel Esneklik Envanteri'nin yeterli düzeyde güvenilir bir ölçme araçları olduğunu göstermektedir.

Tablo 1. Araştırmada kullanılan envanter ve ölçeğin iç tutarlık (Cronbach's Alpha) katsayıları.

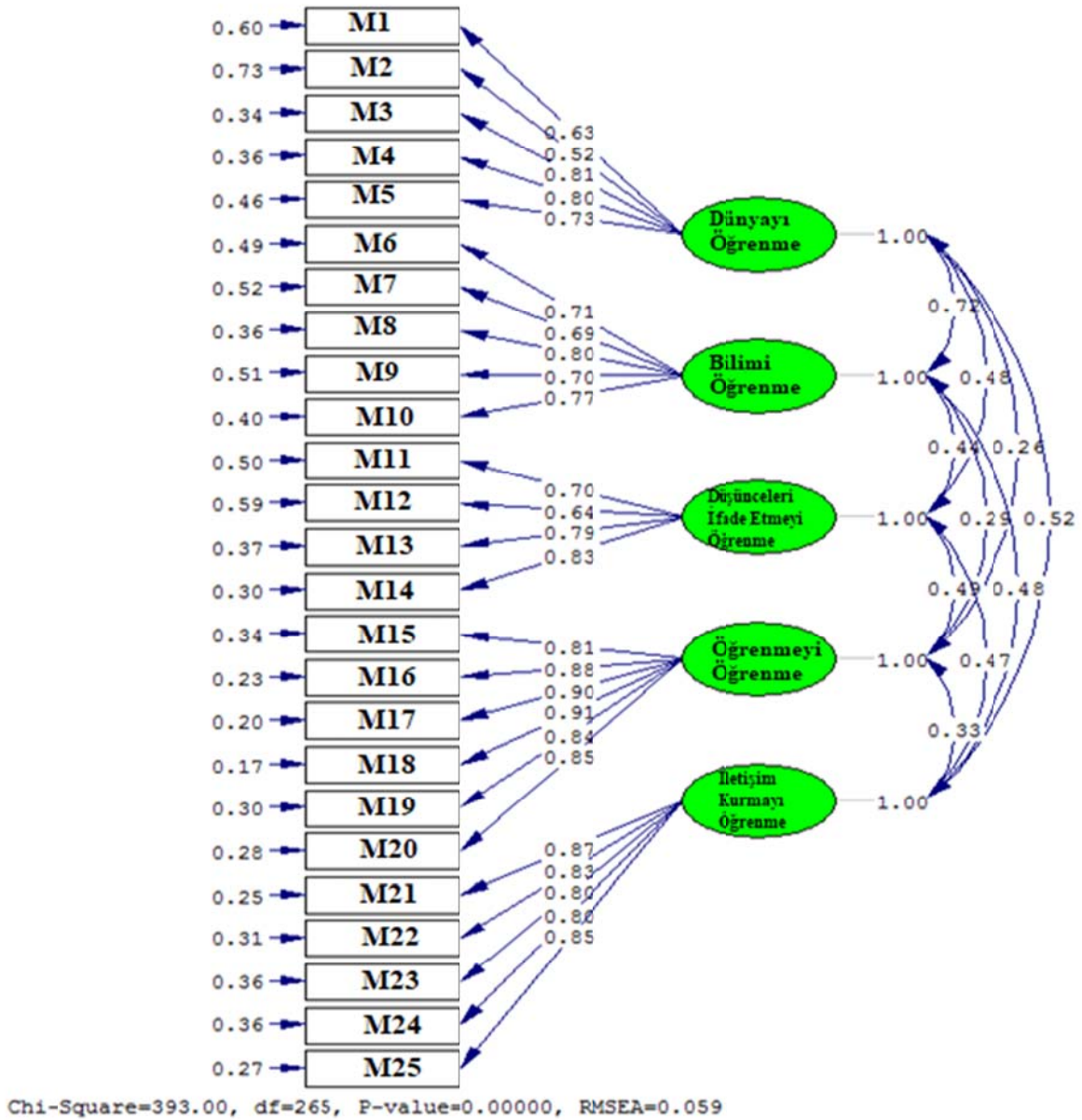
Veri Toplama Aracı	N	İç Tutarlılık Katsayıları
Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Ölçeği	141	0.92
Bilişsel Esneklik Envanteri	141	0.89

Doğrulayıcı Faktör Analizi

Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizi, güvenirlilik çalışmasının yapıldığı 141 üniversite öğrencisinin oluşturduğu örnekleme gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, Lisrel 8.8 programı kullanılarak elde edilen uyum indeksleri (RMSEA: 0.06, GFI: 0.82, RFI: 0.91, NNFI: 0.97, NFI: 0.92, CFI: 0.97, RMR: 0.063) beş boyutlu "Dünya'yı öğrenme", "Bilimi öğrenme", "Düşünceleri ifade etmeyi öğrenme", "Öğrenmeyi öğrenme" ve "İletişim kurmayı öğrenme" bu ölçek için tatmin edici olduğunu göstermektedir. Doğrulayıcı faktör analizine ait standardize edilmiş değerler Şekil 1'de gösterilmiştir.

Verilerin Analizi

Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Ölçeği ve Bilişsel Esneklik Envanteri'nden elde edilen veriler eşleştirilmiş (Bağımlı) örneklemlerde t-testi (Paired Sample t-Testi) ve basit doğrusal korelasyon (Pearson Moment Çarpım Korelasyonu) analizi kullanılarak, "SPSS 21.0" istatistik paket programında analiz edilmiştir.



Şekil 1. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği DFA analizine ait standardize edilmiş değerler.

BULGULAR

Birinci Alt Problem

Bu araştırma problemi; “Sınıf Öğretmenliği II. sınıf öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Laboratuvar Uygulamaları dersi öncesi ve sonrasında, bilişsel esneklik düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Fen ve Teknoloji Laboratuvar Uygulamaları dersi öncesi ve sonrası Bilişsel Esneklik puanları normal dağılmaktadır (Kontrol boyutu, D’Agostino-Pearson Omnibus Test (DP): 2.06, $P>0.05$; Alternatif boyutu, D’Agostino-Pearson Omnibus Test (DP): 3.21, $P>0.05$). Yapılan eşleştirilmiş (bağımlı) örneklerde t-testi sonucuna göre süreç öncesi ve sonrası Bilişsel Esneklik puanları, “Kontrol” boyutu açısından farklılık gözlenmezken, “Alternatif” boyutu ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında, son test puanları lehine anlamlı fark elde edilmiştir (Tablo 2) ve etki büyüklüğü düşük düzeydedir ($t_{(44)} = 2.430$, $p = 0.019$, Cohen’s $d = 0.36$).

Tablo 2. Birinci araştırma problemine ait tanımlayıcı sstatistikler ve t-testi sonuçları.

Boyut	Grup	Ort	N	Ss	Sh	t	sd	p
Kontrol	Öntest	24.80	45	3.62	0.54	0.758	44	0.452
	Sontest	25.29	45	5.02	0.75			
Alternatif	Öntest	49.87	45	7.15	1.07	2.430	44	0.019*
	Sontest	51.64	45	7.00	1.04			

*P<0.05

İkinci Alt Problem

Bu araştırma problemi; “*Bilişsel Esneklik Envanteri alt boyutları ile Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği alt boyutları arasında ilişki var mıdır?*” şeklinde ifade edilmiştir. Bilişsel Esneklik Envanteri alt boyutları ile Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği arasında ilişki olup olmadığını ortaya koymak için yapılan basit doğrusal korelasyon (Pearson moment çarpımı korelasyonu) işlemine göre; Bilişsel Esneklik Envanteri “Alternatifler alt boyutu” son test puanları ile Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeğine ait tüm boyutlarından alınan son test puanları arasında 0.01 önemlilik seviyesinde, orta düzeyde anlamlı ilişkiler elde edilmiştir (Tablo 3). Bilişsel Esneklik Envanteri “Kontrol alt boyutu” son test puanı ile Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği “Düşünceleri ifade etme alt boyutu” son test puanına göre ise 0.05 önemlilik seviyesinde anlamlı ilişki elde edilmiştir (r= 0.34).

Tablo 3. İkinci alt probleme ait bilişsel esneklik envanteri alt boyutları ile yapılandırmacı öğrenme ortamı ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkiler.

Boyutlar	Dünyayı Öğrenme	Bilimi Öğrenme	Düşünceleri İfade Etmeyi Öğrenme	Öğrenmeyi Öğrenme	İletişim Kurmayı Öğrenme	Toplam
Kontrol	0.049	0.033	0.343*	0.197	0.267	0.233
Alternatif	0.426**	0.581**	0.675**	0.561**	0.564**	0.752**
Toplam	0.311*	0.407**	0.621**	0.474**	0.509**	0.620**

*0.05 **0.01

TARTIŞMA

Bu araştırma üniversite öğrencilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı algıları ve bilişsel esneklik düzeyleri arasındaki ilişki ve Fen Bilgisi laboratuvar uygulamaları dersi öncesi ve sonrasında, bilişsel esneklik düzeylerinin duruma göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Bulgulara göre, sınıf öğretmeni adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamı (Fen Bilgisi laboratuvarı) ile bilişsel esneklik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı, orta düzeyde ve pozitif yönde ilişki vardır. Ayrıca bilişsel esnekliğin “Alternatifler alt boyutu” puanları ile yapılandırmacı öğrenme ortamının tüm boyut-puanları arasında da istatistiksel olarak anlamlı, orta düzeyde pozitif yönde ilişki saptanmıştır. Bu sonucu destekler nitelikte Sevim (2015), “Öğretme ve Öğrenme Anlayışları ile Bilişsel Esneklikleri Kaynaştırmaya İlişkin Öz-Yeterlik Algıları” konulu çalışmasında bilişsel esneklik ile geleneksel anlayış arasında negatif yönde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunurken, Bilişsel esneklik ile yapılandırmacı anlayış arasında ise pozitif yönde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bu ilişki alan yazındaki çalışmayı desteklemektedir.

Üniversite öğrencilerinin laboratuvar uygulama dersi öncesi ve sonrasında, bilişsel esneklik düzeyinin “Alternatif alt boyut” puan ortalamaları üzerinde etkili olmasına rağmen “kontrol alt boyut” puanları üzerinde etkili olmadığı saptanmıştır. Dennis ve Vander Wal (2010) çalışmasında, bireyin zor durumlara alternatif çözümler bulabileceğine veya yaşam durumları ve insan davranışlarına alternatif açıklamaların olabileceğine yönelik eğilimler gösterebilecekleri düşünülmektedir. Bilişsel esneklik, alternatif yolların ve seçeneklerin uyum sağlamak için farkına varılması gerektiğini, problem çözme ise bir hedefe yönelirken araya giren zorlukların çözümü bulma süreci olduğuna ve bireyi bu süreçte problemleri çözmek için alternatif çözüm yolları üretebilir. Bu açıdan bakıldığında bilişsel esneklik ile problem çözme becerisi arasında problemlere farklı çözüm yolları bulma açısından benzerlik

bulunmaktadır (Bilgin, 2009). Bilişsel esneklik ile sosyal problem çözme arasında pozitif yönde ilişkiler belirlenmiştir (Bilgin, 2009; Güler, 2017). Sosyal çevre ile bireyin alternatif çözüm yolları üretmesinin ilişkili olduğu düşünüldüğünde; Fen bilimlerindeki problemlerin çözümüne, Fen Bilgisi laboratuvarı gibi öğrenme ortamları, sınıf öğretmeni adaylarının bilişsel esnekliklerine katkıda bulunmaktadır. Fen bilimlerindeki problem çözme ortamları sosyal hayattaki problem çözme becerisini geliştiriyor olabilir. Bu çalışma ile Sınıf öğretmeni adaylarının, Yapılandırmacı öğrenme ortamı alt boyutları ve toplam puanları ile kontrol alt boyutundan alınan puanlar arasında tek bir boyutta anlamlı ilişki belirlenirken, alternatif alt boyutu ile ölçeğin tüm boyutları ve toplam puan arasında yüksek oranda ilişki belirlenmiştir. Bu durumun nedenlerine ilişkin çalışmalar önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Akyol, S. (2011). *Sosyal Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Tasarımının Öğrenenlerin Akademik Başarılarına Ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi (İlköğretim 5. Sınıf Fen Ve Teknoloji dersi)*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Arı, E., & Bayram, H. (2011). Yapılandırmacı yaklaşım ve öğrenme stillerinin laboratuvar uygulamalarında başarı ve bilimsel süreç becerileri üzerine etkisi. *İlköğretim Online*, 10(1): 311-324.
- ASICI, E., & İKİZ, F. E. (2015). Mutluluğa Giden Bir Yol: Bilişsel Esneklik. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(35): 191-211.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. NJ: Prentice-Hall: Englewood Cliffs.
- Baş, G. (2012). İlköğretim öğrencilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin algılarının farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4 (1): 203-215.
- Bilgin, M. (2009). Bilişsel Esnekliği Yordayan Bazı Değişkenler. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(36), 142-157.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (21. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Canas, J., Quesada, J., Antolí, A., & Fajardo, I. (2003). Cognitive flexibility and adaptability to environmental changes in dynamic complex problem-solving tasks. *Ergonomics*, 46(5): 482-501.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., & Cervone, D. (2004). The contribution of self-efficacy beliefs to psychosocial outcomes in adolescence: Predicting beyond global dispositional tendencies. *Personality and Individual Differences*, 37(4): 751-763.
- Chung, S. H., Su, Y. F., & Su, S. W. (2012). The impact of cognitive flexibility on resistance to organizational change. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 40(5), 735-745.
- Çuhadaroğlu, A. (2013). Bilişsel Esnekliğin Yordayıcıları. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2(1): 86-101.
- Cox, K. S. (1980). *The effects of second-language study on the cognitive flexibility of freshman university students* (Doctoral dissertation, The Ohio State University).
- Demirtaş, B., Oğuz, Y., Üredi, L., & Akbaşlı, S. (2015). Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Değerlendirmesi/Constructivist Learning Environment Assessment. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 235-245.
- Dennis, J. P., & Vander Wal, J. S. (2010). The cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive therapy and research*, 34(3), 241-253.

- Doğanay, A., & Sarı, M. (2012). Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Özelliklerinin Düşünme Dostu Sınıf Özelliğini Yordama Düzeyi. *Journal of the Cukurova University Institute of Social Sciences*, 21(1). 21-36.
- Ergin, Ö., Pekmez, E. Ş., & Erdal, S. Ö. (2012). *Kuramdan uygulamaya deney yoluyla fen öğretimi* (2. Baskı). İzmir: Dinazor Yayınevi.
- Erdem, E., & Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23): 81-87.
- Geban, Ö. (1996). *Ortaöğretimde kimya konu ve kavramları üzerine öğrenci görüşleri*, Ankara: Earged.
- Güler, B. İ. (2017). *Eylem Kimlikleme Düzeyinin Yordanmasında Akademik Erteleme, Sosyal Sorun Çözme, Bilişsel Esneklik ve Dürtüsellik Rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Gülüm, İ. V. & Dağ, İ. (2012). Tekrarlayıcı Düşünme Ölçeği ve Bilişsel Esneklik Envanteri'nin Türkçe'ye uyarlanması, geçerliliği ve güvenilirliği. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 13: 216-223.
- Gürol, M. (2002). Eğitim teknolojisinde yeni paradigma: Oluşturmacılık, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1): 159-183.
- Güzeltepe, S. (2017). *Kamu Personelinin Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Psikolojik Sözleşme Rollerini Açısından İncelenmesi Bir Alan Araştırması: Bakırköy Adliyesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Hofstein, A. & Lunetta, V.N. (1982). The role of the laboratory in science teaching: Neglected aspects of research. *Review of Education Research*, 52 (2): 201-217.
- Hofstein, A., & Lunetta, V. N. (2004). The laboratory in science education: Foundations for the twenty first century. *Science education*, 88(1): 28-54.
- Honebein, P. C., (1998) Seven Goals for the Design of Constructivist Learning Environment, Wilson, B.G. (Ed.). *Constructivist Learning Environments*. New Jersey: Educational Technology Publications. [Online]: Retrieved on 21-July-2017, at URL: <http://www.google.com/books?hl=tr&lr=&id=mpsHa5f712wC&oi=fnd&pg=PA11&dq=seven+goals+for+the+design+of+constructivist+learning+environments&ots=sX9iChcUOo&sig=ITYNWnRX17Z1GN1f6YLIXK2kg#v=onepage&q=seven%20goals%20for%20the%20design%20of%20constructivist%20learning%20environments&f=false>
- İşman, A., Baytekin, Ç., Balkan, F., Horzum, M. B., & Kıyıcı, M. (2002). Fen bilgisi eğitimi ve yapısalci yaklaşım. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 1(1): 41-47.
- Küçüközer, H., Kırtak-Ad, V.N., Ayverdi, L. & Eğdir, S. (2012). Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. *İlköğretim Online*, 11(3): 671-688.
- Martin, M. M. & Anderson, C. M. (1998). The cognitive flexibility scale: Three validity studies. *Communication Reports*, 11(1): 1-9.
- Martin, M. M., & Rubin, R. B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological Reports*, 76(2): 623-626.
- Mertoğlu, H. (2011). *Fen ve Teknoloji Öğretmenliğinin Öğretim Stillerinin ve Yapılandırmacı Öğrenme Ortamına İlişkin Algularının Öğretim Uygulamalarına Etkileri*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özerbaş, M. A. (2007). Yapılandırmacı öğrenme ortamı algısının öğrenci başarısı ve başarının kalıcılığına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(4): 609-635.
- Öztürk, Ö. (2013). *İntihar Olasılığı ve Aile İşlevselliği Arasındaki İlişkide Bilişsel Esneklik ve Belirsizliğe Tahammülsüzlük Değişkenlerinin Aracı Rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Sarıkaya, M., Güven, E., Göksu, V., & Aka, E. İ. (2010).Yapılandırmacı yaklaşımın öğrencilerin akademik başarı ve bilgilerinin kalıcılığı üzerine etkisi. *İlköğretim Online*, 9(1): 413-423.
- Sapmaz, F., & Doğan, T. (2013). Bilişsel esnekliğin değerlendirilmesi; Bilişsel Esneklik Envanteri Türkçe versiyonunun geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46(1): 143-161.
- Sevim, E. (2015). *Sınıf Öğretmenlerinin Öğretme ve Öğrenme Anlayışları ile Bilişsel Esneklikleri Kaynaştırmaya İlişkin Öz-Yeterlik Algılarını Yordama Düzeyinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Shulman, L. S., & Tamir, P. (1973). Research on Teaching in the Natural Sciences, in R. M. W. Travers (Ed.) *Second Handbook of Research on Teaching* (pp. 1098- 1148). Chicago: Rand McNally &Co.
- Taylor, P. C., Fraser, B. J., & Fisher, D. L. (1997). Monitoring constructivist classroom learning environments. *International journal of educational research*, 27(4): 293-302.
- Tobin, K. (1990). Research on science laboratory activities: In pursuit of better questions and answers to improve learning. *School Science and Mathematics*, 90(5): 403-418.
- Wilson, B. G. (1996). *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design*. Englewood Cliffs: Educational Technology Publications.
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü ortamların yapılandırmacı öğrenme açısından değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1): 1-29.
- Yurdakul, B. (2005). *Yapılandırmacılık*, (2. Baskı). Demirel Ö. (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler*, Ankara: Pegem A yayıncılık.
- Zahal, O. (2014). *Özel Yetenek Sınavına Giren Adayların Öğrenme Stilleri ve Bilişsel Esneklik Düzeyleri ile Sınav Başarıları Arasındaki İlişki*. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.

4+4+4 ile İlk Defa 5. Sınıf Derslerine Giren Matematik Öğretmenlerinin Sürece İlişkin Görüşleri¹

Berrak AYTAÇLI²

Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU³

Geliş Tarihi: 19.03.2018

Kabul Tarihi: 11.05.2018

Yayın tarihi: 30.06.2018

Özet

Bu araştırmada ortaokul matematik öğretmenlerinin ilk defa 5. sınıf derslerine girmeye başladıklarında dönem başında yaşadıkları sorunlar, bu konu ile ilgili hizmet içi eğitim ihtiyaçları, öğretim programı ve öğrenci özellikleri bakımından gözlenen durumlar incelenmiştir. Araştırma nitel araştırma yaklaşımına dayalı görüşme yöntemi aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Amaçlı örneklem dikkate alınarak, Manisa merkezde görev yapan ve ilk defa 5. sınıflarda derse giren 10 matematik öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bulgular içerik analizine tabi tutulmuştur. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim istedikleri konular sırasıyla 5. sınıf programı, 5. sınıf öğrencilerinin özelliklerine uygun iletişim ile 5. sınıf matematik öğretimi, materyal geliştirme ve öğrencilerin derste aktif olmalarını sağlayacak yöntem-tekniklerdir. Öğretmenler kesirler, yüzdeler, boyut kavramının öğretiminde bazı sorunlar yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Bu sorunların özellikle materyal yetersizliğinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Öğretmenler, 5. sınıf öğrencilerinin 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinden çeşitli özellikleri bakımından farklılıklar gösterdiklerini ifade etmektedir. Çalışmanın, geliştirilecek programa yönelik pratik katkıları olabileceği öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Ortaokul matematik öğretmeni, 4+4+4 sistemi, zorunlu eğitim, öğretmen görüşleri, 5. sınıf matematik dersi

Opinions of the Teachers Instructing in the Fifth Grade Math Course For the First Time through the 4+4+4 System

Abstract

In this research, the problems that the middle school mathematics teachers started at the beginning of the 5th grade classes for the first time through 4+4+4 system, the in-service training needs related to this topic, the Math curriculum and student characteristics related to new system were examined. The research was conducted through interview method based on qualitative research approach. Taking into account the purposeful sampling technique, semi-structured interviews were conducted with 10 mathematics teachers teaching in this system for the first time in the 5th grade, in Manisa city center. The findings were subjected to content analysis. The in service training needs of the teachers were 5th grade program, 5th graders characteristics, 5th class mathematics education, material development and method-techniques to enable students to be active in the lesson respectively. Teachers have expressed that they have some problems in the teaching of fraction, percentage, dimension concepts. It is also clarified that these problems are mainly caused by insufficient materials that need to be used in classes. Teachers claimed that 5th grade students show differences from 6th, 7th and 8th graders in terms of their various characteristics. It is anticipated that the work will be a practical contribution towards the curriculum to be developed in the future.

Key Words: Elementary Mathematics Teacher, 4+4+4 System, Compulsory Education System, Teachers' View, 5. Grade Mathematics Lesson

¹ Bu araştırma 3. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresinde 7-9 Mayıs 2014 tarihinde Gaziantep Üniversitesinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Çanakkale Bayramiç Muratlar Ortaokulu, Matematik Öğretmeni (MEB), berrak_aytacli@hotmail.com

³ Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim, kerim.gundogdu@adu.edu.tr

GİRİŞ

Bilimdeki ilerlemeler ile günlük yaşamda, matematiği kullanabilme ve anlayabilme gereksinimi önem kazanmakta ve sürekli artmaktadır. Matematik, bilimde olduğu kadar günlük yaşamımızdaki problemlerin çözülmesinde kullandığımız önemli araçlardan biridir. Bu nedenle matematikle ilgili davranışlar ortaokul programından, hatta okul öncesi eğitim programlarından yükseköğretim programlarına kadar her düzeyde ve her alanda yer almaktadır (Baykul, 2009).

Matematik bir soyutlama bilimidir ve matematik kavramları soyutlama sonucu elde edilmektedir (Altun, 2008). Baykul (2009: 35) matematiğin özelliklerini şöyle açıklamaktadır:

“Matematiğin üç özelliği bulunmaktadır. Bunlardan biri matematiğin bir sistem olduğu, diğeri yapılardan ve bağıntılardan (ilişkilerden) meydana getirildiği ve üçüncüsü de bu yapıların ardışık soyutlamalar ve genellemeler süreciyle oluşturulduğudur. O halde matematik insanlar tarafından zihinsel olarak yaratılan bir sistemdir. Bu durum matematiğin soyut olduğunu gösterir. Genel olarak soyut kavramların kazanılması zordur. Matematiğin zor gelmesinin nedeni belki burada yatar. Ancak matematik kavramları öğretim sırasında somutlaştırılarak bu zorluk giderilebilir, en azından azaltılabilir.”

Matematik eğitimi, bireylere, fiziksel dünyayı ve sosyal etkileşimleri anlamaya yardımcı olacak geniş bir bilgi ve beceri donanımı sağlamakta, çeşitli deneyimlerini analiz edebilecekleri, açıklayabilecekleri, tahminde bulunacakları ve problem çözebilecekleri bir dil ve sistematik kazandırmaktadır. Ayrıca yaratıcı düşünmeyi desteklemekte ve estetik gelişimi sağlamaktadır. Bunun yanı sıra, çeşitli matematiksel durumların incelendiği ortamlar oluşturarak bireylerin akıl yürütme becerilerinin gelişmesini hızlandırmaktadır (MEB, 2008b). Matematik öğretiminin amacı, kişiye günlük yaşamın gerektirdiği matematik bilgi ve becerileri kazandırmak, problem çözmeyi öğretmek ve olayları problem çözme yaklaşımı içinde ele alan bir düşünme biçimi kazandırmaktır (Altun, 2008).

Ülkemiz ortaokul öğrencilerinin katıldığı uluslararası sınav sonuçlarına göre matematik alanında yeterli olmadıkları görülmektedir. PISA 2003'e katılan ülkeler arasında matematik alanında Türkiye projeye giren 38 ülke arasında 31. sırada yer almıştır (EARGED, 2005). PISA 2015 sonuçları incelendiğinde matematik okuryazarlığı alanında Türkiye ortalaması 420 ve tüm ülkelerin ortalaması da 461'tir. PISA matematik okuryazarlığı alanındaki ortalama puanlar yıllara göre incelendiğinde Türkiye'deki öğrencilerin PISA 2015 performansının PISA 2009'a ve PISA 2012'ye göre daha düşük olduğu görülmektedir (MEB, 2016a). TIMSS 2015 sonuçlarına göre Türkiye 8. sınıf matematik başarı ortalaması 458 puan ile 39 ülke arasında 24. sırada yer almaktadır (MEB, 2016b) Bu sonuçlar matematik öğretiminde çeşitli değişkenlerden kaynaklanan sorunlar olduğunu göstermektedir. Oysa matematik programı, *“Her çocuk matematiği öğrenebilir.”* ilkesine dayanmaktadır (MEB, 2008a). Öğrencilerin matematiği öğrenmelerinde öğretmen ve eğitim sisteminin de önemli etkileri bulunmaktadır. Araştırma bulgularına göre ortaokul öğrencilerinin matematiğe karşı tutumlarının düşük olduğu görülmüştür. Sınıf seviyesi arttıkça matematiğe karşı tutumun azalmakta olduğu belirlenmiştir (Akın, 2002; Taşdemir, 2009). Öğrencilerin olumsuz tutuma sahip oldukları ve kaygı duydukları matematik dersi öğretmenlerinin ilk kez 5. sınıf derslerine girmeleri ile ilgili görüşleri önem kazanmaktadır. Matematik gibi soyut bir disiplinin öğretiminde özellikle somutlaştırma önemlidir. Beşinci sınıf öğrencilerinin bilişsel gelişim dönemlerinden soyut işlemler dönemine geçmiş olan 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerine göre henüz somut işlemler döneminde olduğu düşünüldüğünde ortaokul matematik öğretmenlerinin ilk kez somut işlemler dönemindeki öğrencilerle karşılaştıkları ve matematik öğretimi yapmaya başladıkları için bu durum ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi önem kazanmaktadır. 1998 yılından beri 8 yıllık eğitime geçilmesi sonucunda eğitim fakültelerinde ilköğretim matematik öğretmenliği lisans programı ile öğretmen adaylarına ortaokul düzeyi (6, 7, ve 8. sınıf) ile ilgili eğitim verilmektedir. Ancak bu öğretmenler üniversite eğitimleri süresince 5. sınıf ile ilgili bir eğitim almamışlardır. Bu bağlamda, her öğrencinin matematiği öğrenebilmesinin öğretmen eğitimi ve ortaokul sistemindeki değişimlerden etkilenebileceği söylenebilir. Dolayısıyla, 2012-2013 eğitim-öğretim yılının eğitim sistemi ile ilgili en önemli değişimlerinden biri 4+4+4 zorunlu eğitim sistemidir.

Zorunlu eğitim sürecinin sekiz yıla çıkarılması ilk olarak 1946 yılında toplanan Üçüncü Milli Eğitim Şurası ile gündeme gelmiş, şurada beş yıllık ilköğretim ile üç yıllık ortaokul eğitiminin birleştirilmesi hedeflenmiştir. 5 Ocak 1961 tarih ve 222 sayılı Kanun'la ilköğretim ve ortaokul ayrımı kaldırılarak "ilköğretim okulu" olarak değiştirilmiştir. Daha sonra 1973'te çıkarılan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile ilköğretimin süresi 7-14 yaşları arasındaki çocuklar için 8 yıl olarak düzenlenmiştir. Türkiye'de 8 yıllık temel eğitim ilk kez bu yasada yer almıştır. Ancak sekiz yıllık zorunlu ilköğretim uygulamasına 16 Ağustos 1997 tarihinde 4306 sayılı Yasa'yla geçilmiştir. Bu yasa ile aynı zamanda, iki kademeli olan ilköğretim (ilkokul ve ortaokul) 8 yıllık bütünlük içinde ele alınmıştır (Güven, 2012). 18. Milli Eğitim Şurası'nda alınan kararlarla kesintili eğitime geçme konusunda bir irade ortaya çıkmıştır. Bu görüş kapsamında 30 Mart 2012 tarihinde kabul edilen 6287 sayılı Yasa çerçevesinde zorunlu eğitim 4 yıl süreli ilköğretim, 4 yıl süreli ortaokul ve 4 yıl süreli lise eğitimi olmak üzere 12 yıl olarak düzenlenmiştir (Doğan, Demir ve Pınar, 2014). Boğaziçi Üniversitesi (2012) tarafından yayınlanan rapora göre;

"Bilimsel araştırmalara göre çağ nüfusu bilişsel gelişim açısından ayrıştırıldığında, 7-11 yaş somut işlemler, 12 yaş üstü ise soyut işlemler dönemleri olarak belirlenmiştir. Dördüncü sınıftaki bir çocuğun, somut işlemler döneminin tam ortasında ilköğretimin ikinci kademesine geçmesi, bilimsel veriler ve bulgulara ters düşmektedir. Okullaşma yalnız bilişsel gelişimin 'olmazsa olmazı' değil, aynı zamanda sosyalleşme süreçlerinin gerçekleştiği, çocuğun birey olarak toplum içinde etkin iletişim ve etkileşimi öğrendiği süreçleri kapsar. Sosyal ve duygusal gelişim, okullaşma süreci içinde önemli yer tutar. Bu nedenle, erken dönemde bu sosyal ortamın dışındaki seçenekler yalnız bilişsel gelişime değil, aynı zamanda da sosyal ve duygusal gelişime de katkı sağlayacaktır."

2012-2013 eğitim öğretim yılında geçilen yeni 4+4+4 sistemi ile öğrenciler, öğretmenler ve sistemin diğer birçok paydaşı çeşitli yönlerden bu sistemden etkilenmiştir. Özellikle de, bu yeni sistemden en çok etkilenenlerin 5. sınıf öğrencileri olduğu söylenebilir. Çünkü yeni sistem ile birlikte 5. sınıf öğrencilerinin derslerine ilk defa branş öğretmenleri girmeye başlamaktadır ve bu durum beklenenden bir yıl önce gerçekleşmektedir. Ekiz, Altun ve Siyambaş (2013), yaptıkları araştırmalarında 4+4+4 zorunlu eğitim sisteminde karşılaşılan sorunları öğretmen görüşleri açısından değerlendirmektedir. Kaya ve Çelik (2013) tarafından yapılan araştırmada 4+4+4 eğitim sisteminin beraberinde getirilen uyum ve hazırlık döneminde karşılaşılan sorunları ortaya koymaktadır. Korkmaz, Kocadurmuş ve Bektaş (2013) araştırmasında beşinci sınıf öğrencilerinin yeni okul sistemine ilişkin bakış açılarını değerlendirmektedir. Taşkaya ve Yetkin (2013) yaptıkları araştırmada 4+4+4 eğitim sisteminde sınıf öğretmenlerinin derslere 4 yıl girmesine ilişkin veli görüşlerini belirlemektedir. Erdem ve Genç (2013) ortaokul 5. sınıfta seçmeli "matematik uygulamaları" dersini seçen öğrencilerin derse ilişkin görüşlerini belirlemektedir. Bu araştırmada ise ilk defa 5. sınıf derslerine giren ortaokul matematik öğretmenlerinin sürece ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmaktadır. Öğretmenlerin ilk kez 5. sınıf matematik derslerine girmeleri ile ilgili görüşleri ilerleyen yıllarda süreç ile ilgili program geliştiricilere bu anlamda katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Amaç

Araştırmanın amacı ilk defa 5. sınıf derslerine giren ortaokul matematik öğretmenlerinin sürece ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırma soruları ise şu şekildedir:

İlk defa 5. sınıf derslerine giren ortaokul matematik öğretmenlerinin;

- hizmet içi eğitim ile ilgili görüşleri nelerdir?
- sürece ihtiyaç duydukları hizmet içi eğitim konuları nelerdir?
- eğitim öğretim döneminin başında yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?
5. sınıf programının içeriği ile ilgili görüşleri nelerdir?
5. sınıf derslerinde kullandıkları yöntem-teknik ve materyal ile ilgili görüşleri nelerdir?
5. sınıf derslerinde uyguladıkları ölçme-değerlendirme teknikleri ile ilgili görüşleri nelerdir?

- g. matematik uygulamaları dersi ile ilgili görüşleri nelerdir?
- h. 5. sınıf öğrencilerinin 6-7-8. sınıf öğrencilerinden farklı özellikleri ile ilgili görüşleri nelerdir?
- i. süreçte yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Bu araştırma bir nitel araştırma olup, araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Olgu bilim deseninde, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 72). 4+4+4 eğitim sistemi ile ortaokul matematik öğretmenleri ilk kez 5. sınıf derslerine girdikleri için bu konu araştırılmamış bir konudur. Bu uygulama henüz yeni olduğu ve daha önce incelenmemiş bir konu olduğu için bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim desenin kullanılması uygun görülmektedir.

Katılımcılar

Olgu bilim araştırmalarında veri kaynakları araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışı vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 74). İlk olarak 2012-2013 eğitim öğretim yılı içerisinde Manisa Milli Eğitim Müdürlüğünden Manisa Merkez'de bulunan ortaokullardaki matematik öğretmenlerinin sayıca dağılımları öğrenilmiştir. Manisa merkezdeki ortaokulların her birinde, 1 ile 6 arasında değişen sayıda olmak üzere toplam 113 ilköğretim matematik öğretmeni bulunmaktadır. Ancak okullara gidilip yapılan ön görüşmeler sonucunda ortaokul okullarında bulunan tüm matematik öğretmenlerinin 5. sınıf derslerine girmediği anlaşılmıştır. Okullarda bulunan her matematik öğretmenin 5. sınıf derslerine girmemesi, bazı öğretmenlerin sınıf öğretmenliğinden ilköğretim matematik öğretmenliğine geçiş yapmış olması sonucunda belirtilen 113 öğretmen sayısının daha az olduğu anlaşılmıştır.

Merkezde bulunan ilköğretim okullarının içinden seçilen okullarda gönüllülük esasına göre öğretmenler belirlenmiştir. Ön görüşmeler sonucunda, ilk defa 5. sınıf derslerine giren ve bu konuda en çok bilginin elde edileceğine karar verilen öğretmenler katılımcı olarak seçilmiştir. Böylece maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminden yararlanılarak beş ortaokul kura ile belirlenmiştir. Bu okullardan biri üst-sosyo ekonomik düzeyde, biri alt sosyo-ekonomik düzeyde, diğer üç okul ise orta sosyo-ekonomik düzeydedir. Farklı sosyo-ekonomik düzeylerde seçilen okullardan toplam 10 ortaokul matematik öğretmeni katılımcıları oluşturmaktadır. Maksimum çeşitlilik örneklemede amaç; göreceli olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışması taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 108). Bu araştırmada da ilk kez 5. sınıf derslerine giren öğretmenlerin görüşlerini farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin bulunduğu okullardan seçerek çeşitliliği sağlayabilmektir. Sosyo-ekonomik düzeyde çeşitliliğin sağlanmaması durumunda görüşlerin bu değişkenden etkilenerek benzer doğrultuda çıkabileceği varsayımından hareketle görüşlerdeki çeşitliliği sağlayabilmek amacıyla bu örnekleme yöntemi seçilmiştir. Sosyo-ekonomik olarak üst düzeyde olan okul yeterli materyallere sahip, her ders için ayrı bir sınıfın olduğu bir okuldur. Bu okulda matematik sokağı olarak adlandırılan matematik sınıflarının bulunduğu okulun bir bölümü bulunmaktadır. Aynı şekilde diğer dersler için de okulda benzer bölümler mevcuttur.

Aşağıdaki tabloda görüşme formunun kişisel bilgiler bölümündeki sorular ile elde edilen öğretmenlerin mezun oldukları fakülte ve öğretmenlikteki hizmet süreleri sunulmaktadır. Araştırmamızın katılımcılarını oluşturan öğretmenlerin isimleri gerçek isimleri değildir. Araştırmacı tarafından cinsiyet faktörü dikkate alınarak her bir öğretmene bulguların sunumunda okuyucuya kolaylık sağlaması açısından yeni isimler verilmiştir.

Tablo 1'de araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgilerine yer verilmiştir. İlk kez 5. sınıf matematik derslerini vermeye başlayan on öğretmenin 7'si eğitim fakültesi mezunu iken, 2'si fen-edebiyat fakültesi mezunu, 1'i ise eğitim enstitüsü mezunudur.

Öğretmenlerin sadece 1'i 3 yıllık, 5'i 5 ile 10 yıl arasında deneyime sahiptir. Üç öğretmen 10 ile 15 yıl arasında, sadece 1 öğretmen ise 31 yıllık öğretmenlik deneyimine sahiptir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri

Öğretmenler	Mezun olunan fakülte	Hizmet süresi
Can	Eğitim Fakültesi	5 yıl
Başak	Eğitim Fakültesi	5 yıl
Irmak	Fen-Edebiyat Fakültesi	10 yıl
Neşe	Eğitim Fakültesi	15 yıl
Ela	Fen-Edebiyat Fakültesi	13 yıl
Semra	Eğitim Fakültesi	8 yıl
Naz	Eğitim Fakültesi	3 yıl
Ziya	Eğitim Enstitüsü	31 yıl
Fatma	Eğitim Fakültesi	10 yıl
Tamer	Eğitim Fakültesi	15

Öğretmenlerin hiçbiri 5. sınıf ile ilgili herhangi bir konuda eğitim almamıştır. Bu durumun eğitim fakültelerinin ortaokula matematik öğretmeni yetiştiren “ilköğretim matematik öğretmenliği” bölümünün lisans programı incelendiğinde doğal olduğu anlaşılmaktadır. Çünkü belirtilen program önceki ilköğretim sistemine uygun olarak sadece 6. , 7. ve 8. sınıf ile ilgili olarak öğretmenleri yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Dolayısıyla öğretmenler 5. sınıf ile ilgili bir eğitimi üniversitede almamışlardır. Ayrıca fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenler ise daha çok lise matematik öğretmenliğine yönelik eğitim aldıkları için 5. sınıf ile ilgili eğitim almamıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın amaçlarına uygun olarak nitel şekilde durumu betimlemek amacıyla görüşmeden yararlanılmıştır. Stewart ve Cash (1985) görüşmeyi, “önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim süreci” olarak tanımlamıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2009: 7). Veri toplama aracı araştırmacılar tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Veri toplama aracının sorularının geliştirilmesi amacıyla alanyazında yer alan 4+4+4 sistemi ile ilgili araştırmalar, kamu kurum ve kuruluşlarının raporları incelenmiştir. Veri toplama aracı, nitel araştırma alanında çalışmış bir uzmanın görüşü sonucunda tekrar düzenlenmiştir. Sonuçta görüşme formu 2 maddelik kişisel bilgiler bölümü ve 11 maddelik görüşme sorularından oluşmaktadır. Ancak bazı öğretmenlere yapılan araştırmanın amacı açıklandığında soruların tümünün sorulmasına gerek kalmadan süreçte yaşadıkları ile ilgili görüşlerini anlattıkları ve birçok soruya cevap verdikleri gözlemlenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Görüşmeler 2012-2013 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde nisan-mayıs aylarında gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler için öncelikle okul müdürleri ile görüşülüp izin alındıktan sonra görüşme yapılacak öğretmenin izni alınarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde öğretmenlerin izni alınarak kayıt cihazı kullanılmıştır. Sadece bir öğretmenin kayıt cihazı yerine yazılı şekilde kayıt edilmesini istemesi üzerine not alınarak kayıt edilmiştir. Öğretmenler ile görüşmeler gerçekleştirilmeden önce araştırmanın amacı açıklanmış ve görüşme yapılması için okulda uygun bir ortam belirlenmiştir. Öğretmenler ile 7 ve 23 dakika arasında değişen, ortalama 11 dakikalık görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Veri analizinde içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. Olgular bilim araştırmalarında veri analizi, yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu amaçla yapılan içerik analizinde verilerin kavramsallaştırılması ve olguyu tanımlayabilecek temaların ortaya çıkarılması çabası vardır. İçerik analizinde temel amaç toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Yazılı olarak kaydedilen görüşme verileri bilgisayar ortamına geçirilmiştir. Tüm öğretmenlerin görüşme kayıtları 4 kez okunarak temalar ve kodlar belirlenmiştir. Temalar ve kodlar görüşme kayıtları üzerinde renklendirme, gruplama ve tablolama işlemlerinden yararlanılarak ve kayıtlar 4 kez okunarak belirlenmiştir. Toplam 12 tema oluşturulmuştur ve bulgular bu temalara göre

sunulmuştur. Her temanın da kodları belirlenerek bulgular bu kodlar etrafında açıklanmıştır. Ayrıca bulguların sunumunda doğrudan alıntılardan yararlanılmıştır. Nitel veriler okuyucuya kolaylık sağlaması açısından tablolaştırılmalardan yararlanılarak sunulmuştur.

Tablo 2. Tema ve Kod Listesi Örneği

Tema	Kodlar
<i>Dönemin başındaki sorunlar</i>	İçeriğin bilinmemesi Öğrencilerin uyum sağlayamaması iletişimde sıkıntı öğrenci seviyesine inememe
<i>Yöntem-Teknik</i>	Soru-cevap Görselliği arttırmaya yönelik yöntem-teknikler Aktif katılımlarını arttırmaya yönelik yöntem- teknikler Modelleme
<i>5. sınıf öğrencilerinin 6-7-8'den farklı özellikleri</i>	Çocuksu Hareketli Dikkatin çabuk dağılması Öğretmene bağlı Donanımlı Söz almaktan hoşlanma Hareket gerektiren etkinlikleri sevmeye Takdir edilmeyi sevmeye Ödüllendirilmeyi sevmeye Sembolik ödüllere değer verme Ödev yapma, defter tutmada titizlik Tahtaya kalkmaya istekli Öğrenmeye istekli Söylenenleri kişisel algılama

Görüşme kayıtları bilgisayar ortamında Word dosyalarına geçirildikten sonra tek tek okunarak her bir sayfanın kenarında bırakılan boşluklara kısa cümleler veya sözcük öbekleri yazılmıştır. Tüm görüşme kayıtlarının okunup kenarlarına notlar alındıktan sonra tüm alınan notlar bir araya getirilerek gruplandırılmıştır. Her bir gruba verilen isimler temaları oluşturmuştur. Her bir tema için yine Word dosyasında oluşturulan tabloda farklı öğretmenlerin aynı temalara verdikleri cevaplardan oluşturulan sözcük öbekleri incelenerek tekrarlanma sıklıklarına göre renklendirmeler yapılarak kodlar oluşturulmuştur. Temaların genelde araştırma soruları ile benzerlik göstermesi sonucu araştırma problemlerine yeni çıkan temalar doğrultusunda eklemeler yapılmıştır. Temaların kodları kısa söz öbeklerinden oluşacak şekilde sınıflandırılmıştır.

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde araştırmanın alt amaçları doğrultusunda (ihtiyaç duyulan hizmet içi eğitim konuları, dönemin başında yaşanan sorunlar, programın içeriği, kullanılan yöntem-teknik ve materyal, ölçme-değerlendirme, ders hakkındaki görüşler, 5. sınıf öğrencilerinin 6-7-8. sınıf öğrencilerinden farklı özellikleri, süreçte yaşanan sorunlar) bulgular ve yorum sunulmaktadır.

Hizmet İçi Eğitim ile İlgili Bulgular

Tablo 3'de görüldüğü gibi, Öğretmenlerin 7'si 5. sınıflarla ilgili bu geçişten önce veya sonra çeşitli konularda eğitim istediklerini; üçü ise (Can, Semra ve Ziya) hizmet içi eğitime gerek olmadığını belirtmiştir. İlk kez 5. sınıf matematik derslerini vermeye başlayan öğretmenler mevcut değişiklik ile ilgili bir eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmektedir.

Öğretmenlerden 2'si (Neşe ve Fatma) ise hizmet içi eğitimlerin yararlı olmadığını, doldurma olduğunu ve kağıt üzerinde kaldığını belirtmiştir. Öğretmenler hizmet içi eğitim almak istemelerine rağmen yapılsa bile bir faydasını görememe endişesi taşımaktadır.

Tablo 3. Hizmet İçi Eğitim İhtiyacı

Öğretmenler	5.sınıflarla ilgili hizmet içi eğitim ister miydiniz?
Can	hayır
Başak	evet
Irmak	evet
Neşe	evet
Ela	evet
Semra	hayır
Naz	evet
Ziya	hayır
Fatma	evet
Tamer	evet

Öğretmenlerin 5. Sınıflar ile ilgili hizmet içi eğitime ihtiyaç duyup duymadığı sorusuna cevabı şu şekildedir:

“Daha önceki hizmet içi eğitimler sadece doldurmayla ellerinde olan sunumlar verildi. İçeriği bilmiyorum.”(Neşe)

“Olabilirdi ama hizmetiçi eğitimlerinde pek yararı olmuyor. Aldıklarımızın da bu zamana kadar pek yararı olmadı. Eğitim veren kişilerde o konularda hani normal bir yerlerden hazırlıyorlar slayt gösteriyorlar.”(Fatma)

“...uygulamam gerekiyorsa da o konuda bilgilendirilmem gerekiyor diye düşünüyorum. Arkadaşlar kızacaklar bana ama seminer açısından. (gülüyor).” (Irmak)

Öğretmenlerin “zaten yine yararsız sunumlardan ibaret olur” düşüncesiyle hizmet içi eğitimlere olumsuz bakış açısına sahip oldukları söylenebilir. Hizmet içi eğitimler ile ilgili yapılan birçok araştırma sonucunda belirlenen konularla ilgili mutlaka sunumlar gerçekleştirilecekse bunların görsellerle desteklenmesi gerektiği, çalışmalara kaynak kişiler çağırıldığında konuyla ilgili uzman kişilerin getirilmesi, sunumların denetçiler tarafından sadece sözel olarak yapılmaması öğretmenler tarafından önerilmiştir (Atanur-Baskan ve Büyükcan, 2010).

Hizmet İçi Eğitim İhtiyacı ile İlgili Bulgular

Tablo 4. İhtiyaç Duyulan Hizmet İçi Eğitim Konuları

Öğretmenlerin İhtiyaç Duydukları Hizmet İçi Eğitim Konuları	Öğretmenler
5. Sınıf programı (kazanım, içerik, yöntem-teknik,ölçme değerlendirme) ile ilgili hizmet içi eğitim	Neşe, Başak, Ela, Tamer
5. Sınıf öğrencilerinin özelliklerine uygun iletişim ile ilgili hizmet içi eğitim	Neşe, Irmak, Tamer, Fatma
5. Sınıf matematik öğretimi ile ilgili hizmet içi eğitim	Neşe, Fatma, Tamer, Ela
materyal geliştirme ile ilgili hizmet içi eğitim	Neşe, Ela
öğrencilerin derste aktif olmalarını sağlayacak yöntem-teknikler ile ilgili hizmet içi eğitim (drama, rol yapma)	Neşe, Ela
Zaman yönetimi	Neşe
Sınav kaygısı	Neşe
El yazısı	Neşe
Akıllı tahta	Neşe
Test geliştirme	Neşe
Olimpiyatlar	Neşe
Kaynaştırma öğrencileri	Neşe
Diğer branşlarla işbirliği yapma	Neşe
Beden eğitimi ile matematiği ilişkilendirme	Neşe

Araştırmanın katılımcılarını oluşturan öğretmenler 4+4+4 sistemine geçiş kararı alındıktan sonra her ne kadar 5. sınıf matematik programını inceleyebilme imkanları olsa da bu program ve öğrenci özellikleri ile ilgili uzmanlar tarafından verilecek eğitimlere ihtiyaç duydukları görülmektedir. Öğretmenlere 5. sınıflar ile ilgili ihtiyaç duydukları hizmet içi eğitim konuları sorulduğunda en çok sayıda öğretmen (Neşe, Başak, Irmak, Ela, Fatma ve Tamer) tarafından bahsedilen eğitim konuları 5. Sınıf programı (kazanım, içerik, yöntem-teknik, ölçme değerlendirme) ve 5. Sınıf öğrencilerinin özelliklerine uygun iletişim becerileri ile ilgili hizmet içi eğitim konuları olmuştur. Ayrıca 5. Sınıf matematik öğretimi, materyal geliştirme ve öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayacak yöntem ve teknikler de ihtiyaç duyulan hizmet içi eğitim konularındandır. Aktif katılımı sağlayacak yöntem ve teknikleri öğretmenler sadece 5. sınıflarda değil 6, 7, 8. sınıflarda da kullanabilir. Ancak özellikle 5. sınıflar için bu konuda eğitim istemeleri 5. sınıf öğrencilerinin diğer sınıflara göre daha hareketli olma, derse aktif katılma vb. özelliklere sahip olmaları (bkz. 5. sınıf öğrencilerinin diğer sınıflardan farklı özellikleri ile ilgili bulgular) söylenebilir.

Bunun yanında Neşe öğretmenin ihtiyaç duyduğu hizmet içi eğitim konuları ise; zaman yönetimi, sınav kaygısı, el yazısı, akıllı tahta, test geliştirme, olimpiyatlara hazırlama, kaynaştırma öğrencileri, diğer branşlarla işbirliği yapma ve beden eğitimi ile matematiği ilişkilendirme. İlköğretim matematik öğretmenleriyle yapılan araştırmalarda bu bulgu ile benzer şekilde öğretmenlerin en çok zaman yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduğu ortaya çıkmıştır (Earged, 2008). Neşe Öğretmen bu konulardaki hizmet içi eğitime ihtiyaç duymasının gerekçelerini şu şekilde ifade etmektedir:

“Beden eğitimi oryantirik sporu zeka ile ilgili bir spor. Bunun eğitimini almıştım. Hem bedensel hem zeka gerektiren bir spor olduğu için 5. Sınıflara uygun olduğunu düşünüyorum... II. kademe öğretmenleri el yazısı eğitimi almadık... Deneme testleri hazırlamamız gerekiyor.” (Neşe)

Dönemin Başında Yaşanan Sorunlar İle İlgili Bulgular

Tablo 5. Dönemin başında öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar

Dönemin başında öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar	Öğretmenler
İçeriğin bilinmemesi	Neşe
Öğrencilerin uyum sağlayamaması	Can, Başak, Fatma, Tamer
İletişim kurmada sorun	Ela, Naz, Fatma, Tamer
Matematik öğretiminde öğrenci seviyesine inememe	Ela, Semra, Tamer
Sınıf yönetimi	Can, Naz

Öğretmenler eğitim öğretim yılının başında ilk kez 5. sınıf derslerine girdiklerinde bazı sorunlar ile karşılaşmışlardır. Neşe öğretmen ilk derslere girdiğinde içeriği bilmediğini belirtmektedir.

Can, Başak, Fatma ve Tamer öğretmenler ise dönemin başlarında yeni uygulamaya öğrencilerin uyum sağlamada güçlük yaşadıklarını söylemektedir.

“İlk geçiş olduğu için öğrencilerde uyum açısından bir sıkıntı oldu. Hazır değildi bence önceden bir duyurulsaydı bir aşamalı bir geçiş olacağı bir yılda böyle geldi yaptık oldu diye değil de zaman içinde hani bu psikolojik olarak hazırlansaydı daha iyi olurdu.” (Can)

“Birazcık seviye olarak düşük geldiler alışık olmadığımız için. Ama eğlenceliydi (güldü) eğlenceli geldi bana.” (Semra)

Ela öğretmenin bu konudaki açıklaması dikkat çekicidir:

“5. Sınıflar ile ilgili eğitim almadığımız için iletişim ve seviyelerine inme konusunda korkuyordum. Acaba diyalogumuz, irtibatımız, ilişkimiz nasıl olur. Anlatabilir miyim, seviyelerine inebilir miyim diye endişe etmiştim. Ama içine girince üretiyorsunuz.”

“İlk başta bizim onlara göre davranışımızda bir yumuşama olması gerekiyordu onların seviyesine uygunluk olması gerekiyordu. O bir ay kadar sürdü. Ondan sonra gayet iyi oldu yani 5’lerle bir problemimiz olmadı.” (Fatma)

“İlk bir ay biz de 5. Sınıflara ilk defa tanıdığımız için seviyeye inip çıkışlarda zorlanmalar olmuştur. Ama bir ay içinde hepsi durulup onların seviyesine de inerek dersi işledik.” (Tamer)

Öğretmenler (Ela, Can, Başak, Irmak, Neşe, Naz, Ziya, Tamer) 5. sınıf öğrencilerinin 6. sınıf öğrencilerinden bir çok yönden ayrıldığını, farklı özellikler gösterdiğini belirtmektedir (Bkz Öğrenci Özellikleri ile İlgili Bulgular). Böylece öğretmenler dönemin en başında yaşadıkları sorunları zamanla öğrencileri tanıdıkça ve 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinden çeşitli özellikleri ile farklılıklar gösterdiklerini gördükçe bu duruma uyum sağlayamaya başlamışlardır.

Can ve Naz Öğretmenlerin dönemin başlarında sınıf yönetiminde sorun yaşamaktadır. Naz öğretmen sınıf yönetimi ile ilgili sorun yaşandı mı sorusunu şu şekilde cevaplamıştır:

“Evet. (gülerek). Anlatılmaz bir saatine girseydiniz keşke. Çünkü gerçekten 5. Sınıflar diğer arkadaş ne dedi bilmiyorum ama ilk zaman çok afalladık biz. Parmaksız konuşma sürekli bir şeye müdahale etme ayakta dinleme olayları daha çocuksu davranışlar gösteriyorlar diğer sınıflara göre.”

Ancak Neşe Öğretmen sınıf yönetimi sorununu çözmek için Neşe öğretmenin sınıfında öğrencilerin konuşma ve birbirleri ile iletişim ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri için daha sessiz kalmaya, sorumluluk vermeye özen göstermektedir. Öğrencilerin yaş seviyeleri, hareket etme ve iletişim kurma istekleri düşünüldüğü zaman sınıfta bu konularda özgür bırakılmaları ve öğretimi bu şekilde gerçekleştirmek etkili bir sınıf ortamı oluşturabilir. Ancak özellikle 4+4+4 sistemi ile bu yıl sınıfların daha da kalabalıklaştığı düşünüldüğünde sınıf kalabalık sınıflarda öğretmenin sessiz kalması ve öğrencilere iletişim için fırsat verilmesi önüne sınıfta kargaşaya yol açabilmektedir. Tamer öğretmen materyal geliştirme etkinliklerinde sınıfın çok çabuk kaynaştığını, toparlamanın zor olduğunu belirtmesi bu duruma örnek teşkil edebilir.

Uygulamada Yardım ile İlgili Bulgular

Önceki bulgularda görüldüğü gibi öğretmenlerin dönemin başında içeriği bilmedikleri ve matematik öğretiminde öğrencilerin düzeyine inmede sorun yaşadıkları görülmektedir. Öğretmenler bu yeni uygulamada karşılaştıkları sorunları çözmek için ders kitabından, çalışma kitabından, sınıf öğretmenlerinden ve yardımcı kaynaklardan da yardım almaktadır. Örneğin,

“Kitaba bakarak öğretmenlerden gördüklerimizle devam ediyoruz.” (Neşe)

“Birinci kademe öğretmenlerinden biraz destek aldık nasıl anlattıkları ile ilgili. İşte kat, çizerek şekillerle anlatmaya çalıştık.” (Başak)

“Ders kitabından takip ediyorum özellikle 5. Sınıflarda. Hem kitap ikiye ayrılmış. Hem ders kitabı hem çalışma kitabı diye. Buradan yaptıktan sonra arkaya dönüp pekiştirme şansında buluyoruz” (Tamer)

Öğretmenler 5. Sınıf derslerinde ders kitabından, çalışma kitabından ve bazı kaynak kitaplardan yararlanmaktadır. Neşe Öğretmen dönem başında kaynak kitap kullanımı ile ilgili bir yazı imzaladıklarını bu nedenle ders kitabı dışında bir kitap kullanmadan devam ettiklerini belirtirken, bazı öğretmenler kaynak kitaba ihtiyaç duyduklarını ve kullandıklarını belirtmişlerdir.

İçerik ile İlgili Bulgular

Öğretmenler 5. sınıf matematik programının içeriği ile ilgili konuların genelde öğrencilerin önceki sınıflarda öğrendiklerinin tekrarı olduğunu, bu nedenle öğrencilerin çok zorlanmadıklarını belirtmişlerdir. Ancak öğretmenler bazı konuların öğretiminde çeşitli nedenlerden dolayı sorun yaşamıştır. Bir öğretmen boyut kavramının öğretiminde sorun yaşandığı, bir öğretmen 5. Sınıfların denklemler ve harfli ifadeler ile ilgili henüz bilgi sahibi olmamaları nedeniyle bilinmeyen ile ilgili durumlarda denklemler konusundan yardım alamaması sonucu öğretimde sorun yaşadığı

anlaşılmaktadır. Diğer bir sorun yaşanan konu olan yüzdeler konusunu öğrencilerin öğrenebilmeleri için oran-orantı konusunu bilmeleri gerektiği, ancak oran-orantı konusunun programda yüzdeler konusundan sonra yer alması nedeniyle öğretimde bir öğretmenin sorun yaşadığı anlaşılmaktadır.

Yöntem ve Teknik ile İlgili Bulgular

5. sınıf öğrencileri için diğer sınıflardan farklı bir yöntem ve teknik uygulamadıklarını savunan öğretmenler 5. sınıf öğrencilerinin diğer sınıflara göre derste hareket etmeyi, aktif olmayı, söz sahibi olmayı, sunumlar yapmayı daha fazla sevdiğini belirtmektedir. Farklı bir uygulama yapılmadığı belirtilse de daha fazla görselliğe dayalı ve öğrencilerin aktif katılımlarını sağlamaya yönelik yöntem ve teknikleri kullanıldığı söylenmektedir. Öğretmenler 5. Sınıf matematik derslerinde kullandıkları yöntem ve tekniklerle ilgili daha çok soru-cevap, görselliği artırmaya yönelik ve aktif katılımı arttırmaya yönelik yöntem ve teknikler şeklinde ifade etmektedir.

“8’ler hazır dinlemeyi tercih ediyorlar ama 5’ler tamamen kendileri odaklı olsun istiyorlar.”(Neşe)

“...ders esnasında problem çözümü sırasında yarışmalar yapıyorum. O yarışma heyecanı birbirlerine geçmek için hırs yapıyorlar böyle hareketlenince hoşlarına gidiyor dolayısıyla. Çocuklar küçük oldukları için hareketi seviyorlar.” (Ela)

Ayrıca Tamer Öğretmen 5. sınıflarda daha rahat ders işlediklerini belirtmiştir. Diğer sınıflarda ise bu kadar rahat ders işlenememesinin sebebi olarak öğrencilerin hazırlanmak zorunda oldukları bir sınav (SBS) olduğunu ve bu nedenle konuları dönem sonuna kadar yetiştirmek zorunda olduklarını belirtmiştir. Ayrıca öğretmenlerin 9’u 5. Sınıflarda konuları yetiştirmek için zamanın yeterli olduğunu, hatta tekrar ve test çözmek için zaman kalacağını belirtirken, diğer sınıf düzeylerinde konuları yetiştirmede sorun yaşadıklarını söylemişlerdir.

Ancak Irmak öğretmen bunu yapmak istediğini fakat eğlenceli bir şeyler bulmada sorun yaşadığını belirtmiştir. Can öğretmen 5. Sınıflarda kullandığı yöntem teknikler sorulduğunda şu cevabı vermiştir:

“Tabi onlara daha oyunlarla anlatmaya çalışıyoruz çok sıkmadan daha eğlenceli hale getirmeye çalışıyoruz... Mesela bir geometri tahtasıyla bir oyunmuş gibi aslında oyun değil de biz sunarken çocuklara oyun gibi aslında yaptığımız şeyler belki yine aynı şey aynı geometri tahtasını aynı birim küpü kullanıyoruz ama o an anlattığımız şeyler doğaçlama gibi konuştuğumuz şeylerle böyle biraz daha eğlenceli hale getirmeye çalışıyoruz. Yoksa materyaller belli zaten.”

“Ben ilk derse girdiğim zaman çocuklara demiştim ki çocuklar hemen sıkılınca söyleyin dersi bırakıp oyuna geçeceğim diye. Dersi bırakıp oyuna geçince onlar böyle şey oyun kendilerinin oynadıkları gibi oyun zannediyorlar. Ama ben matematikle ilgili oyun oynayınca tabi ona da zamanla alıştılar hoşlarına gitti.” (Ela)

Öğretmenlerin drama yöntemi ile ilgili sözleri ise dikkat çekicidir:

“Drama eğitimi hiç almadım, onunla ilgili bir hizmet içi eğitim isterdim. Bunu derslerde kullanabileceğimi düşünüyorum” (Neşe)

“Gösteri, çocuklara konuyu anlatırken onların aktif hale gelebileceği tarzda, rol yapma, rol verme o konularda olabilirdi.” (Ela)

“Türkçe olsa bir drama yaparsınız bir tiyatro yaparsınız onların da daha çok hoşlanacağı bir şey bu. Matematikte mecburen konu işleme zorundasınız.”

“Bir de matematik yani. Bir Türkçe olsa bir drama yaparsınız bir tiyatro yaparsınız onların da daha çok hoşlanacağı bir şey bu.”(Irmak)

Materyal ile İlgili Bulgular

Öğretmenlerden Can, Semra, Ziya ve Tamer okullarında gerekli materyallerin olmadığını veya yetersiz kaldığını belirtmişlerdir. Tamer öğretmen bu sıkıntısını “*bir cetvelle derse giriyoruz*” şeklinde ifade etmiştir. Öğretmenlere 5. sınıflarda matematik öğretiminde ihtiyaç duydukları veya kullandıkları materyaller sorulduğunda her öğretmen farklı bir materyalden bahsetmiştir. Bahsedilen materyaller; birim küp, geometri tahtası, onluk taban blokları, prizma modelleri ve kesir bloklarıdır. Beşinci sınıflarla olan dersinde materyal kullanan ve materyal kullanımının bu düzeydeki önemini vurgulayan Ela öğretmenin sözleri şu şekildedir:

“Onluk taban bloklarından yardım aldım. Diğer sınıflarda yaşları büyük olduğu için bunlar dikkatlerini çekmiyor. Ama 5. Sınıflar için yaşları itibariyle daha çok dikkatlerini çekiyor.” (Ela)

Matematik Öğretimi ile İlgili Bulgular

Öğretmenlerin 5. Sınıflarda matematik öğretiminde özellikle üzerinde durdukları bol soru çözümüdür. Öğrencilerin hepsini tahtaya kaldırarak çok sayıda soru çözümünün yararından bahsedilmektedir. Ayrıca matematik öğretimi yaparken somutlaştırma, görselleştirme ve modelleme kavramlarını öğretmenler sıkça kullanmışlardır. Öğretmenler bu kavramların matematik öğretiminde özellikle de 5. sınıf öğrencilerinin matematiği öğrenmesinde olumlu yönde etkisinin olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerden biri (Neşe) 5. Sınıf öğrencilerinin boyama yaparak, renkli kalemler ile çizerek ve şekilleri kullanarak derse yönelik ilgilerinin arttığını ve bu şekilde gerçekleşen öğrenmelerinin daha kalıcı olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler 5. sınıf simgesel ödülleri (artı-eksi, puan ekleme-çıkarma, renkli yapıştırma) almak için matematiği öğrenmeye daha çok motive oldukları, bu ödülleri kendileri ders kapsamında kullanılmasını istediklerini belirtmektedir. Ayrıca öğretmenler matematik öğretiminde oyunları kullanmaya çalıştıklarını, çok kısa zamanda ilgisi dağılan 5. sınıf öğrencilerini bu şekilde dersten sıkılmasını önlemeye çalıştıklarını söylemektedir.

Öğretmenlerden sadece bir tanesi 5. sınıflarda zaman problemi olduğunu belirtmektedir. 5. sınıfların istedikleri şekilde daha fazla ilginin gösterilmesi, onların aktif katılımlarına, konuşma ve hareket etme ihtiyaçlarına cevap verilebilmesi için zamanın yeterli olmadığını belirten öğretmenin ifadeleri şunlardır:

“Görselleştiremiyorsak her konuda sıkıntı oluyor. Zaman problemi çok. Çocukların her biri ürün hazırlamak istiyor ve bunları sunmak arkadaşlarıyla iletişim kurmak derse katılmak istiyorlar. Ya öğrenci sayılarının az olması lazım ya da rahat bir zaman aralığı olması gerekiyor.” (Neşe)

Ölçme Değerlendirme ile İlgili Bulgular

Öğretmenlerin tümü 5. sınıflarda doğru-yanlış, eşleştirme, boşluk doldurma şeklindeki soru tiplerini de içeren yazılı ile değerlendirme yapmaktadır. Ayrıca ünite sonu değerlendirme, artı eksi ve stiker (renkli yapıştırma) verme, proje ödevi ve performans ödevi değerlendirmeleri de kullanılmaktadır. Sadece bir öğretmen (Naz) öz değerlendirme formu kullandığını belirtmiştir.

Fatma Öğretmenin proje ve performans ödevlerini matematikte kullanımına yönelik olumsuz tutuma sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bunu şu sözlerinden anlayabiliriz:

“Matematik konuları için proje ve performans ödevlerini pek olumlu düşünmüyorum. Mesela diyelim pi sayısının bulunması ile ilgili. Mesela 7’lerde çocuk bana getirdi. Çember getirmiş. Bunu marangoza kestirmiş. Pi sayısını ölçmek için tamam marangoza kestirmiş ortasında nokta var iki tane neresi merkez diyince çocuk onu bile burası mı burası olduğunda kararsız.” (Fatma)

Neşe Öğretmen ise 5. sınıf öğrencilerin projelerini sunmaktan hoşlandığını şu sözleriyle ifade etmektedir:

“Diğer derslerde velilere sunum yapabiliyorlar... matematiksel proje gibi sunumları ailelerine gösterme şansları olsa arkadaşları ve aile ile birlikteyken. O zaman

matematikte ne kadar iyi olduğunu gösterebilirler. Biz test, yarışma, not gibi anluk sonuçlarla ailelerine ifade etmiş oluyoruz. Pi gününü kutladık. Pi şeklinde kurabiye yaptılar. Çok da keyif aldılar.”(Neşe)

Matematik Uygulamaları Dersi ile İlgili Bulgular

Araştırmaya katılan tüm öğretmenler matematik uygulamaları dersi için okullara programın geç gelmesi sonucu öğretmenler bu derste normal matematik derslerine devam ettiklerini belirtmiştir. Bu derste öğretmenler bol örneklerle daha işledikleri konular ile ilgili soru çözümlerine devam etmişlerdir. Oysa bu dersin amacı olan matematiği sevdirmeye, problem çözme-kurma, günlük hayatla ilişki kurma vb. amaçlardan bahseden öğretmen olmamıştır. Bu duruma örnek olacak ifadeler aşağıda sunulmaktadır:

“Uygulamalı matematik programı birinci kitap dönemin ortalarında geldi, ikinci kitap gelmedi.” (Fatma)

“Düzgün bir program verilmedi. Çocuklarla soru-cevap şeklinde uygulama yapıyoruz. Program kasımda geldi, bu zaman geçti.” (Neşe)

“Seçmeli matematikte de kaynak kitap aldı çocuklar. Velilerde istediler özellikle kitap almalarını. Kaynak kitaptan bol bol soru çözdüler.” (Semra)

5. Sınıf Öğrencilerinin 6-7-8. Sınıf Öğrencilerinden Farklı Özellikleri İle İlgili Bulgular

Görüşme yapılan öğretmenlerin 7’si (Ela, Can, Başak, Irmak, Naz, Ziya, Tamer) 5. sınıf öğrencilerinin 6. sınıf öğrencilerinden birçok yönden ayrıldığını, farklı özellikler gösterdiğini belirtmektedir.

Tablo 6. 5. sınıf öğrencilerinin 6-7-8. sınıf öğrencilerinden farklı özellikleri

5. sınıf öğrencilerinin 6-7-8. sınıf öğrencilerinden farklı özellikleri	Öğretmen
Çocuksu	Can, Başak, Neşe, Irmak, Ela, Naz, Ziya, Tamer
Ödüllendirilmeyi sevmeye	Neşe, Başak, Ela, Naz, Tamer
Sembolik ödüllere değer verme	Neşe, Ela, Naz, Tamer
Hareketli	Can, Neşe, Irmak, Ela
Dikkatin çabuk dağılması	Can, Neşe, Irmak, Ela, Naz
Öğretmene bağlı	Başak, Neşe, Naz, Ziya
Donanımlı	Can, Ela, Semra, Tamer
İlgi bekleme	Can, Neşe, Başak, Naz
Söz almaktan hoşlanma	Neşe, Naz, Tamer
Ödev yapma, defter tutmada titizlik	Neşe, Başak, Semra
Tahtaya kalkmaya istekli	Neşe, Ela, Naz
Öğrenmeye istekli	Neşe, Semra, Naz
Söylenenleri kişisel algılama	Neşe, Naz
Hareket gerektiren etkinlikleri sevmeye	Neşe, Ela

Farklı öğretmenlerin bu durum ile ilgili dikkat çekici görüşleri şöyledir:

“5ler baya küçük kalıyorlar 6ların yanında sanki bir yaş değil de birden fazla yaş farkı varmış gibi kalıyor yani.”(Can)

“6 daki yaşanan sıkıntılardan daha fazla sıkıntı yaşandığını düşünüyorum ben bu süreçte geçiş ortaokul olma olayında.”(Irmak)

“Bence ayrılıyorlar. Hem davranışları açısından, oyun oynamaları bile farklı, gülüşleri bile farklı. 6. sınıf olgunluğundan değiller.” (Tamer)

“5’ler bize daha bağlılar, masa başına geliyorlar. 6’lar böyle değildi, onlar bir dönemde daha kolay ortaokul havasına girmişlerdi. Bu fark 5-6 arasında ortaya çıkıyor.” (Neşe)

“İç içe geçmiş gibi düşünemiyorum henüz. Çünkü onlar hala ilkokul havasındalar. Her derste ortaokul olduklarını söylememe rağmen artık siz büyüdünüz abi abla oldunuz bak dememize rağmen daha çocuklar ilkokul havasındalar daha olgunlaşmış değiller.” (Ela)

“Ben yani 5. Sınıfları daha öğretmene dönük gördüm yani tamam fiziksel olarak geliştiği zaman çocuk daha böyle kendi başına daha özgür daha bireysel hareket edebiliyor. Ama 5. Sınıflar daha çok gözünün içine bakıyor.” (Ziya)

“Şimdi 5. Sınıflar daha ilgililer. Öğretmene daha saygı duyuyorlar. Ödevlerini yapma konusunda daha titizler. Veliler de daha ilgililer 5. sınıftayken.” (Semra)

Öğretmenlerin hem fikir oldukları konuların başında yukarıdaki ifadelerinden anlaşılacağı üzere 5. sınıf öğrencilerinin diğer sınıflardan hatta 6. sınıflardan bile birçok özellikleri yönünden çok ayrıldıkları yer almaktadır. Öğretmenler 5. sınıf öğrencilerinin eğitim öğretim yılının sonuna geldiği halde hala ortaokul havasına giremedikleri, birçok yönden çok daha farklı özellikler gösterdikleri vurgulanmaktadır. Ancak öğretmenlerin bir kısmı bu durumun ilk yıl olmasından ve hızlı bir geçiş olması sonucu öğrencinin kendisini ortaokul olacağına hazırlayamamasından kaynaklanabileceğini ifade etmektedir. Öğrencilerin bu geçişin üzerinden bir eğitim öğretim yılı geçmesine rağmen aynı özellikleri göstermeleri belirtilen ihtimalli düşündürücü kılmaktadır. Öğrenciler aynı kademedeki buldukları diğer arkadaşları soyut işlemler döneminde iken kendilerinin soyut işlemler döneminde olmalarını çeşitli davranışları ile göstermekte ve ilk kademedeki davranışlarını devam ettirmektedir. Öğretmenlerin yukarıdaki ifadeleri incelendiğinde Tamer öğretmen 5. sınıf öğrencilerinin 6, 7, ve 8. sınıf öğrencilerine göre oyun oynamalarının bile farklı olduğunu belirtmektedir.

Ayrıncı özellikler ile ilgili öğretmenlerin 8’i 5. sınıf öğrencilerinin 6, 7, ve 8. sınıf öğrencilerine göre çok daha çocuksu olduklarını belirtmektedir:

“Onlar yani zannediyorlar ki biz büyüdük ortaokul olduk. Ama davranışlar yine ilkokul davranışları bir değişiklik yok.” (Irmak)

“Pat diye birden ortaokul oldunuz denildi birden bir geçiş oldu onlarda ben büyüdüm havasına kapıldı ve ona göre davranmak istiyorlar şuanda kendileri gibi hareket edemiyorlar diye düşünüyorum (gülüyor) çok tuhaf oluyor bazen.” (Naz)

Öğretmenlerden 5’i öğrencilerin dikkatlerinin çok hızlı dağıldığını, bu nedenle dikkatlerini çekmeye yönelik etkinlikler içinde olunması gerektiğini belirtmektedir. Öğretmenlerin 4’ü ise öğrencilerin diğer sınıflardan ayrılan özellikleri arasında daha hareketli olduklarını, derste söz almaktan hoşlandıklarını ve öğretmene daha bağlı olduklarını söylemektedir.

“Onlardaki hareket şuan çok fazla dikkatlerini toparlamak çok zor. Derse katılımlarını sağlamak gerçekten zor. Ben zorlanacağımı düşünmemiştim bu şekilde. Zorlandım açıkçası.” (Irmak)

Başak Öğretmen 5. sınıf öğrencileri ile ilgili görüşlerini şu şekilde belirtmektedir:

“Daha çocuksular, daha öğretmene bağımlılar, kırmızı kalemle mi yazalım diye daha detaycılar, öğretmenin sözünden çıkmamaya gayret ediyorlar. 6,8,lerden farklı olan durum bu diğerlerinden daha fazla ilgi istiyorlar.”

“Hareket alanı istiyorlar sınıfta. Ders boyunca klasik oturta sistemimizde oturmak onlara göre değil. Beden öğretmenleri ile müzik, resim derslerinde hareketliler ama biz onların özgürlüğünü kısıtlıyoruz.” (Neşe)

5. sınıf öğrencilerinin 6, 7, ve 8. sınıf öğrencilerinden farklı olarak yanlış öğrenmelerinin olmaması yönünden daha donanımlı oldukları, takdir edilmekten, ödüllendirilmekten ve özellikle sembolik ödüllerden hoşlandıkları anlaşılmaktadır.

“Stiker topluyorlardı işte deneme sınavlarından ya da kendi sınavlarımızdan ya çözülmüş sorulardan sonra bu öneme göre ben büyük şekilli stikerler aldım sonra baktım bir süre sonra onlar alıp getirmeye başladılar. Öğretmenim bunu da dağıtın falan diye onları biriktiriyorlar.” (Naz)

“Onlar söz aldıkları zaman hoşlarına gidiyor, özellikle defterlerine imza almaktan, yıldız almaktan, öğretmenin bir işaret koymasından o kadar mutlu oluyorlar ki havalara uçarlar her şeyi yaparlar onun için bu sınıf öğretmenlerinin getirdiği bir özellik.” (Tamer)

Süreçte Yaşanan Sorunlar ile İlgili Bulgular

Sorunlar	Öğretmen
Okulların belirsizliği	Can, Irmak
Seviyeye inme zorluğu	Başak, Irmak, Naz, Tamer
Öğrencilerin branş öğretmenlerinden sınıf öğretmeni ilgisi beklemesi	Can
Sınıf öğretmeni ilgisini göremeyince öğrencilerde hayal kırıklığı	Can, Irmak
Öğrencilerin hareketliliğinin ve çocuksuluğunun öğretimde zorlanma	Irmak
Öğrencilerle iletişim kurmada sorun yaşama	Irmak
Okulda araç gereç eksikliği	Tamer, Can, Semra, Ziya
Matematiğin eğlenceli yönünü gösterememe	Irmak, Tamer
Öğrencilerin fazladan saat kalması sonucu sıkılmaları	Tamer, Neşe, Can
Öğrencilerin fazladan saat kalması sonucu verimin düşmesi	Can, Tamer
Öğrencinin derste özgürlüğünün kısıtlanması	Neşe
Rehberliğin kaldırılması	Can, Irmak

Öğretmenler okulların belirsizliğinin öğrencilerin branş öğretmenlerine ve ortaokul olma durumuna uyumlarının zorlaştığını şu şekilde açıklamaktadır:

“Bu okullar tam bölünemediği için de sıkıntı var. Çocuk bir yıl sonra başka bir okula gideceğini bilseydi bence kendini muhakkak hazırlardı. Aynı okulda aynı arkadaşlarıyla devam ederek bir tek branş öğretmenlerinin birden yüklenmesiyle tabi sorunlar oldu.” (Can)

“Bize gelince biraz bocaladılar kopmalar oldu dağıldılar daha doğrusu. Ayrı ayrı derslerden ayrı ayrı öğretmenler giriyor. Bir rehberlik dersi yok rehberlikte kaldırıldı ki rehber olan öğretmen onlarla bire bir daha bir kontak kursun.” (Irmak)

Başak öğretmen matematik öğretiminde seviyeye göre öğretim yapabilme ile ilgili yaşadığı sorunu şu şekilde açıklamaktadır:

“Tabi ki 6larda mesela mesela denklemleri kullanıyoruz ve yavaş yavaş artık o kavramları kullanabiliyoruz. Ama 5lerde o kavram yok daha. Onlarda işte tam sayıları da bilmediklerinden biraz düzeylerine inmede sorun oldu.” (Başak)

“Düzeyde öğretilmede bir sorun yaşamadım. Sadece harfle ifade edilmesi gereken durumlarda cebirsel ifadelerde, yani öyle bir konu yok ama bunu bir de böyle anlatayım dediğimde sıkıntı yaşadım.” (Ela)

“5. Sınıfların seviyesi daha düşük olduğu için yaş itibarıyla onların seviyelerine inmekte bazen zorlanabiliyoruz.” (Naz)

“Seviyeye inmek biraz hem pedagojik anlamda hem de dersin içeriği anlamında biraz zorlanabilirsiniz yani. Çünkü seviyeye inmediğin zaman bağlantı olmadığı zaman bişey veremezsin duvarlara anlatırsın... Ama zaman yeterli olduğunda bu da problem değil rahatlıkla aşılabılır.” (Ziya)

Ancak öğretmenler okullarında araç gereç sıkıntısı yaşadıklarını belirtmektedir.

“Bi kaç defa onlarla ilgili geçen senelerde dilekçe yazdık onlarla ilgili müdür bey de yazdı. Bir cetvelle sınıfa giriyoruz. 5. Sınıflara özellikle somutlaştırmamız çok önemli. Bir kesirleri anlatırken benim kesirlerle ilgili hiç bir şeyim kesir takımım yok okulda.” (Tamer)

Öğretmenlerden 3’ü (Neşe, Irmak ve Tamer) 5. sınıflarda matematiğin eğlenceli yönünü zaman yetersizliği ve eğlenceli bir şey bulamama nedeniyle gösteremediklerini belirtmektedir. Can öğretmen öğrencilerin okulda daha fazla saat kalması sonucu karınlarının acıktığını, yorulduklarını belirtmiştir. Başak Öğretmen bu konu ile ilgili;

“Matematik dersinin 7,8. Ders saatlerine ağır olduğunu düşünüyorum. Çocuklara da ağır geliyor çok keyifli gelmiyorlar.” (Başak)

“Beşler, 7. Ve 8. Saate de kalıyor. Farklı 6,7,8 lerden fazla. Cezalı gibi kalıyorlar. Bundan sonra hep 8 saat olacak. Seçmeli olarak 7.8. saatlerde uygulamalı matematik yapıyoruz. Ama çocuklar keyifsiz.”(Neşe)

“Ne yaparsınız tahtaya çok kaldırırsınız işte ödül koyarsınız bu soruyu çözersiniz diye. Onun dışında eğlenceli bir şey bulamıyorum ben. Yani varsa da ben bulamıyorum yani sıkılıyor çocuklar o yüzden.” (Irmak)

Öğretmenlerde 2’si (Can, Irmak) rehberliğin kaldırılmaması gerektiği yönündeki görüşlerini belirtmiştir. Can öğretmenin bu konu ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

“Rehberlik sıkıntısı oluyor tabi muhatap bulamıyorsunuz karşınızda o sınıfla ilgili bir şey olduğunda. Özellikle veliler açısından bence sıkıntı olabilir. Özellikle geldiğinde tek öğretmenle birçok problemi konuşabiliyordu ama şimdi böyle olmuyor.”

Öğretmenlerin 5’i (Can, Semra, Ziya ve Fatma) 5. Sınıf matematik derslerine branş öğretmenlerinin girmesinin daha uygun bulduklarını belirtmektedir. Bunun gerekçesi olarak ileride karşılaşacakları güçlükleri branş öğretmenlerinin bilmesi, temellerini daha güçlü tutmak olarak belirtilmiştir. Öğretmenlerin 2’si (Başak ve Naz) ise 5. sınıf derslerini sınıf öğretmenlerinin devam etmesi gerektiğini düşünmektedir. Bunun gerekçesi olarak da branşlara ayrılacak kadar karmaşık konuların 5. sınıf programında olmaması ve bu yaştaki öğrencilerinin sınıf öğretmeni kontrolünde olmasının gerekli olduğunu göstermişlerdir.

Öğretmenlerin 6’sı (Can, Neşe, Irmak, Naz, Ziya, Fatma) belirtilen sorunların, öğrencilerin bu hızlı değişime uyum sağlayamamasının ve 6,7,8. Sınıflardan farklı davranışlar göstermelerinin yeni sistemin ilk yılı olmasının etkili olabileceğini, önümüzdeki yıllarda bu sorunlarda azalmaların yaşanabileceğini, öğretmenlerin ve öğrencilerin bu alışık olunmayan duruma uyum sağlayabileceğini belirtmektedir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

4+4+4 Zorunlu Eğitim Sistemi ile ortaokul olarak 5, 6, 7 ve 8. sınıfların kabul görmesi sonucu ilk kez branş öğretmenleri 6. sınıf yerine 5. sınıftan itibaren derslere girmeye başlamıştır. Bu araştırmada ilk kez 5. sınıf derslerine giren ortaokul matematik öğretmenlerinin görüşleri belirlenmek üzere on öğretmen ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Öğretmenlerin neredeyse tamamı 5. sınıflar ile ilgili hizmet içi eğitim verilmesi gerektiği ve buna ihtiyaç duydukları yönünde görüş bildirmektedir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim istedikleri konular sırasıyla 5. Sınıf programı (kazanım, içerik, yöntem-teknik, ölçme değerlendirme), 5. sınıf öğrencilerinin özelliklerine uygun iletişim, 5. Sınıf matematik öğretimi, materyal geliştirme ve öğrencilerin derste aktif olmalarını sağlayacak yöntem-tekniklerdir. Sadece bir öğretmen de zaman yönetimi, sınav kaygısı, el yazısı, akıllı tahta, test geliştirme, olimpiyatlar, kaynaştırma öğrencileri, diğer branşlarla işbirliği yapma ve beden eğitimi ile matematiği ilişkilendirme ile ilgili konularda hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduğunu ifade etmektedir. Ancak bazı öğretmenlerin daha önce verilen hizmet içi eğitimlerdeki deneyimlerden yola çıkarak yararlı hizmet içi eğitimlerin verilse bile

olmayacağı konusunda endişe duydukları anlaşılmaktadır. Hizmet içi eğitim programlarının en önemli unsurlarından biri ihtiyaç belirleme aşamasıdır. Buradan anlıyoruz ki eğitimler öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte olamamıştır. Hizmet içi eğitimler ile ilgili yapılan birçok araştırma sonucunda belirlenen konularla ilgili mutlaka sunumlar gerçekleştirilecekse bunların görsellerle desteklenmesi gerektiği, çalışmalara kaynak kişiler çağırıldığında konuyla ilgili uzman kişilerin getirilmesi, sunumların denetçiler tarafından sadece sözel olarak yapılmaması öğretmenler tarafından önerilmiştir (Atanur Baskan ve Büyükcın, 2010). Baştürk (2012) sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitimlere yönelik daha olumlu görüşlere sahip olmasını branş öğretmenlerinin ihtiyaçlarını gidermeye yönelik hizmet içi eğitim kurslarının yeterli sayı ve nitelikte düzenlenmemesine ve düzenlenen eğitimlerden branş öğretmenlerinin memnun olmamalarına bağlanabileceğini belirtmiştir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim istemeleri ve belirledikleri konular dikkate alındığında aslında yeni bir sisteme geçildiğinde yapılması gerekenleri göstermektedir. Hiçbir pilot uygulama yapılmadan geçilen 4+4+4 Zorunlu Eğitim Sisteminde öğretmenlerin uyum sağlamaları için eğitimlerin verilmemesi önemli bir eksiktir ki bu eksikliği öğretmenler de hissetmektedir. 4+4+4 eğitim sistemi sonrası hizmet içi eğitim uygulamalarında öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar; hizmet içi eğitim uygulamalarının öğretmenlere göre planlanmaması, kontenjan sınırının olması, belirli zaman aralıklarına sıkıştırılması, öğretim elemanlarının yetersizliği, konuların işlenişinde materyal eksikliği ve konuların somutlaştırılmaması, öğrenilenlerin nerede ve nasıl kullanılacağı anlatılmaması, iletişimin sağlanamaması şeklinde sıralanmaktadır (Arık, 2017).

Öğretmenler hizmet içi eğitim verilmediği için ve hızlı geçişe uyum sağlama adına zaman imkanları olmadığı için dönemin başında bazı sorunlar yaşamışlardır. Bu sorunlar; içeriğin bilinmemesi, öğrencilerin uyum sağlayamaması, iletişim kurma, matematik öğretiminde öğrenci düzeyine inmede zorlanma ve sınıf yönetimi ile ilgili sorunlardır. Dönemin başında yaşanan sorunlar incelendiğinde öğretmenlerin hizmet içi eğitim istedikleri konular ile paralellik gösterdiği anlaşılmaktadır. Öğretmenler dönemin başında yaşadıkları bu sorunlara çözüm bulmak için ders kitaplarından, kaynak kitaplardan ve sınıf öğretmenlerinden yardım aldıkları ortaya çıkmıştır. Bu sonucu destekler nitelikte Başkaya'nın (2016) araştırmasında "ders kitapları öğrenme-öğretme süreci için yeterli olup yardımcı kaynaklara gerek yoktur" maddesine öğretmenler zayıf düzeyde görüş bildirmiştir.

Öğretmenlerin boyut kavramı, kesirler gibi somutlaştırılması gereken konuların öğretiminde zorlandıkları anlaşılmaktadır. Özellikle de öğrenciler henüz tam sayılar ve denklemler konularını bilmedikleri için öğretmenler diğer sınıflarda harfli ifadeler ile öğretimini yaptıkları, ancak 5. sınıflarda harfli ifadeler ve tam sayılar konularının işlenmediği için öğretimi nasıl yapacakları konusunda zorluk yaşadıklarını, kitaplardan ve sınıf öğretmenlerinden bu konuda yardım alarak bu sorunu zamanla aştıklarını belirtmektedir. Bunun yanında oran-orantı konusunun yüzdeler konusu için ön bilgi niteliğinde olmasına rağmen içerik sırasında daha sonra gelmesi sonucu öğrencilerin bu konuyu anlamada sorun yaşadıkları ifade edilmiştir. Benzer şekilde Başkaya ve Coşkuntuncel'in (2014) araştırmasında da matematik programının içerik boyutunda konular arasında bütünlük olmamasının öğretmenler tarafından olumsuz karşılandığı belirtilmiştir.

Öğretmenlerin 5. sınıf öğrencilerinin özellik bakımından 6,7 ve 8. sınıf öğrencilerinden daha fazla aktif olma, derse katılma isteğinde oldukları için dersleri aktif katılımı sağlayacakları yöntem ve teknikler kullanmaya çalıştıkları ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin en çok bahsettikleri teknik soru-cevap tekniğidir. Öğretmenler dersleri oyunlarla işleme isteğinde olduklarını ancak bunu her zaman başaramadıklarını belirtmektedir. Tural (2005) da ilköğretim matematik öğretiminde oyunların matematik dersine ilişkin tutumlarına ve erişim düzeyine olumlu etkisi olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca öğretmenler drama yönteminin 5. sınıf öğrencilerinin dersteki hareket etme ve konuşma ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olduğu düşüncesiyle derslerinde kullanmak istedikleri halde nasıl kullanılacağını bilmedikleri için bu yöntemden faydalanamadıkları görülmektedir. Özsoy (2003) araştırmasında ilköğretim matematik derslerinde yaratıcı dramının öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir. Öğretmenlerin 5. sınıflarda matematik öğretiminde ihtiyaç duydukları veya kullandıkları materyaller; birim küp, geometri tahtası, onluk taban blokları, prizma modelleri ve kesir bloklarıdır. Ancak birçok öğretmen okulunda materyal sıkıntısı yaşandığını belirtmektedir. Dilekçe

verildiği halde okullarına materyal temin edilmediği ve bir matematik öğretmenin derse sadece cetvelle girdiğini belirtmesi dikkat çekicidir. Matematiğin somutlaştırılması için özellikle küçük sınıflarda materyal daha da önem kazanmaktadır. Okullara materyal sağlanamamasının yanında öğretmenler de ellerinden geldiği kadar materyal geliştirmeye, öğrenciler ile etkinlik şeklinde materyaller üretmeye çalıştıklarını ancak bu durumun çok da etkili olmadığını ifade ettiklerini görmekteyiz. 4+4+4 sistemi ile daha da artan sınıf mevcutları özellikle derslerde hareketli etkinlikleri seven, söz almak isteyen 5. sınıf öğrencileri ile aktif öğretim yapmayı zorlaştırmaktadır. Matematik öğretimi ile ilgili somutlaştırma, görselleştirme ve modelleme kavramlarını öğretmenler sıkça kullanmışlardır. 5. Sınıf öğrencilerinin boyama yaparak, renkli kalemler ile çizerek ve şekilleri kullanarak derse yönelik ilgilerinin arttığı ve bu şekilde gerçekleşen öğrenmelerinin daha kalıcı olduğu, simgesel ödüllerin (artı-eksi, puan ekleme-çıkarma, renkli yapıştırma) öğrencilerin motivasyonunu arttırdığı anlaşılmaktadır.

Ölçme değerlendirmede öğretmenler 5. sınıflarda diğer sınıflarla aynı şekilde doğru-yanlış, boşluk doldurma, eşleştirme tipi soruları içeren yazılı sınavlar yaptıklarını, performans ve proje ödevi verdikleri anlaşılmaktadır. Sadece bir öğretmenin farklı olarak öz değerlendirme formu kullandığı ortaya çıkmaktadır. Proje ve performans ödevlerinin 5. sınıflarda daha çok grup çalışması yaparak ve öğrencilerinin sunumlarını yapmalarına imkan sağlanacak şekilde düzenlenmesi ile daha etkili olacağı anlaşılmaktadır. Ancak çoğu zaman bu ödevlerin bu şekilde gerçekleşmediği için amacına ulaşmadıkları söylenebilir.

Matematik uygulamaları dersinin programı ve kitabı okula birinci dönemin sonunda geldiği için öğretmenlerin dersin amacından çok da haberdar oldukları söylenemez. Bu derste matematik dersine devam edildiği veya soru çözüldüğü anlaşılmaktadır. Oysa matematik uygulamaları dersinin amacı öğrencilerin matematiksel bilgilerini derinleştirmek, problem çözme ve kurma, akıl yürütme matematiksel kavramlar arasında, matematik ve diğer disiplinler arasında ve matematik ve günlük hayat arasında ilişkilendirme ve öğrencilere matematiği sevdirmektir (MEB, 2012).

Ayrıca öğrencilerin seçmeli dersler ile artan ders saati sonucunda yoruldukları ve verimin düştüğü anlaşılmaktadır. Benzer şekilde Gömleksiz, Öner ve Serhatlıoğlu'nun (2013) yaptığı araştırmada da seçmeli dersler ile artan ders saatlerine ilişkin öğrenciler olumsuz görüş belirtmektedir. Öğretmenlerin yarısı 5. sınıf matematik derslerine branş öğretmenlerinin devam etmesini daha uygun bulurken, diğer yarısı sınıf öğretmenlerinin devam etmesi gerektiği düşüncesinde ya da kararsız oldukları ortaya çıkmaktadır. Taşkaya ve Yetkin'in (2013) araştırmasında göre veliler ise sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin derslerine 4 yıldan daha fazla girmesini istedikleri ortaya çıkmaktadır. Ayrıca Korkmaz, Kocadurmuş ve Bektaş'ın (2013) araştırmasına göre 5. sınıf öğrenciler ise 5. sınıfta da sınıf öğretmenleriyle devam etmek istemektedir. Ercan'ın (2016) araştırmasında ise ilkökulda görev yapan öğretmen ve yöneticilere göre ilkökul süresinin beş yıldan dört yıla düşürülmesi yerinde bir uygulama değildir; ortaokulda görev yapan öğretmen ve yöneticilere göre ilkökul süresinin beş yıldan dört yıla düşürülmesi kısmen yerinde bir uygulamadır.

Bu araştırmada matematik öğretmenlerinin ilk kez 5. sınıf derslerine giren ortaokul matematik öğretmenlerinin görüşleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine göre hizmet içi eğitim istedikleri konular sırasıyla 5. sınıf programı, 5. sınıf öğrencilerinin özelliklerine uygun iletişim ile 5. sınıf matematik öğretimi, materyal geliştirme ve öğrencilerin derste aktif olmalarını sağlayacak yöntem-tekniklerdir. Öğretmenler kesirler, yüzdeler, boyut kavramının öğretiminde bazı sorunlar yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Bu sorunların özellikle materyal yetersizliğinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Ayrıca 5. sınıf öğrencilerinin 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinden çeşitli özellikleri bakımından farklılıklar gösterdiklerini ifade edilmektedir. Bu araştırmanın, geliştirilecek programlara yönelik pratik katkıları olabileceği düşünülmektedir.

ÖNERİLER

1. İlköğretim matematik öğretmenlerinin üniversitede ve herhangi bir hizmet içi eğitimde 5. sınıf öğrenci özellikleri ve matematik öğretimi ile ilgili eğitim almadıkları göz önünde bulundurularak eğitim eksiği tamamlanmalıdır.

2. İlköğretim matematik öğretmenlerine tüm sınıflarda ve özellikle 5. sınıflarda matematik öğretiminde aktif katılımı sağlayacak yöntem ve tekniklerin, oyunların ve dramının matematik dersinde kullanımı ile ilgili eğitim verilmelidir.
3. Bu araştırmanın sonucunda 4+4+4 ile artan sınıf mevcutlarıyla öğrencilerin derse aktif katılımlarını sağlamak da zorlaşacağı için sınıf mevcutlarını düşürülmesi için önlemler alınması önerilebilir.
4. Okullara seçmeli dersler ile ilgili programlar ve kitaplar dönem başlamadan önce ulaştırılmalıdır.
5. 5. sınıf öğrencilerin 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinden birçok yönden ayrıldıkları anlaşılması sonucu 5. sınıf öğrencilerinin 1-4. sınıf öğrencileri olan ve özellikleri bakımından daha benzer bir grup olan ilkökul kademesinden ayrılmasının psikolojik olarak çeşitli değişkenler açısından incelenmesi gerekmektedir.
6. Yapılan bu araştırma gelecek yıllarda da tekrarlanarak yaşanan sorunlarda bir değişim gözlenip gözlenmediği araştırılmalıdır.
7. Sorunların yeni sisteme geçişin ilk yılı olmasının etkisi olup olmadığı araştırılmalıdır.
8. Öğretmenlerin sorun yaşadıkları konularda dönem içinde 5. sınıflarda ve diğer ortaokul sınıflarında gözlemler yapılarak bu araştırma tekrarlanabilir.

KAYNAKLAR

- Akın, F. (2002). *İlköğretim 4., 5., 6., 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Altun, M. (2008). *İlköğretim ikinci kademedeki matematik öğretimi*. 5. Baskı. Bursa: Aktüel Yayıncılık.
- Arık, K. (2017). *İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin 4+4+4 Eğitim Sistemi Sonrası Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri (Kütahya İli Örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Atanur Başkan, G. ve Büyükcın, Y. (2010). İlköğretim Okullarındaki Hizmet İçi Eğitim Seminerlerinin Öğretmenlere Yararlılığı. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7, 30-44.
- Başkaya, A. ve Coşkuntuncel, O. (2014). *4+4+4 Eğitim sistemi ve yenilenen ortaokul matematik programı hakkında öğretmen görüşleri*. 11. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. Adana. [Online]: <https://mersin.meb.gov.tr/arge/assets/4-4-4-e%9Fitim-sistemi-ve-yenilenen-ortaokul-matematik-program> adresinden 30.07.2017 tarihinde indirilmiştir.
- Başkaya, A. (2016). *4+4+4 Eğitim Sistemi ile Yeniden Düzenlenen Ortaokul Matematik Programı Hakkında Öğretmen Görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Baştürk, R. (2012). İlköğretim Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitime Algı ve Beklentilerinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 96-107.
- Baykul, Y. (2009). *İlköğretimde matematik öğretimi 6- 8. Sınıflar* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Boğaziçi Üniversitesi (2012). *5.1.1961 tarih ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Teklifi Hakkında Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Görüşü*. [Online]: <http://www.fed.boun.edu.tr/default.asp?MainId=18> adresinden 30 temmuz 2017 tarihinde indirilmiştir.
- Doğan, S. , Demir, S. B. ve Pınar, M. A. (2014). 4+4+4 Kesintili Zorunlu Eğitim Sisteminin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 13(2), 503-517.
- EARGED. (2005). PISA 2003 Araştırmasının Türkiye ile İlgili Sonuçları. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.

- EARGED. (2008). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Matematik Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları. [Online]: http://yegitekmeb.gov.tr/tamamlanan/matematik_ihtiyaci.pdf adresinden 12 Aralık 2011 tarihinde indirilmiştir.
- Ekiz, D., Altun, T. ve Siyambaş, P. B. (2013). *4+4+4 Zorunlu Eğitim Sistemindeki Uygulamalar ve Karşılaşılan Sorunların Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi*. XII. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda sunulmuş bildiri 23-25 Mayıs, Aydın.
- Ercan, H. (2016). *İlköğretim Öğretmenlerinin ve Yöneticilerinin 4-4-4 Eğitim Sisteminin Uygulama Sürecine İlişkin Görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Erdem, A. R. ve Genç, G. (2013). *Ortaokul 5. Sınıfta Seçmeli "Matematik Uygulamaları" Dersini Seçen Öğrencilerin Derse İlişkin Görüşleri*. XII. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda sunulmuş bildiri 23-25 Mayıs, Aydın.
- Gömlüksiz, M. N., Öner, Ü. ve Serhatlıoğlu, B. (2013). *5. Sınıf Seçmeli Derslerine İlişkin Öğretmen ve Veli Görüşlerinin Belirlenmesi*. XII. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda sunulmuş bildiri 23-25 Mayıs, Aydın.
- Güven, İ. (2012). Eğitimde 4+4+4 ve Fatih Projesi Yasa Tasarısı = Reform Mu? *İlköğretim Online*, 11(3), 556-577.
- Kaya, E. ve Çelik, M. (2013). *4+4+4 Eğitim Sisteminin Beraberinde Getirilen Uyum ve Hazırlık Döneminde Karşılaşılan Sorunlar*. XII. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda sunulmuş bildiri 23-25 Mayıs, Aydın.
- Korkmaz, İ., Kocadurmuş, A. ve Bektaş, V. (2013). *Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yeni Okul Sistemine İlişkin Bakış Açılarının Değerlendirilmesi*. XII. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda sunulmuş bildiri 23-25 Mayıs, Aydın.
- MEB, (2008a). *İlköğretim Matematik Dersi 6.-8. Sınıflar Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- MEB. (2008b). *Matematik Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. [Online]: <http://otmg.meb.gov.tr/yayin.html> adresinden 10 Ocak 2011 tarihinde indirilmiştir.
- MEB. (2012). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Matematik Uygulamaları Dersi (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2016a). Uluslar arası Öğrenci Değerlendirme Programı PISA 2015 Ulusal Raporu. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2016b). TIMSS 2015 Ulusal Matematik ve Fen Ön Raporu 4. ve 8. Sınıflar. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Özsoy, N. (2003). İlköğretim Matematik Derslerinde Yaratıcı Drama Yönteminin Kullanılması. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5, 2, 112-119.
- Taşkaya, S. M. ve Yetkin, R. (2013). *4+4+4 Eğitim Sistemi ve Sınıf Öğretmenlerinin Derslere 4 Yıl Girmesine İlişkin Veli Görüşleri*. XII. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda sunulmuş bildiri 23-25 Mayıs, Aydın.
- Tural, H. (2005). *İlköğretim Matematik Öğretiminde Oyun ve Etkinliklerle Öğretimin Erişi ve Tutuma Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Çocukların Anne Babalarına Yönelik Algılarının Toplumsal Cinsiyet Bağlamında İncelenmesi

Öğr. Gör. Tuba AKAR¹

Prof. Dr. Ayşe Belgin AKSOY²

Geliş Tarihi: 30.03.2018

Kabul Tarihi: 11.06.2018

Yayın tarihi: 30.06.2018

Özet

Bu çalışmanın amacı erken ve orta çocukluk dönemi çocuklarının toplumsal cinsiyet bağlamında oluşturdukları ebeveynlik modellerine yönelik şemalarının nasıl oluştuğunu, bu şemaların gelecekteki anne baba rollerinin şekillenmesine nasıl yansiyebileceğini belirleyebilme amacındadır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada soru formu kullanılarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmış ayrıca veri toplama aracı olarak çizim tekniğinden faydalanılmıştır. Çalışma grubunu Sinop İl'ine bağlı bir köy ilkokulunda erken ve orta çocukluk yaş grubunda eğitim alan 26 çocuk oluşturmuştur. Bu çocukların 12'si(%46,2) anasınıfı, 14'ü (%53,8) de 4. sınıf öğrencisidir. Cinsiyet değişkeni göz önüne alındığında katılımcıların 13'ü (%50) erkek, 13'ü (%50) de kızdır. Veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen Demografik Bilgi Formu ile Aytekin, Artan, Kangal, Çalışandemir ve Özkızıklı (2016) tarafından geliştirilen "*Çocuk Gözüyle Anne- Baba Soru Formu*" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgulara göre, erken ve orta çocukluk dönemi çocuklarının büyük bir kısmı anne kavramını *bakım veren ve temizlik- yemek yapan* kişi, baba kavramını ise erken çocukluk dönemindeki çocukları *şeye giden*, dördüncü sınıf çocukları ise *bizi koruyan* kişi eylemi ile belirtmişlerdir.

Anahtar sözcükler: Anne-baba algısı, okul öncesi dönem, ilkokul dördüncü sınıf, toplumsal cinsiyet rolleri, model alma

Investigation of Perceptions of Children about Their Parents in the Context of Gender

Abstract

The aim of this study is to determine how schemas for early childhood and mid-childhood gender models of parenting are reflected in how these schemas are reflected in the shaping of future parental roles. In the study using the qualitative research method, semi-structured interview technique was used by using question form and drawing technique was used as data collection tool. The study group consisted of 26 children who were educated in a village primary school in Sinop province in early and middle childhood age groups. Twelve (46.2%) of these children are in kindergarten and 14 (53.8%) are in fourth grade. Considering the sex change, 13 (50%) participants were male and 13 (50%) were female. Demographic Information Form developed by the researchers with the aim of collecting data and "*Parent Question Form for the Child*" developed by Aytekin, Artan, Kangal, Çalışandemir and Özkızıklı (2016) were used. According to the findings of the research, most of the early and middle childhood children stated that the mothers care and cleaned-up the food, the father's concept was early childhood children, and the fourth class children were the ones who protected us.

Key words: Parental perception, preschool period, primary school fourth grade, gender roles, modeling

¹ Sinop Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi ABD., tubaakar80@gmail.com

² Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul öncesi Eğitimi ABD., ayse1961@gmail.com

GİRİŞ

Aile, insan topluluklarının bir arada yaşamaya başlamalarından sonra oluşan ilk kurumdur ve çocuğun ilk eğitimini aldığı ortam, çocuğun yaşamını etkileyen en önemli kurum olarak görülür (Arabacı, 2017). Çocuğun kişiliği, öncelikle aile içinde anne- babası ile etkileşimi sonucunda gelişir. Çocuk ebeveynlerini gözlemleyerek “model alarak öğrenme” süreci içinde öğrendiklerini örgütler ve anne babasını model alarak özdeşim kurar, tavır ve davranışlarını taklit eder. Örneğin anne babasının sınırladıkları zaman birbirine vurduğunu gören bir çocuk da sorunlarını şiddete başvurarak çözmeyi öğrenecektir. Öte yandan çocuklar model alma yoluyla sadece davranışları değil, fikirleri, beklentileri, içsel standartları ve benlik kavramlarını da öğrenirler. Bu standartlar ve inançlar yerleştikten sonra, çocuğun davranışlarını kalıcı olarak etkiler ve kişilik olarak adlandırılan kavramın çekirdeğini oluşturur (Bee ve Boyd, 2009). Çocuklar kişiliklerini yapılandırırken hem cinsiyetine uygun rol modellerini hem de toplumsal rol modellerini içselleştirir (Aytekin ve diğerleri, 2016). Anne- Baba rollerine dair; “Anne ve baba kimdir? Anne ve babanın rolleri ve sorumluluk alanları nelerdir? Bir anne çocuğuna nasıl davranmalıdır? Bir baba çocuğuyla nasıl ilişki kurmalıdır?” gibi sorulara verilen cevaplar aile, okul, akran grupları, gelenek ve görenekler, bilimsel kaynaklar ve kitle iletişim araçları gibi küçük ve büyük ölçekli çok çeşitli toplumsallaşma kurumlarıyla bireylere aktarılır (Genç, 2016; Zeybekoğlu, 2013; Aytekin vd, 2016). Çocuklar da çok miktarda bilgiyi bütünleştirme, geri bildirimleri daha doğru yorumlama, kendi performansları için standartlar geliştirme gibi etkileri geliştikçe farklı araçlarla aktarılan bu bilgileri organize ederler (Miller, 2017).

Aile ortamında çocuğun ilk eğitimcileri ebeveynlerdir ve ailenin varlığı çocuk için başlı başına güven ve güç kaynağıdır (Arabacı, 2017). Anne ve baba, toplumsal cinsiyetin kadın ve erkek kimliğinde kendilerine yüklediği rol ve sorumlulukları uygulayarak çocuklarına anne-baba rol modellerini aktarırlar. Tüm bunların sonucu olarak çocuk etkilendiği her şeyi zihninde organize ederek anne babalığa ilişkin bir model oluşturur (Aytekin ve diğerleri, 2016).

TDK sözlüğünde 'anne' kavramına yönelik ilk anlam, çocuğu olan kadın, ana, valide; baba kavramına yönelik ilk anlam ise erkek, peder olarak tanımlanmaktadır. Bir çocuğun toplumsal cinsiyeti genel dünya anlayışı ile birlikte gelişir. Ayrıca, bütün bilişsel gelişimde olduğu gibi, toplumsal cinsiyetin anlaşılması ardışık evrensel evreler örüntüleri halinde gerçekleşir (Bee&Boyd, 2009). İlk evre toplumsal cinsiyet kimliği evresidir. Toplumsal cinsiyet kimliği ise bir kişinin, kendi ailesinde ve kültüründe kadın veya erkek olmayı tanımlayan fiziksel özellikler, davranış beklentileri, kendi cinsiyetine yönelik sosyal zorunluluklar ve sosyal statüyü de içeren anlayış ve değerlendirmesi olarak tanımlanır (Ersoy, 2017).

Annelik ve babalık TDK sözlüğünde 'anne-baba olma niteliği' şeklinde tanımlanmıştır. Çocuk gelişimi alanyazında ebeveynlik rollerinin süreçsel gelişimi ile ilgili “geleneksel” ve “eşitlikçi” olmak üzere iki farklı görüşe rastlanır. Geleneksel cinsiyet rolü görüşüne göre; annelik ve babalık rolleri ile ilgili dünya üzerinde yaygın olarak cinsiyet farklılıkları konusunda güçlü inançlar sürmektedir. Bu görüşü savunan araştırmacılara göre ise 1970'ler ve 1980'lerdeki toplumsal cinsiyet eşitliğini özendiren yoğun siyasal eylemciliğe karşın bu kalıplar özde değişmeksizin kalmıştır. Yeterliği, akılcılığı, korumayı ve atılganlığı yansıtan araçsal kişilik özellikleri erkeksi; sıcaklığı vurgulama, bakım vericilik ve duyarlılık gibi anlatımcı kişilik özellikleri ise kadınsı olarak görülmüştür (Berk, 2013). Öte yandan eşitlikçi cinsiyet rolü görüşüne göre; dünyada sosyal, ekonomik, siyasi, teknolojik ve bilimsel değişimlerin ortaya çıkması insan yaşamında da değişimlere yol açmıştır. Toplumlar, sosyal norm ve değer yargılarını değiştirme sürecine girmek durumunda kalmışlardır (Temel, 2010). Sürekli ve hızlı bir değişimin yaşandığı günümüz toplumlarında, kültürel yapıdaki farklılaşmalar annelik ve babalık rollerini de değişime zorlamıştır. Günümüzden otuz-otuz beş yıl öncesinde anne ve babanın üstlendiği görevler birbirinden net bir sınırlarla ayrılmışken bugün görev dağılımındaki bu ayırımı aynı derecede keskin değildir (Tezel, 2011).

Amaç

Yürütülen bu çalışmada da alan yazında yer alan iki farklı yaklaşımın (geleneksel ve eşitlikçi cinsiyet rolleri) erken ve orta çocukluk dönemi çocuklarının cinsiyet kimliği oluşturma süreci

içerisindeki etkililik düzeyi küçük bir örneklem grubu üzerinde incelenmiştir. Araştırma, erken ve orta çocukluk dönemi çocuklarının toplumsal cinsiyet bağlamında oluşturdukları ebeveynlik modellerine yönelik şemalarının nasıl oluştuğunu, bu şemaların gelecekteki anne baba rollerinin şekillenmesine nasıl yansiyebileceğini belirleyebilme amacındadır. Bu doğrultuda olgu tanımları ve toplumsal cinsiyet bağlamında şekillenen ebeveyn modellerindeki olumsuzlukların kaynağı anlaşılırsa, güçlendirici ve destekleyici anne-baba-çocuk programlarının geliştirilmesi için öngörü sağlanabilir.

Bu amaçla şu sorulara yanıt aranmıştır;

1. Erken ve orta çocukluk dönemdeki çocukların anne- babalarına yönelik algıları nasıldır?
2. Erken ve orta çocukluk dönemdeki çocuklar, ebeveyn algılarını resimlerine nasıl yansıtmaktadırlar?

YÖNTEM

Araştırmanın Türü

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış olup olgubilim (fenomenoloji) deseni olarak tasarlanmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır. Çalışmada kullanılan olgubilim (fenomenoloji) hayatın içinde farkında olduğumuz lakin derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız; deneyimler, algılar, kavramlar vb. olgulara odaklanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Fenomenoloji, olayların önyargılı sebeplerden ziyade kendi başına bir çalışmasıdır. Resimlerin analizinde fenomenolojik desenin kullanılması çocukların resimlerinde kısıtlı bir perspektif yerine anlam çeşitliliğine açık olma, yaratış bağlamı ve çocukların dünyayı izleme yollarının üzerinde durarak; bütüncül bakış açısıyla yaklaşma ortamı oluşturur (Malchiodi, 1999).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Çalışma grubu, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Sinop İl'ine bağlı bir köy okuluna devam eden anasınıfı ve dördüncü sınıfta okuyan toplam 26 çocuktan oluşmaktadır. Anaokuluna devam eden çocukların 7'si kız 5'i erkek iken, 4. sınıfta okuyan çocukların ise 6'sı kız 8'i erkektir.

Veri Toplama Araçları

Yapılan bu çalışmada erken ve orta çocukluk dönemi çocuklarının ebeveyn algılarına yönelik veriler çizim ve görüşme tekniklerinin bir arada kullanılmasıyla elde edilmiştir. Görüşme tekniği için veri toplamak amacıyla AYTEKİN, ARTAN, KANGAL, ÇALIŞANDEMİR VE ÖZKIZIKLI (2016) tarafından geliştirilen *Çocuk Gözüyle Anne-Baba Soru Formu* kullanılmıştır. Bu formda; "Anne kimdir/Baba kimdir?", "Anne/Baba evde ne yapar?", "Anne/Baba evde en çok nerede vakit geçirir?" "Anne/Baba ile en çok nereye gidersin?", "Anne/Baba ile sen nereye gitmek istersin?" "Anne/Baba ne yapmaktan hoşlanır?", "Anne/Baba ile en çok ne yapmaktan hoşlanırsın?" ve "Anne ve baba ile hep beraberken ne yaparsınız?" şeklinde sıralanan açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Diğer veri toplama aracı olarak kullanılan resim çizme tekniği, çocukların duygu ve düşüncelerini ortaya çıkarması bakımından eğitim ve psikolojide yaygın kullanılan nitelikli bir yöntemdir (Okyay, 2008). Bu araştırmada çocuklara üç resim yaptırılmıştır. İlk resimde " sizden annenizi çizmenizi istiyorum" yönergesi kullanılmıştır. İkinci resimde " sizden babanızı çizmenizi istiyorum" yönergesi kullanılmıştır. Üçüncü resimde ise "ailenizi çizmenizi istiyorum" yönergesi kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Öncelikle çalışmaya katılmayı kabul eden çocuklara önceden oluşturulmuş olan yarı yapılandırılmış görüşme formu iki hafta sürecinde farklı günlerde sınıf içi düzeni bozmadan uygulanmıştır. Görüşme formundaki sorular çocuklara sohbet havasında 10-15 dakika süre ile sorulmuş, açık uçlu dönütlerle çocukların daha ayrıntılı cevaplar vermeleri desteklenmiştir.

Bu görüşmeleri takip eden üç hafta boyunca (her hafta bir resim) çocuklardan verilen yönergeye uygun resim çizmeleri istenmiştir. Çocuklara resim çizme durumlarında bir süre kısıtlaması yapılmamıştır. Çocukların resimlerini özgürce ve sıklımadan yapmaları için önceden bir sınıf ayarlanmış ve düzenlenmiştir. Bireysel olarak resim çizmeleri için kullanacakları masaya A4 boyutunda bir kağıt ve bol miktarda renk içeren kuru ve pastel boyalar koyulmuştur. Çalışma esnasında çocuklar çizimlerini yaparken araştırmacılar tarafından notlar alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen yarı yapılandırılmış görüşme formlarının analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Bu analizde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlar ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Veriler, araştırma sorularına uygun şekilde içerik analizi türlerinden kategorisel analiz tekniği ile incelenmiştir. Çocuklardan elde edilen her bir görüşme formu tekrar tekrar okunarak, birimler ve bu birimler birleştirilerek kategoriler elde edilmiştir. Çocukların çizdikleri resimler incelenirken, bir uzman desteği alınarak bütüncül bir bakış açısıyla anlamlandırılmıştır. Araştırmada veri kaybının önlenmesi ve daha derinlemesine bilgi edinilmesi amacıyla çocukların herhangi bir soruya verdikleri tüm anlamlı cevaplar ilgili kategorilere kodlanmıştır. Bu şekilde bir çocuğun bir soruya verdiği farklı cevaplarda dikkate alınmıştır. Örneğin “baba kimdir?” sorusuna çocuk; “*bizi koruyan*” ve “*bize bakan*” anlamına gelecek birden fazla görüş belirtmişse, çocuğun verdiği bu iki cevap ayrı ayrı kodlanıp toplam frekansa dâhil edilmiştir.

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde, araştırma kapsamındaki anasınıfları ve 4. sınıf çocukların demografik özellikleri ve çocuklarla yapılan görüşme formlarının içerik analizi sonucu elde edilen kategori ve temalar verilmiştir.

Araştırma kapsamındaki çocukların demografik özelliklerinin sınıf düzeylerine göre karşılaştırılmasına ait bulgular Tablo 1’de verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, Araştırmaya 13’ü (%50) kız ve 13’ü (%50) erkek olmak üzere toplam 26 çocuk katılmıştır. Anasınıfları düzeyindeki toplam 12 katılımcıdan 7’si (%41,7) kız, 5’i (%58,3) erkek iken 4. Sınıfta okuyan toplam 14 çocuktan 6’sı (%52,1) kız, 8 (%42,9) erkektir.

Çocukların kardeş sayıları dikkate alındığında genel olarak tek kardeş sayısı iki grupta da fazladır, anasınıflarında (f:5; %41) dördüncü sınıflarda ise (f:6; %42)’dir. Çocukların ailenin kaçınıcı çocukları olduklarına ait bulgular dikkate alındığında ise anasınıflarında ve dördüncü sınıfta öğrenim gören çocuklar çoğunlukla ailenin ilk çocuğudur. Çocukların anne ve babalarının yaş durumlarının ise genel olarak 31-40 yaş arası, öğrenim durumları ise ilköğretimdir. Ebeveynlerin genel olarak mesleklerine bakıldığında her iki grupta da annelerin meslekleri en yüksek ev hanımı, babaların ise işçidir.

Tablo 1. Çocukların Demografik Özelliklerinin Sınıf Düzeylerine Göre Çaprazlanmasına Ait Bulgular

		Anasınıfı		4. sınıf		Toplam	
		f	%	f	%	f	%
Cinsiyet	Kız	7	41,7	6	57,1	13	50,0
	Erkek	5	58,3	8	42,9	13	50,0
	Toplam	12	100,0	14	100,0	26	100,0
Kardeş Sayısı	Kardeşi Yok	1	8,3	1	7,1	2	7,7
	1 kardeşi var	5	41,7	6	42,9	11	42,3
	2 kardeşi var	4	33,3	3	21,4	7	26,9
	3 ve üstünde kardeşi var	2	16,7	4	28,6	6	23,1
	Toplam	12	100,0	14	100,0	26	100,0
Kaçıncı Çocuk	İlk Çocuk	4	33,3	6	42,9	10	38,5
	2. çocuk	4	33,3	3	21,4	7	26,9
	3. çocuk	3	25,0	3	21,4	6	23,1
	4. ve üstü çocuk	1	8,4	2	14,3	3	11,5
	Toplam	12	100,0	14	100,0	26	100,0
Anne Yaş	21-30	7	58,3	1	7,7	8	32,0
	31-40	4	33,3	11	84,6	15	60,0
	41-50	1	8,4	1	7,7	2	8,0
	Toplam	12	100,0	13	100,0	25	100,0
Baba Yaş	21-30	1	8,3	-	-	1	4,0
	31-40	11	91,7	9	69,2	20	80,0
	41-50	-	-	2	15,4	2	8,0
	51 ve üstü	-	-	2	15,4	2	8,0
	Toplam	12	100,0	13	100,0	25	100,0
Anne Öğrenim	İlköğretim	8	66,7	9	69,2	17	68,0
	Lise	3	25,0	4	30,8	7	28,0
	Önlisans-Lisans	1	8,3	-	-	1	4,0
	Toplam	12	100,0	13	100,0	25	100,0
Baba öğrenim	İlköğretim	9	75,0	6	42,9	15	57,7
	Lise	2	16,7	7	50,0	9	34,6
	Önlisans-Lisans	1	8,3	1	7,1	2	7,7
	Toplam	12	100,0	14	100,0	26	100,0
Anne Meslek	Ev Hanımı	9	75,0	7	53,8	16	64,0
	İşçi	2	16,7	3	23,1	5	20,0
	Hizmetli	1	8,3	1	7,7	2	8,0
	Diğer	-	-	2	15,4	2	8,0
	Toplam	12	100,0	13	100,0	25	100,0
Baba Meslek	Serbest Meslek	1	8,3	1	7,1	2	7,7
	Memur	2	16,7	1	7,1	3	11,5
	İşçi	5	41,7	6	42,9	11	42,3
	Çiftçi	1	8,3	2	14,3	3	11,5
	Hizmetli	3	25,0	3	21,4	6	23,1
	Diğer	-	-	1	7,4	1	3,8
	Toplam	12	100,0	14	100,0	26	100,0

Tablo 2’de görüldüğü üzere, anasınıfı ve dördüncü sınıfta okuyan çocuklara annelerini en çok "yemek-temizlik yapan "ve" bize bakan" kişi olarak tanımlamıştır. Çocukların baba ile ilgili görüşleri ele alındığında her iki grupta babalarını "en çok işe giden" olarak ve "olumlu duygusal özellik" ile tanımlamıştır.

Tablo 2.Çocukların “Anne-Baba kimdir?”Sorusuna Verdikleri Yanıtlara Ait Frekans ve Yüzde Dağılımı

	Anasınıfı		4. Sınıf		
	f	%	f	%	
Anne	Adını yazan	3	21,4	1	4,5
	Bize bakan	2	14,3	5	22,7
	Beni doğuran-büyüten	1	7,1	5	22,7
	Beni koruyan	1	7,1	3	13,6
	Olumlu duygusal özellik	2	14,3	5	22,7
	Yemek-Temizlik yapan	5	35,7	3	13,6
	Toplam	14	100	22	100
Baba	Adını yazan	2	16,7	1	4,3
	Bizi koruyan	1	8,3	5	21,7
	Bize bakan	1	8,3	3	13,0
	Derslerime yardım eden	-	-	2	8,7
	Evin direğidir	-	-	2	8,7
	İşe gidendir	4	33,3	3	13,0
	Olumlu duygusal özellik	3	25,0	2	8,7
	Para kazanan	1	8,3	3	13,0
	Tamir yapan	-	-	2	8,7
	Toplam	12	100,0	23	100,0

Çocukların “Baba kimdir?” sorusuna hem anasınıfı hem de 4.sınıf düzeyinde ortak yanıtlardan ortalaması en yüksek verdikleri yanıt “işe gidendir” olmuştur. Bu verdikleri cevap ile ailelerini çizdikleri resimde yaptıkları eylemler örtüşmektedir (Bkz. Resim 1).



Anasınıfı çocuklarından Ç6 (5 yaşında-kız.) babasını işe giderken çizmiştir.



4.sınıflardan Ç17 kodlu 9 yaşında kız çocuk babasını işe giderken çizmeyi tercih etmiştir.

Resim 1. Çocuklar tarafından anne ve babanın resmedilmesi

Tablo 3'te görüldüğü üzere, anasınıfı ve 4. sınıf çocuklarının cevapları genel olarak benzerdir. Elde edilen bulgulara göre, her iki grubun çocukları da "annem evde temizlik yapar" ve "annem evde yemek yapar" şeklinde görüşlerini belirtmiştir. Her iki gruptaki çocukların "Baba evde ne yapar?" sorusuna verdikleri cevaplara ait dağılımlar dikkate alındığında, genel olarak babalarının "evde dinlenir-uyur" ve "evde televizyon izler" ifadelerine baskın olarak yer verdikleri görülür.

Tablo 3. Çocukların "Anne-Baba evde ne yapar?" Sorusuna Verdikleri Yanıtlara Ait Frekans ve Yüzde Dağılımı.

		Anasınıfı		4. Sınıf	
		f	%	f	%
Anne	Temizlik yapar	9	52,9	11	47,8
	Yemek yapar	8	47,1	12	52,2
	Toplam	17	100,0	23	100,0
Baba	Dinlenir-Uyur	7	63,6	4	23,5
	Ev işlerine yardım eder	1	9,1	2	11,8
	Tamir işleri yapar	1	9,1	6	35,3
	Televizyon izler	2	18,2	5	29,4
	Toplam	11	100,0	17	100,0

Çocukların "Baba evde ne yapar?" sorusuna hem anasınıfı hem de 4.sınıf düzeyinde ortak yanıtlardan ortalaması en yüksek verdikleri yanıt "uyur-dinlenir" olmuştur. Bu verdikleri cevap ile babalarını tek olarak çizdikleri resimde babalarının eylemi örtüşmektedir (Bkz. Resim 2).



Ç7 kodlu 5 yaşındaki, kız çocuğu babasını esnerken çizmiştir.

Ç22 kodlu 9 yaşındaki kız çocuğu babasını pijamalarıyla uyumaya giderken çizmiştir.

Resim 2. Çocuklar tarafından anne ve babanın resmedilmesi

Tablo 4’de çocuklara sorulan “anne-baba evde en çok nerede vakit geçirir?” sorusuna verilen cevaplara ait bulgular yer almaktadır. Bu bulgulara göre, hem anasını hem de 4. sınıf çocuklarının cevapları benzerlik göstermektedir. Her iki grupta da "annem *mutfakta* vakit geçirir" görüşü yüksektir. Baba evde en çok nerede vakit geçirir?” sorusuna çocukların verdikleri cevaplara ait dağılımları dikkate alındığında iki grup için de, "*oturma odasında vakit geçirir*" şeklindeki görüş daha baskındır.

Tablo 4.Çocukların “Anne evde en çok nerede vakit geçirir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlara Ait Frekans ve Yüzde Dağılımı

		Anasını		4. Sınıf	
		f	%	f	%
Anne	Mutfakta	8	72,7	10	83,3
	Oturma odasında	3	27,3	2	16,7
	Toplam	11	100,0	12	100,0
Baba	Oturma odasında	9	100,0	12	85,7
	Yatak odasında	-	-	2	14,3
	Toplam	9	100,0	14	100,0

Araştırma kapsamındaki çocukların “annen-baban ile en çok nereye gidersin?” sorusuna verdikleri yanıtlara ait frekans ve yüzde dağılımları Tablo 5’te verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, hem anasını hem dördüncü sınıf çocuklarının anneleri ile en çok "parka" ve "pazara"; babaları ile ise "gezmeye" gideriz cevapları yüksektir. Çocukların "annen-baban ile en çok nereye gidersin?” sorusuna hem anasını hem de 4.sınıf düzeyinde ortak yanıtlardan ortalaması en yüksek verdikleri yanıtlardan bir tanesi "*pazara*" olmuştur. Bu verdikleri cevap ile annelerini tek olarak çizdikleri resimde annelerinin eylemi örtüşmektedir (Bkz. Resim 3).

Tablo 5.Çocukların “Annen İle En Çok Nereye Gidersin?” ve “Baban İle En Çok Nereye Gidersin?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlara Ait Frekans Ve Yüzde Dağılımı

		Anasını		4. Sınıf	
		f	%	f	%
Anne	Akraba-komşu ziyareti	1	5,9	3	21,4
	Gezmeye	4	23,5	1	7,1
	Mağazalara	-	-	2	14,3
	Markete	4	23,5	2	14,3
	Parka	5	29,4	2	14,3
	Pazara	3	17,6	4	28,6
	Toplam	17	100,0	14	100,0
Baba	Gezmeye	2	25,0	3	27,3
	Lunaparka	1	12,5	3	27,3
	Markete	3	37,5	-	-
	Parka	1	12,5	2	18,2
	Şehir merkezine	1	12,5	3	27,3
Toplam	8	100,0	11	100,0	



Ç 17 kodlu 9 yaşındaki kız çocuğu annesini pazara giderken çizmiştir.

Ç4 kodlu 5 yaşındaki kız çocuğu annesini pazara giderken çizmiştir

Resim 3. Çocuklar tarafından annenin resmedilmesi

Tablo 6’da görüldüğü gibi, araştırma kapsamındaki anasınıfı ve dördüncü sınıf çocuklarının büyük çoğunluğu anne ve babaları ile en çok "parka" ve "gezme"ye "gitmek istemektedir.

Tablo 6. Çocukların "Anne-Baban İle Sen En Çok Nereye Gitmek İstersiniz?" Sorusuna Verdikleri Yanıtlara Ait Frekans ve Yüzde Dağılımı

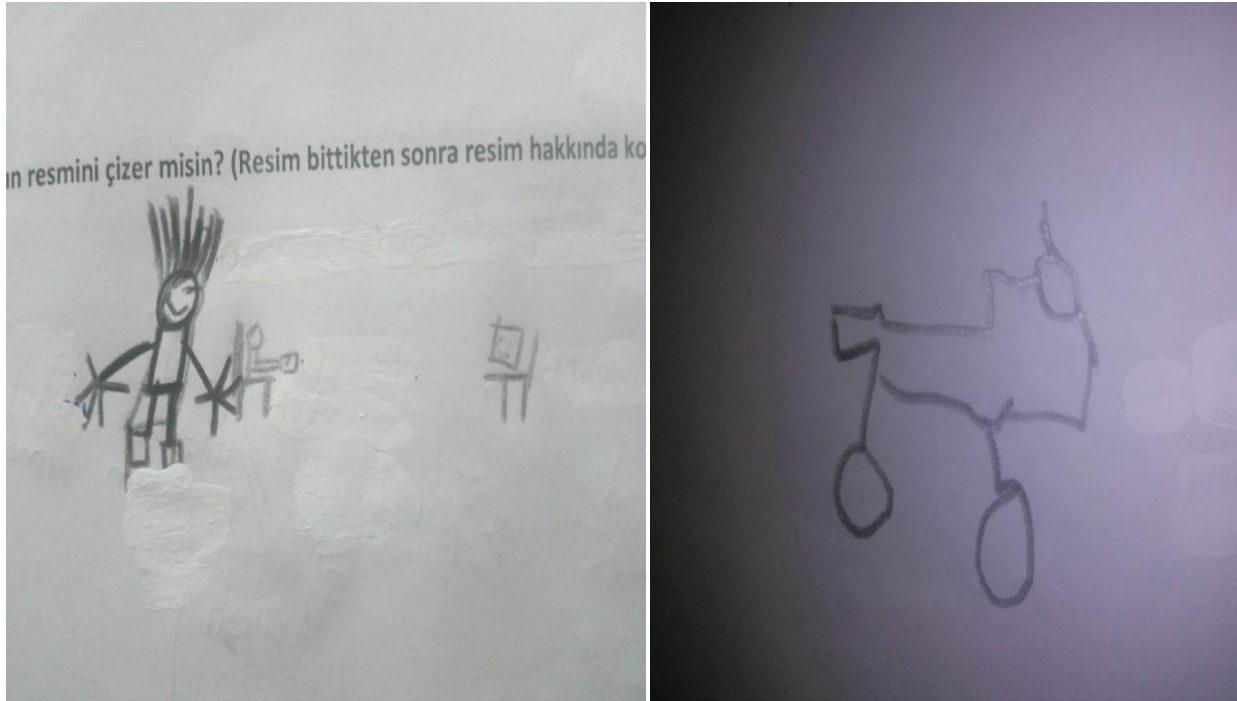
	Anasınıfı		4. Sınıf	
	f	%	f	%
Gezme	2	22,2	3	23,0
Lokantaya	-	-	1	7,7
Parka	6	66,7	3	23,0
Sinemaya	-	-	1	7,7
Tatile	1	11,1	5	38,6
Toplam	9	100	13	100

Tablo 7’de görüldüğü gibi, anasınıfına ve dördüncü sınıfa devam eden katılımcıların anneleri en çok "yemek-pasta yapmayı" ve "gezme"yi "sevmektedirler. Araştırma kapsamında çocuklara sorulan "Baban en çok ne yapmayı sever?" sorusuna çocukların verdikleri cevaplara ait dağılımlar dikkate alındığında, anasınıfı ve dördüncü sınıf çocukları babalarının en çok "araba-motosiklet ile uğraşmayı-sürmeyi" "sevdiğini belirtmiştir.

Tablo 7.Çocukların “Annen En Çok Ne Yapmayı Sever?” Ve “Baban En Çok Ne Yapmayı Sever?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlara Ait Frekans ve Yüzde Dağılımı

		Anasınıfı		4. Sınıf	
		f	%	f	%
Anne	Yemek-Pasta yapmayı	4	30,8	6	46,2
	Temizlik yapmayı	2	15,4	3	23,1
	Televizyon izlemeyi	2	15,4	-	-
	Gezmeyi	4	30,8	3	23,1
	Bizimle vakit geçirmeyi	1	7,7	1	7,7
Toplam		13	100,0	13	100,0
Baba	Uyumayı	1	11,1	2	16,7
	Televizyon izlemeyi	1	11,1	3	25,0
	Tamir-bahçe işleri ile uğraşmayı	2	22,2	1	8,3
	Gezmeyi	3	33,3	1	8,3
	Araba-Motosiklet ile uğraşmayı-sürmeyi	2	22,2	5	41,7
	Toplam	9	100,0	12	100,0

Çocukların “Baban en çok ne yapmayı sever?” sorusuna hem anasınıfı hem de 4.sınıf düzeyinde ortak yanıtlardan ortalaması en yüksek verdikleri yanıtlar "araba-motosiklet ile uğraşmayı-sürmeyi" ve "televizyon izlemeyi" olmuştur. Bu verdikleri cevap ile babalarını tek olarak çizdikleri resimde babalarının eylemi örtüşmektedir (Bkz. Resim 4).



Ç13 kodlu 9 yaşındaki erkek çocuk babasını elinde kumanda ile televizyon izlerken çizmiştir.

Ç16 kodlu 9 yaşındaki erkek çocuk ise babasının kullandığı motosikleti çizmiştir.

Resim 4. Çocuklar tarafından anne babanın resmedilmesi

Tablo 8’de görüldüğü gibi, araştırma kapsamındaki hem anasınıfı hem de dördüncü sınıf çocukları anneleri ile en çok "pasta yapmaktan" hoşlandıklarını belirtmişlerdir. Araştırma kapsamında çocuklara sorulan “Baban ile en çok ne yapmaktan hoşlanırsın?” sorusuna çocukların verdikleri cevaplara ait dağılımlar dikkate alındığında, anasınıfı ve dördüncü sınıf çocukları babaları ile en çok "beraber vakit geçirmekten" ve "parka gitmekten" hoşlanmaktadırlar.

Tablo 8. Çocukların “Anne ve Baban İle En Çok Ne Yapmaktan Hoşlanırsın?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlara Ait Frekans ve Yüzde Dağılımı

	Anasınıfı		4. Sınıf		
	f	%	f	%	
Anne	Alışveriş yapmaktan	2	16,7	2	16,7
	Ev işlerine yardım etmekten	-	-	3	25,0
	Gezmeye gitmekten	2	16,7	-	-
	Oyun oynamaktan	2	16,7	-	-
	Pasta yapmaktan	3	25,0	4	33,3
	Televizyon izlemekten	1	8,3	2	16,7
	Yemek yapmaktan	2	16,7	1	8,3
Toplam		12	100,0	12	100,0
Baba	Parka gitmek	3	30,0	4	28,6
	Film izlemek	-	-	2	14,3
	Birlikte uyumak	-	-	2	14,3
	Beraber vakit geçirmek	4	40,0	3	21,4
	Oyun oynamak	2	20,0	-	-
	Araba-motosiklet ile uğraşmak	1	10,0	3	21,4
Toplam		10	100	14	100,0

Tablo 9’da görüldüğü gibi, anasınıfı ve dördüncü sınıf çocukları anne ve babaları ile hep beraber en çok "gezmeye" ve "akraba ziyaretine" gitmekten hoşlanmaktadırlar.

Tablo 9. Çocukların “Anne-Baban Ve Sen En Çok Ne Yapmaktan Hoşlanırsınız?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlara Ait Frekans ve Yüzde Dağılımı.

	Anasınıfı		4. Sınıf		
	f	%	f	%	
Yemeğe gitmekten	1	10,0	3	17,6	
Tatile gitmekten	1	10,0	1	5,9	
Parka gitmekten	1	10,0	2	11,8	
Lunaparka gitmekten	1	10,0	1	5,9	
Gezmeye gitmekten	4	40,0	4	23,5	
Birlikte resim yapmaktan	-	-	2	11,8	
Akraba ziyaretine gitmekten	2	20,0	4	23,5	
Toplam		10	100,0	17	100,0

Çocukların “Anne-Baban ve sen en çok ne yapmaktan hoşlanırsınız?” sorusuna hem anasınıfı hem de 4.sınıf düzeyinde ortak yanıtlardan ortalaması en yüksek verdikleri yanıt "gezmeye gitmekten" olmuştur. Bu verdikleri cevap ile ailelerini çizdikleri resimde yaptıkları eylemler örtüşmektedir (Bkz. Resim 5).



Anasınıfı çocuklarından Ç1 kodlu 5 yaşındaki kız çocuk aile resminde hep birlikte gezmeye gittiklerini belirtmiştir.

4.Sınıf çocuklarından Ç15 kodlu 9 yaşındaki kız çocuk ailesiyle gezmeye gittiklerini belirtmiştir.

Resim 5. Çocuklar tarafından anne babanın resmedilmesi

Çocukların "Anne-Baban ve sen en çok ne yapmaktan hoşlanırsınız?" sorusuna hem anasınıfı hem de 4.sınıf düzeyinde ortak yanıtlardan bir tanesi de "tatile gitmekten" olmuştur. Bu verdikleri cevap ile ailelerini çizdikleri resimde yaptıkları eylemler örtüşmektedir (Bkz. Resim 6).



Ç14 kodlu 9 yaşındaki kız çocuğu ailesiyle birlikte tatile gittiklerini çizmiştir.

Ç11 kodlu 5 yaşındaki erkek çocuğu ailesiyle birlikte tatilde denize girdikleri çizdiğini belirtmiştir.

Resim 6. Çocuklar tarafından anne babanın resmedilmesi

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu çalışmada, "cinsiyet", "kardeş sayısı" ve "kaçıncı çocuk" durumunu gösteren Tablo 1 'e göre erken ve orta çocukluk dönemindeki çocukların genelde ilk ve tek çocuk oldukları belirlenmiştir. Genel olarak ise çocukların anne baba rollerine yönelik geleneksel toplumsal cinsiyet rolleri çerçevesinde bir algı durumuna sahip olduklarına ulaşılmıştır. Fakat yine de geleneksel algılamadan farklı olarak çocukların Tablo 2'de "*anne ve baba kimdir?*" sorusuna verdikleri yanıtlarda ebeveynlik rollerine yönelik toplumsal cinsiyet rol algılarında bazı eşitlikçi cinsiyet rolleri gözlemlenmiştir.

Erken ve orta çocukluk dönemi çocuklarının büyük bir kısmı anne kavramını bakım veren ve temizlik- yemek yapan kişi şeklinde tanımlamıştır. Powell ve Greenhouse (2010) 'da yaptıkları çalışmalarında kadınların ev ve aile ile ilgili işleri yürütme ve çocuk bakımı rolünü toplumsal cinsiyet kimliği içinde benimsediğini vurgulamışlardır. Baba kavramını ise erken çocukluk döneminde işe giden olarak tanımlarken, dördüncü sınıf çocukları ise *bizi koruyan* eylemi ile tanımlamışlardır. Fakat erken çocukluk döneminden bir kız, dördüncü sınıflardan iki kız- bir erkek, anne kavramını da "*bizi koruyan*" şeklinde tanımlamışlardır. Bu tanımlamada geleneksel cinsiyet rolleri içerisinde babada odaklanan "*güç*" kavramının artık kırsal kesimdeki ailelerde de küçük oranda olsa da anne içinde kullanıldığını göstermektedir ve bu dönüşüm çocukların tüm gelişim alanları açısından sağlıklı ilerlemelerinde destekleyicidir. Öyle ki Osmanlı'dan başlayarak yakın yıllara kadar çocukların büyüklerin yanında oturması, gülmesi, babaya dokunması ayıp sayılırdı; baba da çocuğunu ancak uykusunda sevebilirdi. Günümüzde geleneksel yetkeci babanın yerini gitgide işbirlikçi baba almaktadır. Çocuğuna sadece güç odağı olmayan, düşüncesini soran, önemseyen, destekleyen baba modeli şekillenmektedir (Onur,2012).

Araştırma kapsamında elde edilen başka bir bulgu da, anasını ve 4.sınıf çocukları anneyi temizlik ile ilgilenip mutfakta yemek yapan olarak betimlemişler, babayı ise dinlenir-uyur, tamir işleri yapar ve televizyon izler şeklinde tanımlayıp oturma odasında en çok vakit geçirdiklerini vurgulamışlardır. Babayı betimleyen çocuklardan bir erkek anasınıfından, iki erkek dördüncü sınıftan babayı *ev işlerine yardım eder* şeklinde tanımlamış, kırsal bölgede hakim olan geleneksel yapının cinsiyet rollerinden farklı bir algıyı ortaya koymuştur. Çalışma grubunun bir köy okulunda eğitim alan çocuklar olduğu düşünülürse demokratik toplumun temel ilkesi olan eşitliğin, toplumdaki cinsiyetler arası rollerden başlayarak aile içi ilişkilerde giderek yaygınlaşması demokrasinin bir yaşam tarzı olarak benimsenmesinde rol oynayan temel bir faktör olarak görünmektedir (Oktay, 2004). Daha demokratik aile içi ilişkilerin gelişmesi, başta çocuklar olmak üzere tüm aile bireylerinin kazançlı çıkacağı bir tablodur. Bu eşitlik ilkesinin odağında yetişen çocukların anne-baba kavramlarına yükledikleri anlam ebeveynlik modellerini de sağlıklı bir şekilde biçimlendirecektir. Fakat Çarkoğlu ve Kalaycıoğlu'nun (2013) yürüttükleri bir araştırmadaki bulgulara göre ülkemizde aile içi demokratik ilişkilerin gelişme süreci oldukça gerilerdedir. Bu araştırmaya göre ülkemizde kadınların çocukların büyümesi ve yetişmesinde temel rolü oynadığı varsayımı hem erkek hem kadınlarda genel kabul görmektedir. Kadınların aile içindeki temel rolü çocuklara bakmak ve yetiştirmekle ilgilidir. Erkeklerin bakım ve çocuk yetiştirmek ilgili temel bir rol üstlendiği ailelerin ise sayıca hala çok az olduğu gözlemlenmiştir. Ülkemizde sanayileşmenin artmasıyla birlikte değişerek aile içindeki kadının toplumsal cinsiyet rolünü, çalışan anneye göre yeniden şekillendirmekte olduğuna dair bir bulguya rastlanılmamıştır. Tam tersine olarak annenin çalışmaması, evde kalarak çocuk bakması, yetiştirmesi, ev işleri yapması, ev kadını olması idealize edilmekte, ancak bir zorunluluk olarak da giderek zorlaşan geçim koşulları karşısında hane gelirine katkıda bulunması gerektiği kabul edilmektedir. Bu durumda kadın kimliğinden hem evde kalması ve ev kadını olarak işlev görmesi, hem de hane gelirine katkıda bulunması beklenmektedir. Söz konusu çelişki durumu; tarım toplumundan sanayi toplumuna, kır yaşantısından kent yaşantısına geçmekte olan ülkemizde bu değişime uyum göstermekte erkek ve kadınların zihnen zorlanmasının güzel bir örneğidir.

Çocuklar iki yaşından itibaren belirli görevleri ve eşyaları erkek ve kadınlarla ilişkilendirir. Örneğin, elektrikli süpürge ve yemeği kadınlarla, otomobil ve tamir aletleri ve televizyonu erkeklerle birlikte düşünür (Bee&Boyd, 2009). Bu çalışmada belirtilen algıyı desteklemiş ve her iki grupta da çocuklar annelerinin en çok yemek- pasta yapmaktan hoşlandıklarını düşünmüş, babaların ise araba

sürmek, motora binmek ve televizyon izlemekten hoşlandıklarını ifade etmiştir. Çocuklar ebeveynleriyle yapmaktan hoşlandıkları etkinliklere bakıldığında her iki grubun en çok *gezmeye*, sadece anasınıfı çocuklarının en çok *parka*, dördüncü sınıf çocuklarının ise *tatile gitmekten* hoşlandıkları/istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Aytekin vd.'nin (2016) yaptığı araştırmada çocuklar, "Anne ve baban ile beraberken ne yaparsınız?" sorusuna yüksek oranda *oyun oynarız ve gezmeye gideriz* yanıtı vermiştir. Ayrıca çocuklara çizim tekniği ile yaptırılan anne/baba/aile resimlerinde, görüşmede ebeveynlerine dair sorulara verdikleri cevaplar ile örtüşen eylemler çizmişlerdir. Verdikleri sözel cevaplar ile çizim içerikleri tutarlılık göstermektedir. Bu cevaplar ve çizim içerikleri; Tablo 2'de çocukların "baba kimdir?" sorusuna hem anasınıfı hem de 4.sınıf düzeyinde ortak yanıtlardan ortalaması en yüksek verdikleri yanıt "*işe gidendir*" olmuştur. Bu verdikleri cevap ile ailelerini çizdikleri resimde yaptıkları eylemler örtüşmektedir.

Tablo 3'te çocukların "baba evde ne yapar?" sorusuna hem anasınıfı hem de 4.sınıf düzeyinde ortak yanıtlardan ortalaması en yüksek verdikleri yanıt "*uyur-dinlenir*" olmuştur. Bu verdikleri cevap ile babalarını tek olarak çizdikleri resimde babalarının eylemi örtüşmektedir.

Tablo 5'te çocukların "annen-baban ile en çok nereye gidersin?" sorusuna hem anasınıfı hem de 4.sınıf düzeyinde ortak yanıtlardan ortalaması en yüksek verdikleri yanıtlardan bir tanesi "*pazara*" olmuştur. Bu verdikleri cevap ile annelerini tek olarak çizdikleri resimde annelerinin eylemi örtüşmektedir.

Tablo 7'de çocukların "baban en çok ne yapmayı sever?" sorusuna hem anasınıfı hem de 4.sınıf düzeyinde ortak yanıtlardan ortalaması en yüksek verdikleri yanıtlar "*araba-motosiklet ile uğraşmayı-sürmeyi*" ve "*televizyon izlemeyi*" olmuştur. Bu verdikleri cevap ile babalarını tek olarak çizdikleri resimde babalarının eylemi örtüşmektedir.

Tablo 9'da çocukların "anne-baban ve sen en çok ne yapmaktan hoşlanırsınız?" sorusuna hem anasınıfı hem de 4.sınıf düzeyinde ortak yanıtlardan ortalaması en yüksek verdikleri yanıt "*gezmeye gitmekten*" olmuştur. Bu verdikleri cevap ile ailelerini çizdikleri resimde yaptıkları eylemler örtüşmektedir. Çocukların "Anne-Baban ve sen en çok ne yapmaktan hoşlanırsınız?" sorusuna hem anasınıfı hem de 4.sınıf düzeyinde ortak yanıtlardan bir tanesi de "*tatile gitmekten*" olmuştur. Bu verdikleri cevap ile ailelerini çizdikleri resimde yaptıkları eylemler örtüşmektedir.

Endendijk vd. (2013)'te yürüttükleri çalışmalarında çocuk sayısı durumuna göre toplumsal cinsiyet rol algılarının farklılaştığını bulmuşlardır. Büyük kardeşlerde küçük kardeşlere oranla toplumsal cinsiyet rol kalıpları daha baskındır. Ayrıca McHale vd. (1999) (akt. Endendijk vd.,2013) yaptıkları araştırmalarında ailede tek olan çocuklarda toplumsal cinsiyet rolleri daha fazla geleneksel çerçevede pekişmiş, farklı cinsiyetlerde kardeşi olan çocuklarda ise cinsiyet rollerinin daha esnek olduğu gözlenmiştir. Esnek toplumsal cinsiyet rol kalıplarının olmasını ise aile içinde farklı cinsiyetlere ait rol deneyimi çeşitliliğinin daha çok olmasına bağlamışlardır. Bu sonuç geleneksel ve eşitlikçi cinsiyet rolleri açısından beklenen bir durum değildir. Çünkü kültürel olarak beklenen çocuk sayısı fazla olan geniş ailelerde cinsiyet rol kalıplarının daha baskın, çekirdek ailede yetişen tek çocukların ise daha esnek olmasıdır.

Marks vd. (2009)'a yaptıkları araştırmalarında aile kavramı üzerine literatür taramalarında ebeveyn modelleri ve toplumsal cinsiyet rol tutumlarını araştıran bir çalışma bulamadıklarını ifade etmişlerdir. Bu çalışma için alanyazında yapılan literatür taramalarında da Aytekin vd. (2016)'da yürüttüğü araştırma dışında benzer konularda yapılmış bir inceleme tespit edilememiştir.

ÖNERİLER

1. Çocukların anne baba modelleri ve toplumsal cinsiyet rollerine yönelik algılarına farklı yerlerde (bölgeler, ülkeler vb), daha fazla sayıda aile ve çocuk üzerinde sistematik şekilde yeni çalışmalar yapılabilir.

2. Anne-Babaların kendilerini algılama biçimlerini değerlendiren görüşmeler, anketler yapılarak daha zengin araştırmalar yürütülebilir.

KAYNAKÇA

- Alkan Ersoy, Ö. (2015). *Cinsel Gelişim İle İlgili Temel Kavramlar ve Okul Öncesi Dönemde Cinsel Eğitim*. İ. Artan (Ed), Cinsel Gelişim ve Eğitim, (s. 10-28) içinde. Ankara: Hedef Yayıncılık.
- Arabacı,N. (2017). *Aile Katılımı*. A.B. Aksoy (Ed.), Aile Eğitimi ve Katılımı (s. 43-65) içinde. Ankara: Hedef Yayıncılık.
- Aytekin, Ç., Artan, İ., Kangal, S. B., Çalışandemir, F., &Özkızıklı, S. (2016). Çocukların Anne-Babalarına Yönelik Algılarının İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(38), 168-188.
- Bee, H. L.,Boyd, D. R., & Gündüz, O. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi*. Kaknüs yayınları.
- Berk, L. (2013). *Çocuk Gelişimi*. (1. baskı). Ankara: İmge Kitabevi.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (17. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Çarkoğlu,A.&Kalaycıoğlu, E. (2013). *Türkiye'de Aile, İş ve Toplumsal Cinsiyet*. <http://kasaum.ankara.edu.tr/files/2013/11/turkiyedeaileisvetoplumsalcinsiyetraporu2.pdf> adresinden 17.12.2017 tarihinde indirilmiştir.
- Endendijk, J. J.,Groeneveld, M. G., van der Pol, L. D., van Berkel, S. R., Hallers-Haalboom, E. T., Mesman, J., &Bakermans-Kranenburg, M. J. (2014). Boysdon'tplaywithdolls: mothers' and fathers' gender talk during picturebookreading. *Parenting*, 14(3-4), 141-161.
- Genç, S.Z. (2016). *Eğitim Sürecinde Aile ve Toplum*. (1.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Malchiodi, C. A. (1999). *Medical art therapy with children*. Jessica Kingsley Publishers. <http://en.bookfi.net/book/1318522> erişim adresinden 11.04. 2018 tarihinde indirilmiştir.
- Marks, J. L., Lam, C. B., &McHale, S. M. (2009). Familypatterns of Gender Role Attitudes. *Sex Roles*, 61(3-4), 221-234.
- McHale, S. M.,Crouter, A. C., &Tucker, C. J. (1999). Family contextand gender role socialization in middlechildhood: Comparing girls to boy sand sisters to brothers. *Child development*, 70(4), 990-1004.
- Miller, P. (2017). *Gelişim Psikolojisi Kuramları*. (2. baskı). Ankara: İmge Kitabevi.
- Oktay, A. (2004). Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem. İstanbul: Epsilon.
- Okyay L. (2008). *6 yaş grubu çocukların aile resimlerinin sosyo-kültürel değişkenler ve davranış problemleri açısından karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Y.lisans Tezi) Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Onur, B. (2012). *Çocukluğun ve Çocuk Yetiştirmenin Tarihi*. B. Selçuk ve M.Sayı (Der.) , Ana babalık: Kuram ve Araştırma (s.19-59) içinde. İstanbul: KU Yayınları.
- Powell, G. N.,&Greenhaus, J. H. (2010). Sex, gender, anddecisions at thefamily→workinterface. *Journal of Management*, 36(4), 1011-1039.

- Tezel Şahin, F. (2011). Sosyal değişim sürecinde değişen babalık rolü. Z. Dilek, M. Akbulut, ZC Arda, Z. B Özer, R. Gürses, B. Karababa Taşkın (Haz.). *Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi "Kültürel Değişim, Gelişim ve Hareketlilik*, 10-15.
- Zeybekoğlu, Ö. (2013). Günümüzde erkeklerin gözünden babalık ve aile. *Mediterranean Journal of Humanities*, 3(2), 297-328.

Araştırma Görevlilerinin Bilimsel Araştırma Etiğine İlişkin Algıları: Nitel Bir Çalışma

Alpaslan ŞAHİNOĞLU¹

Gürhan BEBEK²

Geliş Tarihi: 10.04.2018

Kabul Tarihi: 13.06.2018

Yayın tarihi: 30.06.2018

Özet

Akademik kariyerin ilk basamağında bulunan araştırma görevlilerinin bilimsel etik kavramına yönelik bakış açıları ve düşünceleri akademik süreçlerinin ilerleyişi ve gelişimleri açısından oldukça önemlidir. Bu önem durumu göz önüne alınarak, bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinin farklı bölümlerinde çalışmakta olan araştırma görevlilerinin bilimsel araştırma etiğine ilişkin algılarının ortaya çıkartılması amacıyla çalışma yürütülmüştür. Bu amaca yönelik olarak betimsel araştırma yöntemlerinden birisi olan özel durum yöntemi tercih edilerek çalışma yürütülmüştür. Çalışmanın katılımcılarını eğitim fakültesinin farklı bölümlerinde (Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji, Fen Bilgisi, Türkçe, Sınıf, Beden Eğitimi) çalışmakta olan toplam 8 araştırma görevlisi oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen ve toplam 8 sorudan meydana gelen yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler, içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların etik kavramı ile ahlak kavramı arasındaki ayrımı net olarak yapamadığı ve bilimsel etik kavramına yönelik temel düzeyde bilgiye sahip olduğu görülmüştür. Bu durumun giderilmesi için lisans ve lisansüstü eğitimi alan öğrencilere etik kavramının benimsenmesi ve etik kurallarının anlamlandırılarak uygulanması için dersler verilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Etik, bilim, araştırma görevlisi

Perceptions of Research Assistants Related to Scientific Research Ethics : A Qualitative Study

Abstract

It is significant first stage of an academic career of researchers in terms of the progress and development of the academic process of view and thinking about the concept of scientific ethics. In view of this importance, studies have been carried out in order to discover the perceptions of the scientific research ethics of researcher's assistants in different departments of the faculty of education of a state university. For this purpose, studies have been carried out by using the case study which is one of the descriptive research methods. The participants of the study consist of 8 research assistants working in different parts of the education faculty (Mathematics, Physics, Chemistry, Biology, Science Teaching, Turkish Teaching, and Physical Education). It is used the structured interview form developed by the researchers as a means of data collection in the study and consisting of a total of 8 questions. The data obtained from interviews are analyzed by content analysis. As a result of the research, it was seen that the participants could not make a clear distinction between the ethical and the moral concept. Additionally, they had basic knowledge about the concept of scientific research ethics. In order to overcome this situation, it should be given lessons which adoption of ethical concepts and application of ethics' rules for students who undergraduate and postgraduate education.

Key words: Ethic, science, research assistant

¹ Doktora Ö., Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Fizik Eğitimi, alpaslansahinoglu@gmail.com

² Doktora Ö., Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Fen Bilgisi Eğitimi, gurhan.bebek@gmail.com

GİRİŞ

Bilim kavramının ne olduğu, içerisinde ne tür bilgi türlerini içereceği ya da hangi yaklaşımın etkisi altında tanımlanacağı bir muamma olmasına rağmen bilim kavramını temel düzeyde gerçeğin aranıdır şeklinde ifade etmek pek de yanlış olmayacaktır (Karasar, 2003). Bu tanımlamaya bağlı olarak, bilimsel bilgi bu gerçeklerin bir araya gelmesi, düzenlenmesi ve irdelenmesi ile meydana gelen bir kavramdır (Çepni, 2010). İnsanlığın var oluşundan bu yana da bireyler doğayı sorgulama, sorguların arkasındaki nedenleri inceleme ve incelemeler sonucundaki verilerden sonuç elde etme gibi yollarla gerçeği arama gayreti içerisindeydi. Gerçeği arama eylemi ise bireyin emeğe saygı duymasını (Yıldırım, 1995) ve evrensel etik değerlere sahip çıkacak biçimde araştırmalar yaparak öğrenmesi gerekliliğini kendisine bir konu alanı olarak seçmiştir (Aydın, 2006). Bu gereklilik etik anlayıştan yoksun bir bilimin düşünülemez olmasından kaynaklanmaktadır (İnci, 2009). Dolayısıyla da bilim üretmeyi ya da üretilen bilimi kullanmayı hedefleyen toplumların ya da bireylerin bilimsel etik anlayışa uygun davranışlar sergilemesi gerekmektedir (Emiroğlu, 2005; Evcik, 2006). Bu tanımlamalar bilim dünyasının en önemli temel taşlarından biri olan etik kavramının üzerinde durulması, ilgilenilmesi, incelenmesi, dikkate alınması ve öğretilmesi gereken bir kavram olduğunu ortaya koymakta (Ruacan, 2005) ve bilim etiği kavramının ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Arıkan ve Demir, 2009; Erdem, 2012).

Bilimsel araştırmalarda, etik kavramını ilk olarak İngiliz Matematikçi Charles Babbage'nin 1830 yılında "*Bilimsel araştırmalarda sahtekârlık*" isimli çalışmasında ifade edilmiştir (akt. Aydın, 2006). Bu tarihten itibaren de bilimsel anlamda yürütülen çalışmalarda etik kavramını tanımlama ve araştırma üzerine yoğunlaşmıştır. Bu bağlamda da, bilim etiği gerçeği arama çabası içerisindeki bilim insanlarının, yaşadıkları toplumlara ve insanlığa karşı dürüst hareket etmeleri ve onları yanıltmamaları için uymaları gereken kurallar zinciri olarak tanımlanmaktadır (Kök, 2001). Türk Dil Kurumu (TDK) "*etik*" sözcüğünü "*çeşitli meslek kolları arasında tarafların uyması veya kaçınması gereken davranışlar bütünü*", "*Ahlaki, ahlakla ilgili*" şeklinde ifade ederken, Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA, 2002), etik kavramını "*Etik, insanların ahlaklı yaşamanın temelleri üzerine akıl yordukları ve bu temellerden yola çıkarak doğru ve yanlış ayırt etmeye, doğru davranış biçimlerini bulmaya ve uygulamaya yarayabilecek kuramsal ve toplumsal araçları geliştirdikleri bir düşün alanıdır.*" olarak tanımlamıştır. Evcik (2009) ise bilimsel etik kavramını, bir araştırmanın tasarlanmasından başlayarak verilerin toplanması, sonuçların analizi ve yorumlanması ile yayın olma aşamasına kadar devam eden sürece kadar yapılanların tümünün ahlak ilkelerine uygun ve dürüst davranılması şeklinde yorumlamıştır. Dolayısıyla da bilimsel araştırmaya katılanlar; araştırmanın tasarımı, yapılışı, yürütülmesi ve bilgilerin analizi sürecinde en yüksek standarda sahip olmalı, dürüstlük ve açıklığı elden bırakılmamalı, aynı konu üzerinde araştırma yapmış ve halen yapmakta olan diğer araştırmacıların katkılarına açıkça gösterecek tutum içinde olmalı, bunu bilimsel makale yazımı sürecinde de korumalıdır (Ertekin, Berker, Tolun, Ülkü, Aksan vd., 2002). Literatür incelendiğinde ise etik kavramının sadece belirli perspektiflere bağlı olarak açıklanmadığı intihal-toplum ve bilim ilişkisinin de ortaya konulduğu belirlenmiştir. Uçak ve Birinci (2008) tarafından yürütülen araştırmada öğrencilerin niçin kopya çektiği araştırılmış ve etik ile intihal kavramına değinilerek araştırma sonucunda öğrencilerin intihal yapmalarının ne anlama geldiği, sınırlarının ne olduğunu bilmemesi ve bu durumda intihale sebebiyet verdiğine değinilmiştir. Ünal, Toprak ve Başpınar (2012) intihal ve etik dışı fiiller konusunda hukuksal düzenlemeler yapmak ve intihal ve etik dışı davranışların görülme sıklığı ile öğretim elemanlarının nitelikleri arasında ilişkiler kurmak gerektiğini ifade etmiştir. Ongun (2006) ise bilimsel etik unsurları ve ilişki içerisinde olduğu kavramlara farklı bir perspektiften bakarak, bilimsel etik ve bilimsel yayın etiği kavramlarının birlikte düşünülmesi gerektiğini ve bu etiğin toplumlara hizmet eden bilim insanlarının onlara karşı sorumluluğunun kurallar dinamiği halkasından oluştuğunu belirtmiştir. Bu tanımlamalar ışığında etik kavramı, bilimsel araştırma etiği, yayın etiği ve araştırmacı-katılımcı etiği olmak üzere üç farklı başlık altında toplanabilir (Alev, 2011; Aydın, 2006; Erdem, 2012; İnci, 2009; Oğuz, 1999; Ortaş, 2010; TÜBA, 2002).

1. Bilimsel Araştırma Etiği

Bilimin kümülatif olarak ilerleyen bir süreç olduğu göz önüne alındığında bilim insanlarının birbirlerinin çalışmalarından yararlanması en doğal gereksinimleridir. Fakat bilim insanları araştırmalarını yaparken yapılmış olan çalışmalara saygı duyup, belirli kurallara ve bilimsel araştırma etiğine uymaları gerekir (Markham, 2007). Bilimsel araştırma etiği, en sade şekliyle etik ilkeler ışığında var olan ilkeleri temel alan etik konusunun bir alt disiplini (Uluoğlu, 2015). TÜBA (2002) ve Erdem (2012) tarafından yürütülen çalışmalarda ise bilimsel araştırma etiği (a) varsayım ve tasarım, (b) araştırma projesi, protokolü ve metodolojisi, (c) verilerin saklanması ve (d) verilerin analizi olmak üzere dört farklı başlık altında incelenmiştir.

a) Varsayım ve Tasarım: Araştırmaya başlamadan önce gerekli alan yazının taramasını detaylı bir şekilde yapılması ve gerekli varsayımların oluşturulması gerekmektedir (Ekiz, 2013).

b) Araştırma Projesi, Protokolü ve Metodolojisi: Araştırma sürecinin açık bir şekilde anlatılması ve araştırmadan sorumlu ekibe araştırma hakkında bilgi verilmesi işlemidir. Ayrıca araştırmada tercih edilen metodolojinin konu alanında kendinden sonra yürütülecek olan çalışmalarda da rahatlıkla kullanılabilecek seviyede olması gerekmektedir (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016).

c) Verilerin Saklanması: Elde edilen verilerin güvenilir bir şekilde saklanması işlemidir. Verilerin saklanması işleminde elektronik bir ortam oluşturulsa dahi istenildiğinde kolay ulaşılması gerekliliği unutulmamalıdır (Çepni, 2010).

d) Verilerin Analizi: Veri elde etmede kullanılacak araçların geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması işlemidir. Elde edilen verilerin özgün bir şekilde yansız olarak sunulması gerekmektedir (Punch, 2005).

2. Yayın Etiği

Yayın etiği, bilimsel bir çalışmanın tasarlanmasından, verilerin toplanmasına ve analizine, rapor haline gelmesine ve özellikle yayın olarak ortaya çıkış süresince kişilerin uyması gereken yayın etik ilkelerini ve kişilerin ahlaki durumlarını inceler (Oğuz, 1999; İnci, 2009). TÜBA (2002) ve Ongun (2006) tarafından yürütülen çalışmalarda ise yayın etiği (a) tekrarlı yayın, (b) bölünmüş yayın/dilimleme, (c) kurum desteğini belirtmeme, (d) yazarlık haklarını değiştirmek, (e) tez aşırma ve (f) kaynakların – verilerin yanlış seçimi olmak üzere altı farklı başlık altında incelenmiştir. Bunlar;

a) Tekrarlı Yayın (Dublikasyon): Yürütülen bir araştırmanın birden çok dergiye gönderilmesi durumudur. Tekrarlı yayın yapmanın etik açıdan iki temel sakıncası olduğu alan yazınında ifade edilmektedir. Bunlar; dergilerin, hakem ve editörlerinin zamanlarını boşa harcamak ve daha da önemlisi okuyucuya, araştırmacıya ve bilime saygısızlık yapmaktır (Erdem, 2012).

b) Bölünmüş Yayın – Dilimleme (Salami science): Bir araştırmanın gereksiz şekilde, araştırmanın bütünlüğünü bozacak biçimde ve değiştirilerek bölünerek dergilerde yayımlanması durumudur (İnci, 2009).

c) Kurum Desteğini Belirtmeme: Araştırmacı, destek aldığı kurum ya da bireyi çalışmasında belirtmelidir (Evcik, 2009).

d) Yazarlık Haklarını Değiştirmek: Yapılan araştırmada adı geçen yazarlar, çalışmanın tümünün sorumluluğunu üstlenecek kadar katkıda bulunmuş olmalıdır. Yazarların yapmış oldukları katkı; 1) Çalışmanın tasarımı, çözümlenmesi ve verilerin yorumlanması, 2) Makalenin yazılması ve bilimsel olarak eleştirilmesi 3) Makalenin son şeklinin onaylanması şeklinde olmalıdır (Evcik, 2009; Kruk, 2013).

e) Tez Aşırma (Plajiarizm): Dilimizde daha çok “*intihalcilik*” ya da “*aşırmacılık*” olarak anılan bu yöntem, bir başka yazarca daha önce yayınlanmış bir yayının tümünü ya da bir bölümünü gelmektedir (Evcik, 2009; İnci, 2009; Kruk, 2013).

f) Kaynakların - Verilerin Yanlı Seçimi (Cooking, trimming): Araştırmacının yalnızca kendi hipotezlerine ve teorideki bilgilere uygun verileri seçmesi ve diğerlerini görmezlikten gelmesi durumuna “*Cooking*”; verilerin ve sonuçların doğru ve değerli görünmesi için düzeltme yapılmasına ise “*Trimming*” denilmektedir (Aydın, 2006).

3. Araştırmacı-Katılımcı Etiği

Araştırmacı – katılımcı etiği, her iki grubunda araştırma boyunca belirlenen etik ilkelere bağlı kalmasıdır (Alev, 2011). Konu alanında yürütülen çalışmalarda ise araştırmacı katılımcı etiği yedi farklı başlık altında aşağıdaki şekilde açıklanmaktadır (Aydın, 2006; Ortaş, 2010; Alev, 2011; Kruk, 2013).

a) Gönüllü Katılım: Bilimsel araştırmalara gönüllü katılım önemli bir durumdur. Katılımcı istediği zaman neden belirtmeden araştırmayı terk edebilir (Alev, 2011).

b) Yanlılık: Bilimsel araştırmalarda yanlılığın pek çok sebebi bulunmaktadır. Örneğin araştırmacının cinsiyeti, fiziksel görünümü gibi özelliklerin görüşme (mülakat) yapılan kişileri etkileyebileceği görülmüştür. Bu nedenle araştırmacıların yanlılık yaratabilecek koşulları kontrol etmek için ellerinden geleni yapmaları gerekmektedir (Aydın, 2006).

c) Açık ya da Gizli Araştırma: Bilimsel araştırmalarda bir diğer etik sorun da araştırmacının alana kimliğini açıklayarak mı yoksa gizlice mi gireceği hususudur. Bazı araştırmalar, sosyolojik olarak ilginç olsa da araştırmacının kimliğini açıklayarak çalışmayı yürütmesi zor olabilir. Bununla birlikte araştırmacının kimliğini gizli tutarak yaptığı çalışmalarda katılımcılarının haklarının ihlal edilme olasılığı oldukça yüksektir (Ortaş, 2010).

d) Aydınlatılmış Onam: Aydınlatılmış onam, bireylerin bir araştırmaya her türlü, hile, zorlama, baskı, adil olmayan ikna ya da etkileme girişimlerine maruz kalmadan kendi seçimi ile katılmaya bilerek onay (rıza) vermesidir (Kruk, 2013).

e) Gizlilik ve Anonimlik: Bilimsel araştırmalarda birbirine karıştırılan kavramlardan ikisi gizlilik ve anonimlik. Gizlilik, katılımcıların kimliğini ortaya çıkarabilecek her türlü ögenin araştırma kayıtlarından çıkarılması işlemidir. Anonimlik ise, katılımcıların isimsiz kalmasıdır. Örneğin; geniş bir gruba gönderilen anket çalışmalarında, araştırmacı kimlere anket gönderdiğine ilişkin herhangi bir işaret koymamışsa, geri dönen anketlerin kime ait olduğu belli olmaz ve katılımcı bilgileri anonim hale gelir. Katılımcılar, özellikle nitel çalışmalarda araştırmacılar tarafından tanındığı için bu çalışmalarda anonimlik söz konusu değildir. Bu tip durumlarda üst düzeyde gizlilik önem kazandığından araştırmacı, katılımcı bilgilerinin gizliliğini sağlamalıdır (Aydın, 2006).

f) Verilerin Güvenliği: Araştırmacılar araştırma verilerinin yanlış ellere geçmesine ya da kamuoyuna mal olmasına meydan vermemelidirler. Bu nedenle verilerin güvenliğini sağlayacak önlemleri almak son derece önemlidir (Alev, 2011).

g) Zarar Vermemek: Etiğin en temel ilgilerinden biri zarar vermemektir. Katılımcının özlük haklarına zarar vermemek, katılımcının hayatına olumsuz yönde etki edecek davranışlardan uzak durmaktır. Sosyal bilimlerde araştırmalarında da, araştırmaların zarar vermemesi önemlidir. Çünkü sosyal bilimlerde ilgilenilen örneklem grubu genelde insandır. Bu süreçte bireye fiziki ve sosyal olarak incitmek gerekir (Alev, 2011).

Üç farklı başlık altında toplanmış olan etik kavramına yönelik alan yazını incelendiğinde çalışmaların daha çok teorik temeller üzerine kurulduğu ve tıp alanında olduğu görülmektedir (Oğuz,1999; Emiroğlu, 2005; Uzbay, 2006; Evcik, 2009; Koç, 2013). Oysaki etik kavramı sadece teorik temeller üzerine kurulacak ya da sadece sağlık bilimleri alanında çalışılacak bir konu değildir. Sağlık bilimlerinden eğitim bilimlerine, eğitim bilimlerinden sosyal bilimlere kadar birçok alanda etik kavramına yönelik çalışmaların yürütülmesi bilimsel açıdan önem taşıyan bir konudur. Özellikle de akademisyenliğin en alt basamağında yer alan araştırma görevlilerinin akademik sürecin başında etik kavramına yönelik neler bildikleri ve bildiklerini nasıl uyguladıklarını belirlemek onların akademik yaşantılarının geleceği açısından önem arz etmektedir. Ancak literatür incelendiğinde araştırma görevlilerinin etik algısının belirlendiği çalışmalara pek rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışma ile söz konusu boşluğun giderilmesi adına akademik sürecin başında yer alan araştırma görevlilerinin bilimsel araştırma etiğine yönelik algılarının belirlenmesi gerekmektedir.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, araştırma görevlilerinin eğitim araştırmalarında bilimsel araştırma etiğine ilişkin algılarını ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda “Araştırma görevlilerinin eğitim araştırmalarındaki bilimsel araştırma etiğine ilişkin algıları nelerdir?” temel sorusuna cevap aramakta ve bu temel soruya ek olarak aşağıda yer alan sorularla alt amaçlara cevap aranmıştır.

1. Araştırma görevlileri için etik ne anlama gelmektedir?
2. Araştırma görevlilerin bilimsel etik kuralları hakkındaki bilgileri nelerdir?
3. Araştırma görevlileri bilimsel etik kurallarına uyum hakkındaki düşünceleri nelerdir?

YÖNTEM

Betimsel nitelikte olan bu çalışmada nitel bir yaklaşım olan özel durum çalışması yöntemi tercih edilmiştir. Özel durum çalışması, “Nasıl?”, “Ne?” ve “Niçin?” sorularına cevap arayan (Çepni, 2010) ve bir duruma sahip bir birey, bir grup, bir ortam ya da bir sürecin araştırılabilirdiği (Şimşek ve Yıldırım, 2011) çalışmalardır. Araştırma kapsamında da araştırma görevlilerinin eğitim araştırmalarında bilimsel araştırma etiğine ilişkin algılarının incelenmesi amaçlandığından yöntem uygun görülmüştür.

Çalışmanın Katılımcıları

Çalışmanın katılımcılarını bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinin farklı bölümlerinde (Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji, Fen Bilgisi, Türkçe, Sınıf, Beden Eğitimi) çalışmakta olan toplam 8 araştırma görevlisi oluşturmaktadır. Söz konusu araştırma görevlilerinin seçiminde basit rastgele örneklem seçim tekniği tercih edilmiştir. Basit rastgele örneklem seçimi, evren içerisinde seçilebilecek olan her bireyin seçilme şansının eşit olduğu ve böylelikle evreni yansıtabilme ihtimalinin arttığı bir yöntemdir (Aziz, 2011; Büyüköztürk vd., 2016). Ayrıca araştırmada etik kuralları gereğince katılımcılar P1, P2, ..., P8 şeklinde kodlanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada 8 sorudan oluşan ve araştırmacılar tarafından geliştirilen bir mülakat formu kullanılmıştır. Sorular oluşturulurken alt problemleri yansıtmaya durumuna dikkat edilmiş ve alanında uzman kişilerden ve alan yazınından faydalanılmıştır. Ancak araştırma sürecinin derinlemesine incelenmesinin sağlanması için katılımcılar ile yürütülen mülakatlar esnasında ek sorular da sorulmuştur. Bu bağlamda da araştırma verileri yapılandırılmış mülakat ile toplanmıştır. Verileri toplama sürecinde katılımcılardan izin alınarak ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Yaklaşık 20 dakika süren görüşmeler transkript edildikten sonra katılımcılara tekrardan gönderilerek değiştirmek, eklemek ya da çıkarmak istedikleri yerler üzerinde değişiklik yapılmıştır. Veriler son halini aldıktan sonra katılımcılardan ses kayıt cihazı ile elde edilen veriler araştırmada etik kuralları gereğince silinmiş ve analiz sürecine geçilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın katılımcıları ile yürütülen yarı yapılandırılmış mülakatlardan elde edilen veriler nitel veri analiz programı olan NVivo 9 Programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sürecinde ise daha önceden belirlenmiş temaların kullanıldığı ve mülakat sorularının dikkat alınarak sunulduğu betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır (Şimşek ve Yıldırım, 2011). Bu bağlamda araştırma kapsamında etik kavramı, bilimsel etik ve bilimsel etiğin uygulanışı olmak üzere 3 tema üzerinden analiz işlemleri yürütülmüştür.

İnanırlık ve Tutarlık

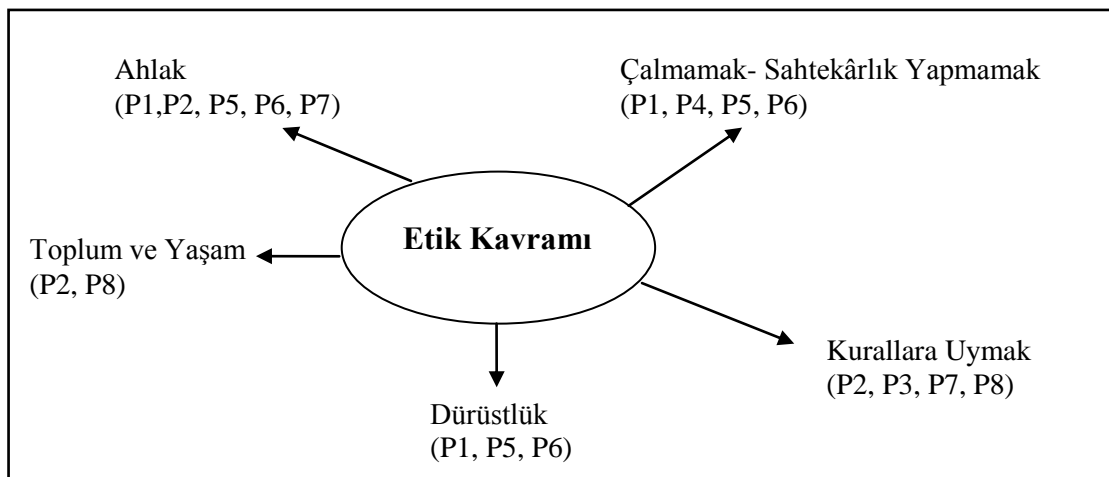
Araştırmalarda inanırlık faktörü için uzun süre etkileşim, katılımcı teyidi ve uzman görüşü almak en sık yapılan uygulamalardan biridir. Uzun süreli etkileşimde araştırmacının olabildiğince araştırma ortamında kalması oluşabilecek önyargıların giderilmesine, araştırma ortamına ait kültürün tanınmasını sağlamaktadır (Başkale, 2016). Araştırmacı verileri analiz ederken olabildiğince yansız olması gerekirken bazı durumlarda istemden de olsa çalışmaya öznel yorumlar katabilir. Bu sorunun üstesinden gelmek için de katılımcı teyidi alınarak çalışma sürdürülebilir (Şimşek ve Yıldırım, 2011). Araştırma kapsamında da uzun süre etkileşim ve katılımcı teyidi ölçütleri göz önüne alınmıştır.

Araştırmalarda tutarlık faktörü için uygulamaların yinelenip yinelenmemesi ve farklı araştırmacılar tarafından yapılan analizlerin birbirleriyle uyum faktörü göz önüne alınmaktadır. (Şimşek ve Yıldırım, 2011). Araştırma kapsamında da tutarlık temasına yönelik olarak bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde çalışmakta olan araştırma görevlilerinin mülakat sorularına vermiş oldukları cevaplar araştırmacılar tarafından ayrı ayrı sınıflandırılarak kategorize edilmiş ve bu kategoriler karşılaştırılarak bağımsız gözlemciler arası uyum (Çepni, 2010) ile tutarlık sağlanmaya çalışılmıştır.

BULGULAR ve YORUM

Araştırma görevlilerinin eğitim araştırmalarında bilimsel araştırma etiğine ilişkin algıların incelenmesi amacıyla yürütülen bu çalışmada yarı yapılandırılmış mülakatlarda yer alan sorulara katılımcıların verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular araştırmanın alt problemlerine göre aşağıda verilmiştir.

Araştırmanın birinci teması olan etik kavramına yönelik katılımcılardan elde edilen veriler Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1 Katılımcıların Etik Kavramına Yönelik Görüşleri

Şekil 1 incelendiğinde, etik kavramına yönelik katılımcıların ahlak, çalmamak-sahtekârlık yapmamak, toplum ve yaşam, dürüstlük ve kurallara uymak üzere beş farklı alt tema altında görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu alt temalara ilişkin katılımcı ifadelerinden bazıları aşağıda verilmiştir;

Ahlak temasına değinen P1 kodlu katılımcı görüşünü "Etik deyince ilk olarak aklıma ahlak ve ahlaklı olmak kavramları geliyor" şeklinde açıklarken, P7 kodlu katılımcı ise "Etik deyince ahlaki, insanın yaşayışından kendi değerlerinden oluşturduğu veya yaşantılarından oluşturduğu değerler bütünüdür diyebiliriz ona" şeklinde görüşünü açıklamıştır. Çalmamak-sahtekârlık yapmamak temasına değinen P4 kodlu katılımcı görüşünü "Başkasının hani bilgilerine böyle, çalmak deniliyor ya şey bir tabirle çalınmamalı yani" şeklinde belirtirken, P5 kodlu katılımcı "Yani doğru olmak, çalıp çırpılmamak" şeklinde görüşünü belirtmiştir. Toplum ve yaşam temasına değinen P2 kodlu katılımcı görüşünü "yani mesela bir toplum ahlaki var onu söyleriz, birde bizim içinde bulunduğumuz iş dolayısıyla düşünülürken bir makale yazmada izlenen süreçteki ahlaktan bahsedebiliriz" şeklinde ifade ederken, P8 kodlu katılımcı ise "şimdi mesleki etik vardır, birde ahlaki etik vardır. Toplumun koyduğu etik kuralları vardır" şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Dürüstlük temasına değinen P5 kodlu katılımcı görüşünü "Hani bir konuda gerçek neyse onu olduğu gibi yansıtacak şekilde davranmak" şeklinde dile getirirken, P6 kodlu katılımcı ise "Kişinin yaptığı bilimsel çalışmalarda dürüst davranmasını, işte herhangi birinin çalışmasını çalmamasını ya da ne biliyim ben, çalışmasını, çalışma yaptığı gruba olduğu gibi kendini dürüst bir şekilde tanıtmasını vesaire" şeklinde görüşünü dile getirmiştir. Kurallara uymak temasına değinen P3 kodlu katılımcı görüşünü "Bilmemiz gereken genel kurallar... Sadece belli resmi olmayan diğer kurallarda geliyor kişiye işte kendine de bağlı biraz" şeklinde belirtirken, P7 kodlu katılımcı "benimsemek durumunda olduğumuz kurallara uygun davranmak ya da davranmamak olarak söyleyebiliriz" şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Araştırmanın ikinci teması olan bilimsel etiğe yönelik katılımcılardan elde edilen veriler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Bilimsel Etik Kavramına Yönelik Görüşleri		
Tema	Katılımcı	Frekans
Ahlak	(P1,P2,P5,P6,P7)	5
Veri Çalma	(P1,P2,P3,P5,P6,P8)	6
Kaynak Gösterimi	(P2,P3,P4,P5)	4
Alıntı ve Atıf	(P4,P5,P7)	3
Tekrarlı Yayın	(P5,P8)	2
Bölünmüş Yayın	(P3,P6)	2
İsim Gizliliği	(P1,P5)	2
İnandırıcılık	(P3,P6,P7)	3
Rıza	(P3,P7)	2
Özgünlük	(P2,P3,P4,P6,P8)	5
Esinlenme	(P2,P3)	2
Gerekli İzinleri Almak	(P7)	1

Tablo 1 incelendiğinde, araştırma görevlilerinin bilimsel etik kavramına yönelik görüşleri ahlak, veri çalma, kaynak gösterimi, alıntı ve atıf, tekrarlı yayın, bölünmüş yayın, isim gizliliği, inandırıcılık, rıza, özgünlük, esinlenme ve gerekli izinleri almak üzere on iki farklı alt tema altında görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu alt temalara ilişkin katılımcı ifadelerinden bazıları aşağıda verilmiştir;

Ahlak temasına değinen P2 kodlu katılımcı görüşünü "Mesela birinin yaptığı işte yayındaki o kaynaklar olur vesaire ya da başka belli kısımlarını birebir alıp kendi çalışmanızda kullanmak bu tabii bilimsel ahlaka karşı uygun bir davranış değildir" şeklinde açıklamıştır. Veri Çalma temasına değinen P8 kodlu katılımcı görüşünü "bilimsel araştırmalardaki etik deyince işte duplikasyon yapmayacaksın başkasının yaptığı çalışmayı kendi çalışmanmışsın gibi göstermeyeceksin. Ondan sonra kopya yapmayacaksın bir kere" şeklinde ifade etmiştir. Kaynak Gösterimi temasına değinen P4 kodlu katılımcı görüşünü "Şu kaynakça gösterimini en çok, en çok o var zaten. Hani kaynakçayı gösterimde dikkat edilmesi gereken şeyler var etik kuralı olarak kaynak gösterimde" şeklinde belirtmiştir. Alıntı ve Atıf temasına değinen P7 kodlu katılımcı görüşünü "Mesela şöyle, çok iyi bildiğiniz bir yayına atıf yapılmış olması gerekirken, yapılmadan sanki yazar kendisininmiş gibi göstererek... Özellikle de çevirilerde, sizin orijinal metnini bildiğiniz halde oraya bakıyorsunuz o atıf gelmemiş" şeklinde dile getirmiştir. Tekrarlı Yayın temasına değinen P5 kodlu katılımcı görüşünü

"Hani farklı dergilerde bir yayının sunulması. Etik değildir diye düşünüyorum" şeklinde açıklamıştır. Bölünmüş Yayın temasına değinen P6 kodlu katılımcı görüşünü "işte verileri bölüp çoğaltıp işte farklı çalışmalara gitmemeyi" şeklinde ifade etmiştir. İsim Gizliliği temasına değinen P1 kodlu katılımcı görüşünü "Eğer katılımcılara kimliklerini açıklamayacağım dediyseniz işte buna sadık kalmak" şeklinde belirtmiştir. İnanırcılık temasına değinen P7 kodlu katılımcı görüşünü "araştırmada da, araştırma sürecinde de doğru bilgilendirmemiz karşı tarafı ve verileri doğru bir şekilde analiz etmemiz" şeklinde dile getirmiştir. Rıza temasına değinen P3 kodlu katılımcı görüşünü "katılımcıların rızası olması" şeklinde açıklamıştır. Özgünlük temasına değinen P4 kodlu katılımcı görüşünü "Hani başkasının fikrini aynı şeyi diyelim, değişik bir boyuta getiriyorsun ama aynı şey ama adını falan değiştiriyorsun ama aynı şeyi yapıyorsun. Hani çalışmalarda, böyle çalışmalarda var" şeklinde ifade etmiştir. Esinlenme temasına değinen P2 kodlu katılımcı görüşünü "Kendi özgün tasarladığım materyali onu kullanmaya dikkat ediyorum ama tabi ki esinlendiğim oluyordur muhakkak yardımcı olan bana referans noktasında yardım aldığım çalışmalar oluyor ama yine kendi özgün fikrimi ortaya koymaya dikkat ediyorum yani çok etkilenmeden kendi ürünümlerim olmasına dikkat ediyorum kendi çalışmamın" şeklinde belirtmiştir. Gerekli İzinleri Almak temasına değinen P7 kodlu katılımcı görüşünü "Şeyde acaba etik boyutunu hani biraz daha baksak mı? Diye böyle bir, özellikle işte bizim iki uçlu bir konu değişik bir konu. O konulara doğru bir yaklaşım oldu, milli eğitimden izin alırken özellikle. Her öğrenciden tek tek izin almam istendi. Öğrenci velisine onay belgesi gönderip, işte yani o süreçler biraz yorucu ve sıkıcıydı" şeklinde dile getirmiştir.

Araştırmanın üçüncü teması olan bilimsel etiğin uygulanışına yönelik katılımcılardan elde edilen veriler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tema	Frekans (N)
Etik kuralların uygulanmasına dikkat etmek	7 (P2, P3, P4, P5, P6, P7 ve P8)
Danışman rolü	3 (P5, P7 ve P8)
Etik kuralların asla esnetilmemesi	3 (P2, P5 ve P8)
Makale ya da tez içinde eksik ve yanlış bilgi	3 (P3, P4 ve P5)
Katılımcı onayı	1 (P1 ve P4)
Vicdan	1 (P7)

Tablo 2 incelendiğinde, araştırma görevlilerinin bilimsel etiğin uygulanışına yönelik görüşleri etik kuralların uygulanmasına dikkat etmek, danışman rolü, etik kuralların asla esnetilmemesi, makale ya da tez içinde eksik ve yanlış bilgi, katılımcı onayı ve vicdan olmak üzere altı farklı alt tema altında görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu alt temalara ilişkin katılımcı ifadelerinden bazıları aşağıda verilmiştir;

Etik Kuralların Uygulanmasına Dikkat Etmek temasına değinen P2 kodlu katılımcı görüşünü "Başta bir emek var. Yapılan kişiye o kadar uğraşıp işte bir şekilde ortaya bir ürün koymuş. Bunun başta emek var, bu emeğe saygısızlık anlamına gelir benim düşüncemde. O yüzden bunlar kesin net olarak belirlenmeli etik kurallar ne tip şeylere dikkat edilmeli ve bence harfiyen de uyulması lazım. Yani empati yaparak buna cevap veriyorum" şeklinde açıklamıştır. Danışman Rolü temasına değinen P8 kodlu katılımcı görüşünü "Yani yazarların veya işte bizim gibi doktora öğrencilerinin bu konu hakkında biraz daha bilinçlendirilmesi lazım. Yaptıkları çalışmalarda danışmanlarına daha sık bu konularda görüş almaları lazım" şeklinde ifade etmiştir. Etik Kuralların Asla Esnetilmemesi temasına değinen P5 kodlu katılımcı görüşünü "Esneklik payı olmalı mıdır? Bence olmamalıdır... Gidip de sen buna bir esneklik katarsan sürekli taviz vermek zorunda kalırsın. Ya bence burada sınırları belirli kurallar olması lazım" şeklinde belirtmiştir. Makale ya da Tez İçinde Eksik ve Yanlış Bilgi temasına değinen P3 kodlu katılımcı görüşünü "Kaynaklarda çok karşılaştım, aradığım kaynağı bulamadım mesela. Onunla çok sık karşılaştım dönüp dönüp mesela kaynağa baktığım olmuştur yanlış mı okudum bilmem ne... Ama dönüyorum bir daha bakıyorum yine orada aynı şey yazıyor ama ben bulamıyorum. Öyle kaynağa bile ulaşamıyorum eksik bilgi vermiş oluyor yazarlar" şeklinde dile getirmiştir. Katılımcı Onayı temasına değinen P1 kodlu katılımcı görüşünü "şimdi yabancılarda consent form diye bir şey var. Bu çalışmaya katılacak olan bireyleri önceden işte bilgilendiren bir kâğıt. İşte katılıyor

musunuz? Katılmıyor musunuz? Gibi... onu o yönde araştırmaya katılan katılımcıları bilgilendiriyorlar ve onlardan onay alıyorlar" şeklinde açıklamıştır. Vicdan temasına değinen P7 kodlu katılımcı görüşünü "siz ne kadar denetlerseniz denetleyin, yani o sonuçta araştırmacının ya da kişinin kendisine bakan bir şey. Orada da vicdan devreye giriyor. Vicdanı varsa kişinin, onu aklından bile geçirmez herhalde" şeklinde ifade etmiştir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Katılımcıların etik nedir sorusuna yönelik zihinlerindeki çağrışımlar daha çok ahlak kavramına yönelik olmuştur. Pieper (1991)'in yapmış olduğu tanımlamada etik kavramının çoğunlukla ahlaki anlamda kullanıldığı belirtilmiş ve ahlaki davranışlar çerçevesinde şekillendiğine vurgu yapılmıştır. Yaman, Mermer ve Mutlugil (2009) tarafından yürütülen çalışmada da etik kavramı "verilen sözü tutmak, doğruluk, dürüstlük, hoşgörü, iyimserlik" gibi ahlaki davranışlar etrafında şekillendiği ortaya konulmuştur. Benzer şekilde Oğuz (1999) tarafından yayın etiğini araştırma amacıyla yürütülen çalışmada ahlak kavramının kişilere ait ahlaki tutumlarla ilişkilendirilmesi gerektiğini söylenmiştir. Yıldırım (2008) ise etik kavramının günlük hayatta ahlak kavramı ile birlikte kullanıldığını vurgulamıştır. Bu bağlamda etik ve ahlak kavramı arasında semantik bir sorunun olduğu, aralarında tanımsal açıdan keskin bir ayırımın yapılamadığını (Aydın, 2006; Evcik, 2009; İnci, 2009) ve günlük hayatta kullanımından kaynaklı olarak kavram yanılığının neden olduğunu söylemek pek de yanlış olmayacaktır. Oysaki ahlak; insanları çeşitli davranışlara yönelten kurallar iken, etik ahlaki davranışları inceleyen ve bu incelemeler sonucunda kuralların dayandıkları temelleri ve ilkeleri araştıran bir bilimdir (Usta, 2011). Dolayısıyla etik ahlaki kapsayan bir kavramdır. Bu nedenden ötürü ahlak ve etik kavramını gerektiği şekilde kullanmak oluşacak olan kavram yanılıklarının giderilmesinde önemli rol oynayacaktır. Eğitim-öğretim sürecinde yer alan her bir bireye etik ve ahlak kavramlarının ayrı ayrı anlatılması ve konu alanında çeşitli uygulamalar yürütülmesine olanak tanınması kavramsal kargaşanın giderilmesine fayda sağlayacaktır. Bu bağlamda da lisans eğitiminden lisansüstü eğitime kadar olan bu akademik eğitim sürecinde konu alanı ile ilgili dersler verilmeli ve çeşitli çalışmaların yürütülmesine imkân tanınmalıdır.

The National Committee for Research Ethics in Science and Technology [NENT] (2008), etik kavramını "kaliteli bir yaşamın görüntüsüdür" şeklinde tanımlarken, bilimsel etik için ise "kaliteli bir bilginin görüntüsüdür" şeklinde ifade etmektedir. Karakütük (2002)'e göre bilim etiği bilimsel bir çalışmanın planlanması ve yürütülmesi sürecinde uyulması gereken etik ve bilimsel ölçütleri dikkate alan bir kavramdır. Resnik (2004) ise bilimsel etik kavramını on farklı faktör ile açıklamaya çalışmıştır. Bilimsel etiğin araştırma sürecinde nesnellik ve tarafsızlık gibi dürüstlük faktörüne, yansızlık ve menfaat çatışmalarından uzak durmak gibi dikkat faktörüne, düşüncelerin ve eleştirilerin paylaşılması gibi açıklık faktörüne, hipotezlerin ve yeni fikirlerin üretilmesi gibi özgürlük faktörüne, bilim insanlarını ve halkı eğitmek gibi eğitim sorumluluğu faktörüne, topluma yararlı olmak gibi toplumsal sorumluluk faktörüne, çalışmaların yasalara uyması gibi yasallık faktörüne, meslektaşların birbirlerine olumlu tutum göstermesi gibi karşılıklı saygı faktörüne, alan yazında yer alan kaynaklardan verimli bir şekilde yararlanmak gibi verimlilik faktörüne ve çalışmaların yürütüldüğü bireylerin haklarını korumak gibi deneklere saygı faktörüne bağlı olduğunu bildirmiştir. Bu bağlamda bilimsel etik kavramının etik kavramına göre daha spesifik alana özgü olduğu ve bilimsel olarak yürütülecek çalışmalarda uyulması gereken hususlar gibi faktörlere sahip olduğunu ifade etmek pek de yanlış olmayacaktır. Araştırma kapsamında da katılımcıların bilimsel etik kavramına yönelik zihinsel modelleri; daha çok veri çalma, ahlak ve özgünlük kavramına yönelik olduğu ortaya çıkarılmıştır. Bu durum katılımcıların bilimsel etik kavramına yönelik temel düzeyde bilgi sahibi olduklarını ve kavramı daha çok ilkelere bağlı olarak tanımlamaya çalıştıklarını göstermiştir. Dolayısıyla akademik hayatlarının başlangıcında olan araştırma görevlilerinin kavramsal düzeyde eksikliklerinin olması toplumların bugünü ve geleceğini etkilemektedir. Eğer toplumlar çağdaş uygarlık düzeyi şeklinde ifade edilen seviyenin üzerine çıkmak istiyorsa bilim üretme ve teknoloji kullanma (Ayvacı ve Bebek, 2018) gibi faktörlerin yanında bilimsel etik kavramına da önem vermeli ve konu alanında araştırmacıların çalışma yürütmesine teşvik sağlanmalıdır.

Katılımcıların bilimsel etiğin uygulanışına yönelik görüşleri incelendiğinde bilimsel etik kurallarına dikkat etmek ve danışmanın rolünün önemi ortaya çıkarılmıştır. Benzer şekilde Kerr

(1994) bilimsel bir çalışma yürütürken uyulması gereken davranışları bilimsel etik kuralları olarak ifade etmiştir. Bu kuralları ise kanıtlar ışığında toplamak, alan yazını dikkatli kullanmak, alternatif açıklamalara açık olmak, araştırma yürütülen gruba özen göstermek, toplumsal ve bilimsel sorumluluk sahibi olmak ve araştırma sonuçlarını erişime açmak şeklinde sınıflandırmıştır. TÜBA (2002) ise "Bilimsel Araştırmalarda Etik ve Sorunları" başlıklı raporda gerçeğe uygunluk, bilimsel araştırmanın zarar vermemesi, sorumluluk ve haklar, akademik etkinliklerde etik ve bilim insanı, yazarlar ve kaynak gösterme ve alıntılar olmak üzere altı temel ilke ile açıklamıştır. Bu bağlamda bilimsel çalışmaların yürütülme sürecinde yukarıda ifade edilen ilkelerin dikkate alınması gerektiğini söylemek pek de yanlış olmayacaktır. Araştırmaların yürütülmesinde, raporlaştırılmasında ve yayınlanmasında etik dışı davranışlar sergilememek gerekmektedir. Ancak yapılan incelemeler araştırmacıların "dikkatsizlik, disiplinsizlik, soruşturma eksikliği, dikkatli bir inceleme sisteminin olmaması, yetersiz araştırma eğitimi ve hollywood etkisi" gibi nedenlerden ötürü etik dışı davranışlara yöneldiklerini ortaya koymaktadır (Köklü, 2003; İnci, 2009). Bu durumun çalışmaları etik açıdan etkilediğine ve çalışmanın bilimsel kalitesini düşürdüğüne inanılmaktadır. Bu bağlamda katılımcıların da ifade ettiği üzere bilimsel etik kurallarının hiçbir sebepten dolayı esnetilmemesi gerekmektedir.

ÖNERİLER

Araştırmanın sonuçlarına göre öneriler şu şekilde sıralanabilir:

1. Lisans ve lisansüstü eğitimi alan öğrencilere etik kavramının benimsetilmesi ve etik kurallarının anlamlandırılarak uygulanması için dersler verilmelidir.
2. Toplumların çağdaş uygarlık düzeyinin üzerine çıkabilmesinde bilim üretme ve teknoloji kullanma kadar bilimsel etik kavramına da önem verilmeli ve konu alanında araştırmacıların çalışma yürütmesine teşvik sağlanmalıdır.
3. Bilimsel etiğin uygulanması adına bilimsel sürecin başındaki araştırmacılara örnek olaylar üzerinden bilimsel etiğin uygulanışı anlatılmalı ve bilimsel etiğin uygulanması danışmanlar tarafından kontrol edilmelidir.

KAYNAKLAR

- Alev, N. (2011). *Nitel veri analizi dersi*. Yayınlanmamış ders notları, KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.
- Arıkan H. & Demir, G.Y. (2009). Akademisyenlik ve etik: uygulamalar üzerine toplumsal bir değerlendirme. VI. *Ulusal Sosyoloji Kongresi Toplumsal Dönüşümler ve Sosyolojik Yaklaşımlar*.
- Aydın, İ. (2006). Sosyal bilimlerde araştırmadan yayına etik değerler. *Sosyal Bilimlerde Süreli Yayıncılık, I. Ulusal Kurultay Bildirileri*.
- Ayvacı, H. Ş. & Bebek, G. (2018). Fizik öğretimi sürecinde yaşanan sorunların değerlendirilmesine yönelik bir çalışma. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 26(1)*, 125-134.
- Aziz, A. (2011). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri ve Teknikleri*. Nobel Yayınları, Ankara.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi, 9(1)*, 23-28.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi, Ankara.
- Çepni, S. (2010). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. Celepler Matbaacılık, Trabzon.
- Ekiz, D. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Emiroğlu, O. N. (2005). Bilim etiği ve sorumluluklar. *Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Dergisi, 7(1-2)*, 5-25.

- Erdem, A. R. (2012). Bilim insanı yetiştirmede etik eğitimi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(1), 25-32.
- Ertekin, C., Berker, N., Tolun, A., Ülkü, D., Aksan, D., Erzan, A. & Öztürk, O. (2002). *Bilimsel Araştırmada Etik ve Sorunları*. Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) Yayınları.
- Evcik, D. (2009). Bilimsel yayınlar ve etik. *Türk J Rheumatology*, 24(4), 170-171.
- İnci, O. (2009). Bilimsel yayın etiği ilkeleri, yanıltmalar yanıltmaları önlemeye yönelik öneriler. *Sağlık Bilimlerinde Süreli Yayıncılık*, 7, 69-89.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (12. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karakütük, K. (2002). Lisansüstü öğretimin sorunları. *Eğitim Araştırmaları*, 7, 65-75.
- Kerr, C. (1994). Knowledge ethics and the new academic culture. *Change*, 26, 8-16.
- Koç, E. (2013). Bilim ve teknoloji çağında insan olma sorumluluğu (etik bilinç). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 1-13.
- Kök, R. (2001). *Bilimsel etik ve bilim insanı üzerine metodolojik bir yaklaşım*. Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi İktisat Bölümü, İzmir
- Köklü, N. (2003). Akademisyenlerin araştırma etiği konusundaki görüşleri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 2(4), 137-151.
- Kruk, J. (2013). Good scientific practice and ethical principles in scientific research and higher education. *Central European Journal of Sport Sciences and Medicine*, 1(1), 25-29.
- Markham, A. N. (2007). Ethic as method, method as ethic: A case for reflexivity in qualitative ICT research. *Journal of Information Ethics*, 37, 1-20.
- The National Committee for Research Ethics in Science and Technology [NENT] (2008). *Guidelines for Research Ethics in Science and Technology*, Norway.
- Oğuz, Y. N. (1999). Bilimsel yayın etiği, *Klinik Psikiyatri*, 2, 153-159.
- Ongun, T. (2006). Araştırma ve yayın etiği. *I. Ulusal Sosyal Bilimlerde Süreli Yayıncılık Kurultayı Programı*. (02-03 KASIM 2006)
- Ortaş, İ. (2010). Etik ilkeler ve davranış kuralları açısından bilimsel etik kurullarının gerekliliği. *Türk Kütüphaneciliği*, 24(1), 94-100.
- Pieper, A. (1999). *Etiğe Giriş*. (Çev. Veysel Ataman, Gönül Sezer). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Punch, K.F. (2005). *Sosyal Araştırmalara Giriş: Nitel ve Nicel Yaklaşımlar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Resnik, D.B. (2004). *Bilim Etiği*. (Çev: Vicdan Mutlu). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Ruacan, Ş. (2005). Bilimsel araştırma ve yayınlarda etik ilkeler. *Gazi Tıp Dergisi*, 16(4), 147-149.
- Şimşek, H. & Yıldırım, A. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Türkiye Bilimler Akademisi [TÜBA] (2002). *Bilimsel Araştırmada Etik ve Sorunlar*. Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları.
- Uçak, N. Ö. & Birinci, H. G. (2008). Bilimsel etik ve intihal. *Türk Kütüphaneciliği*, 22(2), 187-204.
- Uluoğlu, C. (2015). Bilimsel araştırma etik kurulları. *Türkiye Klinikleri Journal of Medical Ethics, Law and History-Special Topics*, 1(3), 66-72.
- Usta, A. (2011). Kuramdan uygulamaya kamu yönetiminde etik ve ahlak. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1 (2), 39-50.
- Uzbay, T. (2006). Bilimsel araştırma etiği. *Sağlık Bilimlerinde Süreli Yayıncılık 4.Ulusal Sempozyumu*.

- Ünal, M., Toprak M. & Başpınar, V. (2012). Bilim etiğine aykırı davranışlar ve yaptırımlar: Sosyal ve beşeri bilimler için bir çerçeve önerisi. *Amme İdaresi Dergisi*, 45(3), 1–27.
- Yaman, E., Mermer, E. Ç. & Mutlugil, S. (2009). İlköğretim okulu öğrencilerinin etik davranışlara ilişkin görüşleri: Nitel bir araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 93-108.
- Yıldırım, C. (1995). *Bilimin Öncüleri*. TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları Dizisi-9.
- Yıldırım, G. (2008). *Sağlık profesyonellerinin etik kavramından anladıkları ve kuramsal etik çalışması yapanlardan beledikleri*. Adana Çukurova Üniversitesi, Adana.

Ortaokul Öğrencilerinin Osmanlı Devleti ile İlgili Bilgi Düzeyleri, Bakış Açıları ve İlgilerinin İncelenmesi

Prof. Dr. Ali Yılmaz¹

Yakup Ayaydın²

Geliş Tarihi: 12.04.2018

Kabul Tarihi: 22.06.2018

Yayın tarihi: 30.06.2018

Özet

Bu çalışma ortaokul 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin Osmanlı Devleti ile ilgili bilgi düzeylerinin, Osmanlı Devletine yönelik bakış açılarının ve ilgilerinin tespit edilmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde bulunan 3 ve 4. sınıf ortaokul öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde A ortaokulunda öğrenim gören 200 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veriler araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak geliştirilen anket ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler bir bilgisayar programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre ortaokul öğrencilerinin Osmanlı Devleti denilince aklına ilk gelen ifadeler savaşlar, padişahlar, kazanılan zaferler, saraylar, tarihi eserler ve mehter marşlarıdır. Öğrencilerin çoğunun Osmanlı tarihi ile ilgili kitap okumadığı, Osmanlı tarihi ile ilgili Tarihi yerleri, mekânları yeterince gezmediği fakat gezmek istediği, Osmanlı padişahlarının isimlerini fazla hatırlamadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin çoğu Osmanlı Devletini adaletli bir şekilde yönetilen, hak ve özgürlüklerin korunduğu, ülkemizin ve milletimizin bugünlere gelmesinde etkili olan, dünyanın en güçlü ordusuna sahip olan, farklı inanç ve düşüncelere hoşgörülü bir devlet olarak algılanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Ortaokul, Osmanlı Devleti, Bilgi, İlgi

An Investigation about Secondary School Student's Knowledge Level , Views and Interests about the Ottoman State

Abstract

The study is conduct in order to determine the level of 3th and 4th grade secondary school student's knowledge concerning ottoman government, their views and interest about the ottoman state. The survey model was used in the study. The universe of the research was formed by 3rd and 4th grade middle school students located in Küçükçekmece district of İstanbul province. The sample of the research was 200 students in the secondary school in the province of Küçükçekmece, İstanbul. The data were collected by a questionnaire developed by the researcher with expert opinion. The data obtained from the study were analyzed through a computer program. According to the results of the research, it is seen that the middle school students' wartime wars, sultanas, victories, palaces, historical artifacts and mehter marches are the first conceivable words in the Ottoman state. It has been determined that most of the students do not read books about Ottoman history, they do not travel enough historical works related to Ottoman history but want to travel and remember the names of the Ottoman sultans too much. Most of the students perceive the Ottoman state as a state governed fairly and with a tolerance for different beliefs and thoughts, which has the most powerful army in the world, which is protected by rights and freedoms, and which is effective in reaching our country and our nation today.

Key Words: Social Studies, Secondary School, Ottoman State, Knowledge, Interest

¹ Marmara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, ayilmaza@hotmail.com

² Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, Doktora Öğrencisi , yakupts61@hotmail.com

GİRİŞ

İnsanın herhangi bir şey ile ilgili duyularını yorumlayarak anlamlı hale getirme sürecine algı denir. İnsanların bir konu, nesne, olay hakkındaki algılarının oluşmasını dikkat, hazırbulunuşluluk, öğrenme, güdü gibi birçok faktör etkiler (Morgan, 2005). İnsanların algıları onların ne gördüğünü, olayları nasıl yorumladığını, neye inandığını ve nasıl davrandığını göstermektedir (Bakan ve Kefe, 2012). İlgisi ise bireylerin herhangi bir durum ve etkinliğe yakınlık duyması ve ondan hoşlanması veya ona öncelik tanınmasıdır (TDK). Bireylerde herhangi bir konu ile alakalı olarak hem algı hem de ilginin oluşmasında birçok faktörün etkili olduğu açıktır. Bu durum eğitim ortamlarında da benzer nitelikleri göstermektedir. Öğrenciler derste anlatılan bir konuyla alakalı olarak farklı algılara sahip olabilmektedir. Bir konuya farklı düzeylerde ilgi duymaktadırlar. Öğrencilerdeki bu algı ve ilgi farklılıkları buldukları çevre, sosyo-ekonomik düzey, öğretmen, aile, medya, müfredat gibi birçok faktörden etkilenerek oluşmaktadır. Türk tarihinin en önemli evrelerinden birini oluşturan Osmanlı Devleti, 13. yüzyılın sonlarından 20. yüzyılın başlarına kadar yaklaşık 600 yıl boyunca hüküm sürmüştür. Bugün topraklarında 30'a yakın devletin kurulduğu, birçok milletin yaşadığı Osmanlı Devleti'nin tarih sahnesinden resmen çekilmesinin ardından yaklaşık 90 yıl geçmesine rağmen birçok yerde hala izleri ve etkileri devam etmektedir. Sahip olduğu toprakları sömürmek yerine bu toprakları imar ederek geliştiren Osmanlı Devleti; Afrika'dan Asya'ya, Asya'dan Avrupa'ya birçok yerde sayısız eser bırakmıştır (Yılmaz, 2008).

Türkiye Cumhuriyeti, Osmanlı Devleti'nin mirası üzerine kurulmuş ve bu mirasın getirdiği sorumlulukları taşıyarak Osmanlı Devleti'nin hüküm sürdüğü coğrafyalarda birçok imar ve yardım faaliyetini, kurduğu çeşitli kuruluşlarla devam ettirmektedir. Tarihimizin bu müstesna döneminin milletimizce doğru algılanması ve öğrenilmesi muhakkak ki eğitimle mümkün olacaktır. Doğru bir şekilde verilen tarih eğitimi ile gelecek nesiller geçmişin mirası ile geleceğe doğru bir yön verebilecektir. Geçmişini yorumlayarak, geleceği doğru bir şekilde biçimlendirmek tarih bilincine sahip olmakla mümkündür. Tarih bilinci, insanın geçmişi yorumlayarak, geleceği kurmasında ona yön vermesinde önemli bir rol oynamaktadır (Bulut, 2011). Tarih bilincinin öğrencilere kazandırılması ortaokulda Sosyal Bilgiler dersi ile hedeflenmiştir. Bu doğrultuda Sosyal Bilgiler dersinin genel amaçlarında *“Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öge ve süreçleri kavrayarak, milli bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul eder.”* ifadesine yer verilmiştir. Bu bağlamda ortaokul 2.sınıfta tarih öncesi yaşamla başlayan tarih konuları, Eski Türk Tarihi, İslam Tarihi ve ortaokul 3.sınıfta Türklerin Anadolu'ya Gelişi ve Anadolu'da Türk Tarihi ile devam etmiştir. Türklerin Anadolu'daki tarihinin büyük bölümünü oluşturan Osmanlı Tarihi 7.sınıf konuları arasında önemli bir yer teşkil etmektedir. Bu doğrultuda ortaokul 3.sınıfta şu kazanımlara yer verilmiştir:

“Kanıtlara dayanarak Osmanlı Devleti'nin siyasi güç olarak ortaya çıkışını etkileyen faktörleri açıklar.”

“Osmanlı Devleti'nin fetih ve mücadelelerini, Osmanlı'da ticaretin ve denizlerin önemi açısından değerlendirir.”

“Osmanlı toplumunda hoşgörü ve birlikte yaşama fikrinin önemine dayalı kanıtlar gösterir.”

“Şehir incelemesi yoluyla, Türk kültür, sanat ve estetik anlayışındaki değişim ve sürekliliğe ilişkin kanıtlar gösterir.”

“Osmanlı- Avrupa ilişkileri çerçevesinde kültür, sanat ve estetik anlayışındaki etkileşimi fark eder.”

“Seyahatnamelerden hareketle Türk kültürüne ait unsurları örneklendirir.”

“Osmanlı Devleti'nde ıslahat hareketleri sonucu ortaya çıkan kurumlardan hareketle toplumsal ve ekonomik değişim hakkında çıkarımlarda bulunur.”

Bu kazanımlar doğrultusunda yapılan Osmanlı Tarihi eğitimi ile öğrencilerin Osmanlı Devleti ile ilgili belli düzeyde bilgi sahibi olmaları beklenmektedir. Öğrencilerin bilgi sahibi olmaları Osmanlı Devleti'ne yönelik bakış açılarını da etkilemektedir. Öğrencilerin tarihsel konulara bakış açılarını, tarih bilincini ve ilgilerini etkileyen tek unsur derslerde işlenen konular değildir. Bunun dışında da öğrenciler çevre, medya, filmler, kitaplar, tarihi yerler gibi birçok faktörden etkilenmektedir. Bu durum yapılan araştırmalarda da tespit edilmiştir. Bu araştırmalardan bazıları şunlardır;

Öğrencilerin geçmişle gelecek arasında bağ kurmalarını sağlamanın birçok yolu bulunmaktadır. Demircioğlu, (2007) geçmişin günümüze getirilmesinde ve tarih derslerinin ilginç ve anlaşılır hale getirilmesinde tarih eğitiminde filmlerin kullanılmasının önemli olduğunu vurgulamıştır. Bu sayede birçok konuyu görsel ve işitsel olarak öğrencilere kazandırmak mümkün olabilecektir. Gökaya ve Yeşilbursa, (2009) geçmiş ile bugün arasında bağ kurmanın en iyi yollarından birinin tarihi yerlerin kullanılması olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte tarihi yerlerin öğrencilerin doğrudan görebilecekleri, tarihi havayı teneffüs edecekleri somut ve gerçek alanlar olduğunu, tarihi yerlerin geçmişi yansıtan bir ayna konumunda olmanın yanında tarihi bilinci oluşturmada en önemli araçlardan biri olduğunu belirtmişlerdir. Bulut, (2011) yaptığı araştırmada Türk Tarihine Yolculuk ünitesinde tarihi şahsiyetlerin kullanılarak dersin işlenmesinin öğrencilerin tarih bilinci oluşturmada etkili olduğunu tespit etmiştir. Tarih bilincinin yanında öğrencilerin tarihi konularla ilgili bilgilerini artırmada da etkili olan birçok unsur bulunmaktadır. Şimşek, (2004) yaptığı araştırmada hikâye anlatım yöntemiyle işlenen tarih derslerinin öğrencilerin bilgi düzeylerini artırdığını tespit etmiştir. Akınoğlu ve Arslan, (2007) yaptıkları araştırmada öğrencilerin öğretmenleri tarihsel bilginin kaynağı olarak gördüğü, öğrenmelerine öğretmenlerinin büyük katkıının olduğunu tespit etmişlerdir. Bununla birlikte öğrencilerin okul dışında tarihsel kavramları en çok evde ve yakın çevresinde öğrendiği ve öğrencilerin fikir, düşünce, tutum ve becerilerinde sosyal çevrenin etkili olduğu tespit edilmiştir. Çifçi (2011) tarafından yapılan araştırmada Türk Tarihine yolculuk ünitesinde tarihi romanların bir öğretim materyali olarak kullanılmasının öğrencilerin başarılarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Ocak ve Demirdelen, (2009) tarafından yapılan araştırmada Sosyal Bilimlerle ilgili derslerde ders kitabına bağlı işlenen derslerden ziyade tarihsel belge, roman, belgesel, film ve gezi-gözlem destekli derslerin daha çok ilgi çektiği belirtilmiştir. Ocak ve Selimoğlu (2015) tarafından yapılan araştırmada tarih dizilerinin tarih dersleri için önemli olduğu ilgi ve merak uyandırarak bilgilerin kalıcılığını sağladığı tespit edilmiştir. Dervişoğlu ve Arseven (2015) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin tarihle ilgili olarak şiir, şarkı ve marş gibi etkinliklerden hoşlandıkları ve tarihi filmlere ilgi duydukları tespit edilmiştir. Araştırmada öğrencilerin çoğu tarihi ders kitaplarından, öğretmenlerden, filmlerden ve internette öğrendiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte Bayramoğlu, (2016) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin milli mücadeleye ilişkin olarak öğrenmeyi kalıcı ve etkili hale getiren tiyatro, kitap, resim, müze gibi etkinliklerin yapılamaması eğitim sürecimizdeki önemli bir eksiklik olarak tespit edilmiştir. Topçu, (2016) tarafından yapılan araştırmada tarih derslerinde/konularında öğrenci üzerinde öğretmenin güvenilir bir kaynak olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin tarihi algılamasında, tarihsel bilgiyi oluşturmada sosyal çevrenin ve sosyal medyanın etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin Osmanlı Devleti'ne yönelik bilgi, bakış açısı ve ilgilerini araştıran çalışmalar sınırlı olmakla birlikte Kaya ve Demirel (2008) tarafından yapılan araştırmada öğrenciler Osmanlı tarihinde Avrupa'ya yayılma, askeri başarılar, gerileme ve çöküş konularına ilgi duyduklarını belirtmiştir. Safran (1999) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin yaklaşık yarısı Osmanlı Devleti'nin adaletli bir yönetime sahip olduğunu, öğrencilerin çoğu Osmanlı Devleti'nin döneminde önemli bir güç dengesi olduğunu, Osmanlı'da yönetimin sadece padişah idaresine dayanmadığını ve Osmanlı Devleti'nin siyasal ve kültürel devamlılığı olduğunu belirtmiştir. Yılmaz (2008) tarafından yapılan araştırmada Osmanlı'nın öğrencilerde ihtişam, güç, savaş ve otorite kavramlarını çağrıştırdığı, öğrencilerin Osmanlı Devleti'nin kuruluş ve yükselme dönemini iyi bildiklerini tespit etmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin genel olarak Osmanlı algısının olumlu olduğu tespit edilmiştir.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Son yıllarda özellikle medyada yer alan içerikler toplumun Osmanlı Devleti ile ilgili bilgi düzeyini, Osmanlı Devleti'ne bakış açılarını ve ilgilerini etkilemektedir. Bu durum çocukların da okul dersleri dışında bilgi edinme kaynaklarını artırmakta, Osmanlı Devleti'ne karşı bakış açılarını ve ilgilerini etkilemektedir. Literatür incelendiğinde öğrencilerin Osmanlı Devleti ile ilgili bilgilerini, Osmanlı Devleti'ne yönelik bakış açılarını ve ilgilerini inceleyen araştırmalarının yok denecek kadar az olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda araştırmanın amacı ortaokul 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin Osmanlı Devleti ile ilgili bilgilerinin, Osmanlı Devleti'ne yönelik bakış açılarının ve ilgilerinin tespit edilmesidir. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Ortaokul 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin Osmanlı Devleti ile ilgili bilgi düzeyleri nasıldır?
Ortaokul 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin Osmanlı Devleti'ne yönelik ilgileri nasıldır?
Ortaokul 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin Osmanlı Devleti'ne yönelik bakış açıları nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. “*Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır*” (Karasar, 2012: 77). Araştırmada öğrencilerin Osmanlı Devleti'ne yönelik bilgi düzeyleri, ilgileri ve bakış açıları var olduğu şekliyle tespit edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde bulunan 3 ve 4. sınıf ortaokul öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise evrende yer alan ortaokullardan seçkisiz örneklem yöntemi ile seçilen A ortaokulunda öğrenim gören 200 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin 98'i erkek, 102'si kız öğrencilerden oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veri toplama aracı olarak Yılmaz (2008) tarafından yapılan araştırmadan yararlanılarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket uygulanmıştır. Anket geliştirilirken alanda uzman kişilerin görüşleri alınmıştır. Daha sonra anketin ön uygulaması yapılmıştır. Ön uygulama sonucunda anketin güvenilir (cronbach alfa 0,73) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacı ve uzmanlar tarafından tekrar değerlendirme yapılarak ankete son şekli verilmiştir. Elde edilen veriler SPSS programı aracılığıyla analiz edilmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın bulgular bölümünde anketten elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Öncelikle öğrencilerin Osmanlı Devleti'ne ile ilgili bilgileri ve Osmanlı Devleti'ne yönelik ilgileri açık uçlu sorularla tespit edilmiştir. Daha sonra ise öğrencilerin Osmanlı Devleti'ne yönelik bakış açıları Likert tipi ölçekle tespit edilmiştir.

Öğrencilerin Osmanlı Devletine Yönelik Bilgi Düzeyleri

Araştırmanın bu bölümünde öğrencilerin Osmanlı Devleti ile ilgili bilgi edindikleri kaynaklar, Osmanlı Devleti'nin padişahlarının isimlerini bilme durumları, Osmanlı Devleti ile ilgili tarihi yer gezme durumları, Osmanlı Devleti'ni başka devletlere benzetme durumları ele alınmıştır.

Öğrencilerin Osmanlı Devleti ile ilgili bilgilerinin kaynaklarını tespit etmek amacıyla öğrencilere “*Osmanlı Tarihi ile ilgili sahip olduğun bilgileri hangi kaynaklardan öğrendin?*” sorusu yöneltilmiştir. Bulgular değerlendirildiğinde öğrencilerin Osmanlı Devleti ile ilgili olarak bildikleri bilgilerin kaynağını % 86,5'i öğretmenler, % 84,5'i ders kitapları, % 62'si dizi ve filmler, % 54'ü internet, % 38,5'i çevremdekilerin anlattıkları, % 38'i sosyal medya, % 34'ü Okuma kitapları, % 12,5'i dergiler, % 0,5'i müzeler, gazeteler ve oyunlar olarak belirtmiştir.

Öğrencilere Osmanlı Devleti'ndeki padişahların isimlerini hatırlama durumuyla ilgili olarak “*Osmanlı Devleti'nde en çok tanıdığın padişahları sırasıyla yazar mısın?*” sorusu yöneltilmiştir. Bulgular değerlendirildiğinde öğrenciler Osmanlı Devleti ile ilgili bildikleri padişahlara % 50'si Fatih Sultan Mehmet, % 47'si Kanuni Sultan Süleyman, % 23'ü Osman Bey, % 18,5'i Orhan Bey, % 16'sı Yavuz Sultan Selim, % 16'sı II. Murat, % 15,5'i I. Murat, % 8'i Sultan Ahmet, % 7'si Ertuğrul Gazi, % 6,5'i II. Abdülhamit, % 6'sı II. Beyazıt, % 5,5'i Yıldırım Beyazıt, % 5,5'i Alparslan, % 4,5'i Tuğrul Bey, % 3'ü 4. Murat, % 2,5'i II. Mahmut, % 2,5'i II. Selim, % 2'si Atatürk, % 2'si Vahdettin, % 1,5'i Çağrı Bey, % 0,5'i Alaattin Keykubat, Mevlana, İsmet İnönü, Metehan, Ali Fuat, Cengizhan, Oğuzhan cevaplarını vermiştir. Ayrıca öğrencilerin % 9'u padişahlarla ilgili soruya cevap verememiştir.

Öğrencilerin Osmanlı Devleti ile ilgili tarihi yerleri, mekânları gezme durumunu tespit etmek için öğrencilere “Herhangi bir dersle ilgili olarak bir Osmanlı Devleti ile ilgili tarihi yerleri, mekânları (saray, kale, cami) gezdin mi? Nereleri gezdin?” soruları yöneltilmiştir. Bulgular değerlendirildiğinde öğrencilerin 44,5’i Osmanlı Devleti ile ilgili tarihi yerleri, mekânları gezdiğini % 55,5’i ise gezmediğini belirtmiştir. Osmanlı Devleti ile ilgili tarihi yerleri, mekânları gezdiğini belirtenlerin % 22’si Panorama Müzesi’ni, % 15,5’i, Topkapı Sarayı’nı, % 5’i Sultan Ahmet Cami’ni, % 3,5’i Dolmabahçe Sarayı’nı, % 3’ü Ayasofya Müzesi’ni, % 2’si Kız Kulesi’ni, müzeleri, Yerebatan Sarnıcı’nı, % 1,5’i camileri, % 1’i Selimiye Cami ve Küçüksu Kasrı’nı, % 1’i tarihi köprüleri, % 0,5’i Çanakkale, Süleymaniye, Galata Kulesi, Eyüp Cami ve Kapalı Çarşı’yı gezdiğini belirtmiştir. Öğrencilerin % 3’ü ise gezdiği tarihi yerleri, mekânları hatırlamamaktadır.

Öğrencilerin Osmanlı Devleti’ni benzettiği devletleri tespit etmek amacıyla öğrencilere “Osmanlı Devleti’ni günümüzdeki devletlere benzetiyor musun? Osmanlı Devleti’ni günümüzde hangi devlete veya devletlere benzetiyorsun? Neden?” soruları yöneltilmiştir. Bulgular değerlendirildiğinde öğrencilerin % 79’u Osmanlı Devleti’ni bir başka devlete benzetemediğini belirtmiştir. Bunun nedeni olarak % 16,5’i Osmanlı gibi bir devletin olmadığını, % 8’i yönetim biçiminin farklı olduğunu, % 6’sı Osmanlı’nın eşi olmadığını, % 5’i tam tanımadığını, % 5’i Osmanlı’da hoşgörü ve adaletin olduğunu, % 3’ü zamanın değiştiğini, % 3’ü güçlü ve büyük devlet olduğunu, % 0,5’i uzun ömürlü olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin % 15’i Osmanlı Devleti’ni başka devletlere benzetmektedir. Osmanlı Devleti’ni başka devletlere benzetenenlerin % 3,5’i ABD’ye, güçlü olduğu için; % 3’ü Türkiye’ye, Osmanlı’nın devamı ve güçlü olduğu için; % 2’si Suriye’ye, çöktüğü için; % 1’i Arabistan’a, krallık olduğu için; % 0,5’i İngiltere’ye, güçlü olduğu için; % 0,5’i Çin’e, büyük olduğu için; % 0,5’i cumhuriyet olmayan devletlere benzetmektedir. Ayrıca öğrencilerin % 6’sı bu soru ile ilgili herhangi bir fikri olmadığını belirtmiştir.

Öğrencilerin Osmanlı Devleti’ne Yönelik İlgileri

Araştırmanın bu bölümünde Osmanlı Devleti’nin öğrencilerde yaptığı çağrışımlar, öğrencilerin Osmanlı Devleti ile ilgili ilgisini çeken konular, Osmanlı Devleti ile ilgili kitap okuma durumları, Osmanlı Devleti ile ilgili tarihi yerleri gezme istekleri ve Osmanlı Devleti ile ilgili dizi/filmleri takip etme durumları ele alınmıştır.

Öğrencilere Osmanlı Devleti’ni çağrıştıracak bazı ifadeler verilerek öğrencilerin bu ifadeleri tercih etmeleri istenmiştir. Ayrıca bu ifadelerin dışında Osmanlı’nın yaptığı bir çağrışım varsa yazmaları istenmiştir. Bulgular değerlendirildiğinde Osmanlı Devleti öğrencilerin % 82’sinde savaşları, % 75’inde padişahları, % 62’sinde zaferleri, % 49’unda tarihi eserleri, % 48’inde güçlü devleti, % 40’ında sarayları, % 37’sinde şehitleri, % 35’inde mehter marşını, % 2’sinde hoşgörü ve adaleti çağrıştırmaktadır. Ayrıca öğrencilerde Vatan, Halifelik, İmparatorluk, Yenilgiler, Mustafa Kemal ifadelerinin %, 0,5 oranında çağrışım yaptığı tespit edilmiştir.

Osmanlı Devleti’nin en çok hangi yönüyle ilgilendiğini tespit etmek için öğrencilere bazı konular verildi. Ayrıca öğrencilerin bu konular dışında ilgisini çeken konular varsa kendilerinin yazmaları istendi. Bulgular değerlendirildiğinde Osmanlı Devleti ile ilgili öğrencilerin % 57’sinin padişahlar, % 54’ünün savaşlar, % 43’ünün kıyafetler ve zaferler, % 42’sinin ordu, % 41’inin Osmanlı’da yaşam, % 39’unun yönetim, % 34’ünün saray yaşamı, % 24’ünün antlaşmalar, % 22’sinin harem ilgisini çeken konular arasındadır. Öğrencilerin % 1,5’i Osmanlı Devleti ile ilgili hiçbir konunun ilgisini çekmediğini ifade etmiştir.

Öğrencilerin Osmanlı Devleti ile ilgili kitap okuma durumlarını tespit etmek için öğrencilere “Şimdiye kadar Osmanlı Tarihi ile ilgili bir kitap okudun mu? Hangi kitabı okudun? Neden okumadın?” şeklinde sorular yöneltilmiştir. Bulgular değerlendirildiğinde öğrencilerin % 52’sinin Osmanlı Devleti ile ilgili bir kitap okuduğu tespit edilmiştir. Kitap okuyan öğrencilerin % 24’ü okuduğu kitabın ismini hatırlamazken, % 11’i ferman padişahındır, % 7’si Malazgirt’te Cuma Sabahı, % 2,5’i Fetih 1453, % 1,5’i Osmanlı Fatihleri, % 1,5’i Fatih’in Hayatı, % 1,5’i Osmanlı Leventleri % 0,5’i ise Şafaklar Dalgalanınca, Nutuk, Padişahlar Haydi Savaşa, Ruhi Mücerret, Osmancık, Fatih ve İstanbul, Osmanlı Bir Devrin Batışı, Selçuklu’dan Osmanlı’ya adlı kitapları okuduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin % 48’i Osmanlı Devleti ile ilgili kitap okumadığını ifade etmiştir. Bu durumun nedeni

olarak % 29'u ilgimi çekmiyor, % 7'si karşılaşmadım, % 3'ü kitap okumayı sevmiyorum, % 2,5'i karşılaşmadım, % 2,5'i sıkıcı geliyor ifadelerini kullanmıştır.

Öğrencilere “Osmanlı Tarihi ile ilgili tarihi yerleri, mekânları gezmek ister misin? Hangi tarihi eserleri gezmek istersin? Neden gezmek istemiyorsun?” soruları yöneltilerek Osmanlı Devleti ile ilgili tarihi yerleri ve mekânları gezme istekleri ve gezmek istedikleri yerler tespit edilmiştir. Bulgular değerlendirildiğinde öğrencilerin % 88,5'i Osmanlı Devleti ile ilgili tarihi yerler ve mekânları gezmek istediğini belirtmiştir. Tarihi yerleri ve mekânları gezmek isteyen öğrencilerin % 23,5'i sarayları, % 19,5'i Topkapı Sarayı'nı, % 15'i müzeleri, % 7,5'i kaleleri, % 5,5'i herhangi bir yeri, % 5'i Ayasofya Müzesi'ni, % 4,5'i hisarları, % 3,5'i Selimiye Camisini, % 2'si şehitlikleri, % 1,5'i Sultan Ahmet Camisini, surları, Yerebatan Sarnıcı'nı, Eyüp Sultan Camisini, % 0,5'i ise Kız Kulesi, Truva Atı, Yedikule Zindanları ve Galata Kulesi'ni gezmek istediğini belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin % 11,5'i Osmanlı ile ilgili tarihi yerleri ve mekânları gezmek istemediğini belirtmiştir.

Öğrencilere “Osmanlı Tarihi'ni anlatan film ya da dizileri takip ediyor musun? Takip ettiğin, izlediğin film ve diziler nelerdir? Neden takip etmiyorsun?” soruları yöneltilerek öğrencilerin Osmanlı devletini medyadan takip etme durumları tespit edilmiştir. Bulgular değerlendirildiğinde öğrencilerin % 65,5'inin Osmanlı Devleti'yle ilgili dizi ve filmleri takip ettiği tespit edilmiştir. Osmanlı Devleti ile ilgili dizi ve filmleri takip eden öğrencilerin % 33'ü Fetih 1453, % 30,5'i Muhteşem Yüzyıl, % 16,5'i Diriliş Ertuğrul, % 5,5'i Osmanlı Tokadı, % 3'ü Filinta, % 1'i Dersimiz Atatürk ve Çanakkale, % 0,5'i ise Ustura Kemal, Son Umut, Veda ve Ertuğrul 1890 dizi ya da filmlerini takip ettiklerini belirtmiştir. Öğrencilerin % 34,5'i Osmanlı Devleti ile ilgili bir filmi takip etmediğini belirtirken bunun nedeni olarak % 15'i ilgimi çekmiyor, % 4,5'i sıkıcı buluyorum, % 7'si gerçekleri yansıtmıyor, % 3'ü TV izlemeyi sevmiyorum, % 1'i zamanım olmuyor ifadelerini kullanmıştır.

Öğrencilerin Osmanlı Devleti'ne Yönelik Bakış Açıları

Bu bölümde öğrencilere Osmanlı Devleti ile ilgili 26 ifade verilerek öğrencilerin bu ifadelere katılıp katılmama durumları tespit edilmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevapların yüzde ve frekans dağılımı Tablo 1, 2, 3, 4'te verilmiştir. Dört ayrı tabloya yer verilmesinin nedeni okuyuculara kolaylık sağlayacağını düşünülmesidir.

Tablo 1. Öğrencilerin Osmanlı Devleti'ne ilişkin bakış açılarının yüzde ve frekans dağılımı

Öğrencilerin Osmanlı Devleti'ne ilişkin bakış açıları	% f	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Toplam
Osmanlı Devlet'inin adaletli şekilde yönetilen bir devlet olduğunu düşünüyorum.	% f	16,5 33	23 46	60,5 121	100 200
Osmanlı Devleti'nde insan hak ve özgürlükleri korunmuştur.	% f	21 42	28,5 57	50,5 101	100 200
Osmanlı Dönemi'nde insanlar arasındaki dayanışmanın daha fazla olduğunu düşünüyorum.	% f	15 30	39,5 79	45,5 91	100 200
Osmanlı Devleti ülkemizin ve milletimizin bu günlere gelmesinde etkili olmuştur.	% f	9 18	20 40	71 142	100 200
Osmanlı Devleti döneminde yaşamak isterdim.	% f	39,5 79	30,5 61	30 60	100 200
Osmanlı Devleti döneminden kalma tarihi eserleri gezmek hoşuma gider.	% f	9 18	11 22	79,5 159	100 200
Osmanlı Tarihi ile ilgili dizi ya da filmleri izlemek beni heyecanlandırır.	% f	27,5 55	26,5 53	46 92	100 200

Tablo 1’de yer alan bulgular değerlendirildiğinde “Osmanlı Devleti’nin adaletli şekilde yönetilen bir devlet olduğunu düşünüyorum.” değer yargısına ilişkin öğrenciler % 16,5 oranında katılmıyorum, % 23 oranında kararsızım, % 60,5 oranında katılıyorum şeklinde görüş belirtmiştir. “Osmanlı Devleti’nde insan hak ve özgürlükleri korunmuştur.” değer yargısına öğrenciler % 21 oranında katılmıyorum, % 28,5 oranında kararsızım, % 50,5 oranında katılıyorum şeklinde görüş belirtmiştir. “Osmanlı Dönemi’nde insanlar arasındaki dayanışmanın daha fazla olduğunu düşünüyorum.” değer yargısına öğrenciler % 15 oranında katılmıyorum, % 39,5 oranında kararsızım, % 45,5 oranında katılıyorum şeklinde görüş belirtmiştir. “Osmanlı Devleti ülkemizin ve milletimizin bu günlere gelmesinde etkili olmuştur.” değer yargısına öğrenciler % 9 oranında katılmıyorum, % 20 oranında kararsızım, % 71 oranında katılıyorum şeklinde görüş belirtmiştir. “Osmanlı Devleti döneminde yaşamak isterdim.” değer yargısına öğrenciler % 39,5 oranında katılmıyorum, % 30,5 oranında kararsızım, % 30 oranında katılıyorum şeklinde görüş belirtmiştir. “Osmanlı Devleti döneminden kalma tarihi eserleri gezmek hoşuma gider.” değer yargısına % 9 oranında katılmıyorum, % 11 oranında kararsızım, % 79,5 oranında katılıyorum şeklinde görüş belirtmiştir. “Osmanlı Tarihi ile ilgili dizi ya da filmleri izlemek beni heyecanlandırır.” değer yargısına öğrenciler % 27,5 oranında katılmıyorum, % 26,5 oranında kararsızım, % 46 oranında katılıyorum şeklinde görüş belirtmiştir.

Tablo2. Öğrencilerin Osmanlı Devleti’ne ilişkin bakış açılarının yüzde ve frekans dağılımı

Öğrencilerin Osmanlı Devleti’ne ilişkin bakış açıları	% f	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Toplam
Osmanlı Devleti’nde insanların giydiği kıyafetler hoşuma gidiyor.	% f	16,5 33	31 62	52,5 105	100 200
Osmanlı padişahları iyi eğitim almış yetenekli kişilerdir.	% f	17,5 35	36 72	46,5 93	100 200
Osmanlı Devleti’nde yöneticiler yeteneklerine göre belirlenir ve adam kayırma yoktur.	% f	29 58	41,5 83	29,5 59	100 200
Ülkemizin Osmanlı Devleti’nin devamı olduğunu düşünüyorum.	% f	47,5 95	33 66	19,5 39	100 200
Osmanlı Devleti’nde padişah eşleri ya da anneleri devlet yönetimine müdahale etmiştir.	% f	33,5 67	44,5 89	22 44	100 200
Osmanlı ordusunun dünyanın en güçlü ordusu olduğunu düşünüyorum.	% f	17 34	28,5 57	54,5 109	100 200

Tablo 2’de yer alan bulgular değerlendirildiğinde “Osmanlı Devleti’nde insanların giydiği kıyafetler hoşuma gidiyor.” değer yargısına öğrenciler % 16,5 oranında katılmıyorum, % 31 oranında kararsızım, % 52,5 oranında katılıyorum şeklinde görüş belirtmiştir. “Osmanlı padişahları iyi eğitim almış yetenekli kişilerdir.” değer yargısına öğrenciler % 17,5 oranında katılmıyorum, % 36 oranında kararsızım, % 46,5 oranında katılıyorum şeklinde görüş belirtmiştir. “Osmanlı Devleti’nde yöneticiler yeteneklerine göre belirlenir ve adam kayırma yoktur.” değer yargısına öğrenciler % 29 oranında katılmıyorum, % 41,5 oranında kararsızım, % 29,5 oranında katılıyorum şeklinde görüş belirtmiştir. “Ülkemizin Osmanlı Devleti’nin devamı olduğunu düşünüyorum.” değer yargısına öğrenciler % 47,5 oranında katılmıyorum, % 33 oranında kararsızım, % 19,5 oranında katılıyorum şeklinde görüş belirtmiştir. “Osmanlı Devleti’nde padişah eşleri ya da anneleri devlet yönetimine müdahale etmiştir.” değer yargısına öğrenciler % 33,5 oranında katılmıyorum, % 44,5 oranında kararsızım, % 22 oranında katılıyorum şeklinde görüş belirtmiştir. “Osmanlı ordusunun dünyanın en güçlü ordusu olduğunu düşünüyorum.” değer yargısına öğrenciler % 17 oranında katılmıyorum, % 28,5 oranında kararsızım, % 54,5 oranında katılıyorum şeklinde görüş belirtmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin Osmanlı Devleti'ne ilişkin bakış açılarının yüzde ve frekans dağılımı

Öğrencilerin Osmanlı Devleti'ne ilişkin bakış açıları	% f	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Toplam
Osmanlı Devleti'nde halk günümüze göre kanun ve yasalara daha fazla uyardı.	% f	14 28	36 72	50 100	100 200
Osmanlı Devleti'nde yasalara uymayanlar çok sert bir şekilde cezalandırılırdı.	% f	24 12	25,5 51	62,5 125	100 200
Osmanlı Devleti'nce insanların kanunlara uymalarının nedeni cezaların çok fazla olmasıdır.	% f	20,5 41	34 68	45,5 91	100 200
Osmanlı Devleti'nde farklı inanç ve düşüncelere hoşgörülü bir şekilde davranılırdı.	% f	15 30	31,5 63	53,5 107	100 200
Osmanlı Devleti'nde padişahların her istediği gerçekleşirdi.	% f	15 30	33 66	52 104	100 200
Osmanlı Devleti'nde ülke yönetiminde sadece padişahlar ve ailesi etkiliydi.	% f	22,5 45	40 80	37,5 75	100 200
Osmanlı Devleti'nde yönetimin babadan oğula geçmesi olumlu bir durumdur.	% f	37 74	18 36	45 90	100 200

Tablo 3'de yer alan bulgular değerlendirildiğinde “Osmanlı Devleti'nde halk günümüze göre kanun ve yasalara daha fazla uyardı.” değer yargısına öğrenciler % 14 oranında katılmıyorum, % 36 oranında kararsızım, % 50 oranında katılıyorum şeklinde görüş belirtmiştir. “Osmanlı devletinde yasalara uymayanlar çok sert bir şekilde cezalandırılırdı.” değer yargısına öğrenciler % 24 oranında katılmıyorum, % 25,5 oranında kararsızım, % 62,5 oranında katılıyorum şeklinde görüş belirtmiştir. “Osmanlı Devleti'nce insanların kanunlara uymalarının nedeni cezaların çok fazla olmasıdır.” değer yargısına öğrenciler % 20,5 oranında katılmıyorum, % 34 oranında kararsızım, % 45,5 oranında katılıyorum şeklinde görüş belirtmiştir. “Osmanlı Devleti'nde farklı inanç ve düşüncelere hoşgörülü bir şekilde davranılırdı.” değer yargısına öğrenciler % 15 oranında katılmıyorum, % 31,5 oranında kararsızım, % 53,5 oranında katılıyorum şeklinde görüş belirtmiştir. “Osmanlı Devleti'nde padişahların her istediği gerçekleşirdi.” değer yargısına öğrenciler % 15 oranında katılmıyorum, % 33 oranında kararsızım, % 52 oranında katılıyorum şeklinde görüş belirtmiştir. “Osmanlı Devleti'nde ülke yönetiminde sadece padişahlar ve ailesi etkiliydi.” değer yargısına ilişkin öğrenciler % 22,5 oranında katılmıyorum, % 40 oranında kararsızım, % 37,5 oranında katılıyorum şeklinde görüş belirtmiştir. “Osmanlı Devleti'nde yönetimin babadan oğula geçmesi olumlu bir durumdur.” değer yargısına öğrenciler % 37 oranında katılmıyorum, % 18 oranında kararsızım, % 45 oranında katılıyorum şeklinde görüş belirtmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin Osmanlı Devleti'ne ilişkin bakış açılarının yüzde ve frekans dağılımı

Öğrencilerin Osmanlı Devleti'ne ilişkin bakış açıları	% f	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Toplam
Osmanlı Devleti'nde yöneticiler keyfi olarak davranarak insanların haklarını çiğnemiştir.	% f	47 94	33,5 67	19,5 39	100 200
Osmanlı Dönemi'nden kalma tarihi eserleri çok estetik (güzel) buluyorum.	% f	10 20	15 30	75 150	100 200

<i>Bu topraklarda özgürce yaşamamızı Osmanlı Devleti'ne borçlu olduğumuzu düşünüyorum.</i>	%	13,5	32	54,5	100
	f	27	64	109	200
<i>Osmanlı Devleti'nde farklı dini inançlara sahip insanlar bir arada barış içinde yaşıyorlardı.</i>	%	15,5	32,5	52	100
	f	31	65	105	200
<i>Osmanlı Devleti'nde insanların huzur ve barış ortamı içerisinde yaşadıklarını düşünüyorum.</i>	%	18	39,5	42,5	100
	f	36	79	85	200
<i>Osmanlı Devleti'nde insanlar yoksullara ve kimsesizlere karşı daha yardımsever davranırlardı.</i>	%	14	30	56	100
	f	28	60	112	200

Tablo 4'te yer alan bulgular değerlendirildiğinde “*Osmanlı Devleti'nde yöneticiler keyfi olarak davranarak insanların haklarını çiğnemiştir.*” değer yargısına öğrenciler % 47 oranında katılmıyorum, % 33,5 oranında kararsızım, % 19,5 oranında katılıyorum şeklinde görüş belirtmiştir. “*Osmanlı Dönemi'nden kalma tarihi eserleri çok estetik (güzel) buluyorum.*” değer yargısına öğrenciler % 10 oranında katılmıyorum, % 15 oranında kararsızım, % 75 oranında katılıyorum şeklinde görüş belirtmiştir. “*Bu topraklarda özgürce yaşamamızı Osmanlı Devleti'ne borçlu olduğumuzu düşünüyorum.*” değer yargısına öğrenciler % 13,5 oranında katılmıyorum, % 32 oranında kararsızım, % 54,5 oranında katılıyorum şeklinde görüş belirtmiştir. *Osmanlı Devleti'nde farklı dini inançlara sahip insanlar bir arada barış içinde yaşıyorlardı.*” değer yargısına öğrenciler % 15,5 oranında katılmıyorum, % 32,5 oranında kararsızım, % 52 oranında katılıyorum şeklinde görüş belirtmiştir. “*Osmanlı Devleti'nde farklı dini inançlara sahip insanlar bir arada barış içinde yaşıyorlardı.*” değer yargısına öğrenciler % 18 oranında katılmıyorum, % 39,5 oranında kararsızım, % 42,5 oranında katılıyorum şeklinde görüş belirtmiştir. “*Osmanlı Devleti'nde insanlar yoksullara ve kimsesizlere karşı daha yardımsever davranırlardı.*” değer yargısına % 14 oranında katılmıyorum, % 30 oranında kararsızım, % 56 oranında katılıyorum şeklinde görüş belirtmiştir.

SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre Osmanlı Devleti öğrencilerde savaşlar, padişahlar, zaferler, tarihi eserler, güçlü devlet, saraylar, şehitler, mehter marşı ve de hoşgörü ve adaleti çağrıştırmaktadır. Bu sonuçlar Yılmaz, (2008) tarafından yapılan araştırmada Osmanlı'nın öğrencilerde ihtişam, güç, savaş ve otorite kavramlarını çağrıştırdığının tespit edilmesi ile benzerlik göstermekle birlikte öğrencilerin Osmanlı ile ilgili çağrışımlarının arttığı görülmektedir. Öğrencilerin Osmanlı Devleti ile ilgili olarak padişahlar, savaşlar, kıyafetler, zaferler, ordu, Osmanlı'da yaşam, yönetim, saray yaşamı, antlaşmalar ve harem ilgilerini çeken konular arasındadır. Bu sonuçlar Kaya ve Demirel, (2008) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin Osmanlı Tarihi'nde Avrupa'ya yayılma, askeri başarılar, gerileme ve çöküş konularına ilgi duyduklarının tespit edilmesi ile benzerlik göstermekle birlikte araştırmamızda öğrencilerin ilgi duydukları konuların daha çok sosyo-kültürel durumların olduğu görülmektedir. Bu durumun nedeni ise özellikle dizi ve filmlerde Osmanlı Devleti'nin sosyo-kültürel yönlerinin konu edinilmesidir. Araştırmada öğrencilerin % 52'sinin Osmanlı Devleti ile ilgili bir kitap okuduğu tespit edilmiştir. Kitap okuyan öğrencilerin % 24'ü okuduğu kitabın ismini hatırlamazken, öğrencilerin % 48'i Osmanlı Devleti ile ilgili kitap okumadığını ifade etmiştir. Araştırmada öğrencilerin 44,5'i Osmanlı Devleti ile ilgili tarihi yerleri ve mekânları gezdiğini % 55,5'i ise gezmediğini belirtmiştir. En çok gezilen yerler arasında Panorama Müzesi, Topkapı Sarayı, Sultan Ahmet Cami, Dolmabahçe Sarayı ve Ayasofya Müzesi bulunmaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin tamamına yakını Osmanlı Devleti ile ilgili tarihi yerleri ve mekânları gezmek istediğini belirtmiştir. Tarihi yerleri ve mekânları gezmek isteyen öğrencilerin en çok sarayları, müzeleri, kaleleri gezmek istedikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin tarihi yerleri ve mekânları gezmek isteklerinin nedeni tarihi görerek ve hissederek öğrenmek istemelerinden kaynaklanmaktadır. Bu doğrultuda Özmen, Er ve Ünal (2014) yaptıkları araştırmada da öğrencilerin tarihi yerleri inceleyerek, görerek ve hissederek öğrenmek istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ocak ve Demirdelen (2009) tarafından yapılan araştırmada ise Sosyal Bilimlerle ilgili derslerde ders kitabına bağlı işlenen derslerden ziyade tarihsel belge, roman, belgesel, film ve gezi gözlem destekli derslerin daha çok ilgi çektiği belirtilmiştir. Araştırmada öğrencilerin % 65,5'nin Osmanlı Devleti'yle ilgili dizi ve filmleri takip ettiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin % 34,5'nin ise Osmanlı Devleti ile ilgili bir filmi

takip etmediği tespit edilmiştir. Öğrencilerin en fazla takip ettiği dizi/filmler Fetih 1453, Muhteşem Yüzyıl, Diriliş Ertuğrul ve Osmanlı Tokadı'dır. Bu sonuçlar tarih derslerinde filmlerden yararlanılması gerektiğini göstermektedir. Bu doğrultuda Ocak ve Selimoğlu (2015) tarafından yapılan araştırmada tarih dizilerinin tarih dersleri için önemli olduğu, ilgi ve merak uyandırarak, bilgilerin kalıcılığını sağladığı, Dervişoğlu ve Arseven (2015) tarafından yapılan araştırmada ise öğrencilerin tarihle ilgili olarak şiir, şarkı ve marş gibi etkinliklerden hoşlandıkları ve tarihi filmlere ilgi duydukları tespit edilmiştir. Öğrencilerin Osmanlı Devleti ile ilgili olarak en çok ismini hatırladıkları padişahların sırasıyla Fatih Sultan Mehmet, Kanuni Sultan Süleyman, Osman Bey, Orhan Bey, Yavuz Sultan Selim, II. Murat, I. Murat, Sultan Ahmet, Ertuğrul Gazi, II. Abdülhamit, II. Beyazıt, Yıldırım Beyazıt olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin bir kısmı Alparslan, Tuğrul Bey, Atatürk, Çağrı Bey, Alaattin Keykubat, Mevlana, İsmet İnönü, Metehan, Ali Fuat, Cengizhan, Oğuzhan gibi kişileri Osmanlı padişahı olarak belirtmiştir. Araştırmada öğrencilerin Osmanlı Devleti ile ilgili olarak bilgi edindikleri kaynakları çoğunlukla öğretmenler, ders kitapları, dizi ve filmler, internet, çevredekilerin anlattıkları, sosyal medya, okuma kitapları oluşturmaktadır. Bu sonuçlar Dervişoğlu ve Arseven (2015) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin bilgilerinin çoğunu tarihi ders kitaplarından, öğretmenlerden, filmlerden, internette öğrendiğinin tespit edilmesi, Akınoğlu ve Arslan, (2007), Topçu (2016) tarafından yapılan araştırmalarda öğrencilerin öğrenmelerine öğretmenlerinin büyük katkılarının olmasının yanında sosyal çevrenin etkili olduğunun tespit edilmesi sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Bu durum öğrencilerin tarihsel bilgileri yalnızca bir kaynaktan değil çeşitli kaynaklardan öğrendiklerini göstermektedir. Araştırmada öğrencilerin % 79'unun Osmanlı Devleti'ni bir başka devlete benzetemediği, % 15'inin ise Osmanlı Devleti'ni başka devletlere benzettiği tespit edilmiştir. Osmanlı Devleti'ni başka devletlere benzetilenler ABD, Türkiye, Suriye, Arabistan, İngiltere, Rusya ve Çin'e benzettileri tespit edilmiştir. Bu sonuçlar Yılmaz (2008) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin Osmanlı Devleti'ni ABD, Irak ve İran'a benzetmeleri ile benzerlik göstermektedir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin çoğu Osmanlı Devleti'ni adaletli bir şekilde yönetilen, hak ve özgürlüklerin korunduğu, ülkemizin ve milletimizin bugünlere gelmesinde etkili olan bir devlet olarak görmektedir. Ayrıca öğrenciler Osmanlı Devleti'ni dünyanın en güçlü ordusuna sahip olan, halkının kanun ve yasaları uyduğu, yasalara uymayanların cezalandırıldığı, farklı inanç ve düşüncelere hoşgörülü davranıldığı, padişahların her istediğini gerçekleştirdiği bir devlet olarak görmektedir. Öğrenciler bu topraklarda özgürce yaşamamızı Osmanlı Devleti'ne borçlu olduğumuzu, Osmanlı Devleti'nde farklı dini inançlara sahip insanların barış içinde yaşadığını, tarihi eserlerinin çok estetik olduğu, kimsesizlere ve yoksullara karşı yardım sever davranılan bir ülke olduğunu düşünmektedir. Bu sonuçlar Safran (1999) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin yaklaşık yarısının Osmanlı Devleti'nin adaletli bir yönetime sahip olduğunu, öğrencilerin çoğunun Osmanlı Devleti'nin döneminde önemli bir güç dengesi olduğunu, Osmanlı'da yönetimin sadece padişah idaresine dayanmadığını ve Osmanlı Devleti'nin siyasal ve kültürel devamlılığı olduğunu belirtmeleri ile benzerlik göstermektedir. Bu bağlamda öğrencilerde Osmanlı Devleti ile ilgili belli başlı yargıların oluştuğu ve bu yargıların genel anlamda olumlu yönde olduğu görülmektedir.

ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin yaklaşık yarısı Osmanlı Devleti ile ilgili kitap okumadığını belirtmiştir. Bu doğrultuda Milli Eğitim Bakanlığınca okullarda okutulacak kitaplar listesine Sosyal Bilgiler dersi adı altında tarihle ilgili kitaplar eklenmeli, öğretmenler tarafından öğrencilere kitap tavsiyesi yapılmalıdır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin yarısından fazlası bir tarihi eseri gezmediğini ifade etmiştir. Bu bağlamda Sosyal Bilgiler dersi müfredatı bağlamında öğrencilerle tarihi yerlere geziler düzenlenmelidir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin yarısından fazlası Osmanlı Devleti ile ilgili dizi ve filmleri takip ettiğini belirtmiştir. Bu doğrultuda öğrenciler Osmanlı tarihini gerçekçi bir şekilde anlatan dizi ve filmleri izlemeleri için yönlendirilmeli ve derslerde dizi ve filmlerden yararlanılmalıdır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin bazılarının Osmanlı padişahlarının isimlerini diğer Türk büyükleriyle karıştırdıkları tespit edilmiştir. Bu doğrultuda öğrencilere Türk büyükleri ile ilgili bilgilendirmeler yapılmalı ve ödevler verilmelidir. Araştırmada öğrencilerin çoğunun Osmanlı Devleti'ne bakış açısının olumlu olduğu bununla birlikte Osmanlı Devleti'ne yönelik bakış açısı olumlu olmayan öğrencilerin de bulunduğu tespit edilmiştir.

Bu bağlamda öğrencilerin bakış açılarının olumlu yönde geliştirilmesi için öğrencilerin tarihi olayları yaşadığı dönemin koşulları içerisinde değerlendirmeleri sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akınoğlu, O. ve Arslan Y. (2007). “Türkiye’de Ortaöğretim Öğrencilerinin Tarih Kavramlarını Kazanma Durumu ve Değerlendirilmesi”, *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (18), s. 137-154.
- Bayramoğlu, Ç.A. (2016). Sosyal Bilgiler programında yer alan tarih konularının tarihsel düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aydın.
- Bakan, İ. ve İlker, Kefe (2012). Kurumsal açıdan algı ve algı yönetimi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(1), 19-34.
- Bulut, B. (2011). İlköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan konuların tarih bilincini oluşturmada etkili olduğunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Elazığ ili örneği). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Elazığ
- Çifçi, T. (2011). Sosyal bilgiler öğretiminde tarihi romanların kullanımının öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkisi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara.
- Demircioğlu, İ. H. (2007). Tarih öğretiminde filmlerin yeri ve önemi. *Bilig, Yaz/42*, 77-93.
- Dervişoğlu, M. F., Arseven, A. ve Uludağ, C. (2015). Ortaöğretim 9., 10. ve 11. Sınıf Öğrencilerinin Tarihe İlişkin Algıları Ve Tarih Bilinci Oluşumlarının İncelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 4(1).s. 65 – 82.
- Gökkaya, A.K., ve Yeşilbursa, C.C. (2009). Sosyal bilgiler öğretiminde tarihi yerlerin kullanımının akademik başarıya etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 483-506.
- Kaya, R. ve Demirel, M. (2008). Lise 3.sınıf öğrencilerinin tarih derslerindeki ilgi alanları (Erzurum örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1). 163-177
- Karasar, N. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemi (23. Baskı). *Ankara: Nobel Yayınları*.
- Morgan, C.T. (2005). Psikolojiye Giriş, Yayın Sorumlusu: Sibel Karakaş, 16. Basım, *Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları, Yayın*, (05-06).
- Ocak, G., ve Demirdelen, C. (2009). Ortaöğretim 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin tarih dersine bakış açılarını ve başarıları arasındaki ilişkiler. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 108-131.
- Ocak, G. ve Selimoğlu, S. (2015). Tarih öğretiminde tarih dizilerinin kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri-nitel bir analiz. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(1), 431-452.
- Özmen, C., Er, H., ve Ünal, F. (2014). Televizyon Dizilerinin Tarih Bilinci Üzerine Etkisi" Muhteşem Yüzyıl Dizisi Örneği". *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), s. 409-426
- Safran, M. (1999). Osmanlı tarihi öğretimi ve Osmanlı imajı. *Türk Yurdu Aralık*, 485-509.
- Şimşek, A. (2004). İlköğretim okulu sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde hikâye anlatım yönteminin etkililiği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 495-509.
- TDK (2016). http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.57de2b3d17ea62.33107406 adresinden 12.09.2016 tarihinde edinilmiştir.
- Topçu, E. (2016). 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin tarihsel bilgiye ilişkin algılarının incelenmesi. *Turkish History Education Journal*, 5(1), s.97-135.

Yılmaz, A. (2008). İlköğretim 6, 7 ve 8.sınıf öğrencilerinde Osmanlı algısı. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,12(2), s. 245-261.

Sınıf Öğretmenliği 4. Sınıf Öğrencilerinin Değerler Eğitime Bakış Açısı*

Bilgen KIRAL¹

Beste DİNÇER²

Geliş Tarihi: 08.05.2018

Kabul Tarihi: 20.06.2018

Yayın tarihi: 30.06.2018

Özet

Araştırma öğretmen adaylarının değerler eğitimine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş olup, fenomenoloji çalışmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 akademik yılı Adnan Menderes Üniversitesi sınıf öğretmenliği bölümü 4. sınıfta öğrenim gören 65 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcıların verdikleri cevaplara göre değerler eğitimi “*Evrensel değerler ve ulusal değerlerin öğretimi*” olarak iki kategoride incelenmiştir. Öğretmen adayları ulusal değerlerin öğretimi kategorisine daha çok katılım göstermişlerdir. Değerler eğitimi kavramını öğrencilerin 10’u hiç duymadığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin sahip olması gereken değerler evrensel değerler (saygı, sevgi, hoşgörü, adalet gibi) ve ulusal (vatanseverlik, bayrak sevgisi gibi) değerler olarak tespit edilmiştir. Okullarda verilen değerler eğitimini sadece bir öğrenci yeterli bulmaktadır. Öğrencilerin tamamına yakını bu eğitimi gerekli görmektedir.

Anahtar Kelimeler: Değer, değerler eğitimi, sınıf öğretmenliği bölümü

The Viewpoints of the 4th Year Classroom Teaching Students' about Values Education*

Abstract

The research was carried out in order to determine the opinions of the teacher candidates regarding the values education. The qualitative research approach has been adopted in the research and it is phenomenology. The study group of the research consists of 65 students who are studying in the 4th year of 2016-2017 academic year Adnan Menderes University in classroom teacher department. According to the answers given by the participants, values education has been examined in two categories as “*teaching universal values and national values*”. Teacher candidates responded more to the category of teaching national values. The values stated that the students never heard the concept of education. Universal values (such as love, tolerance, justice) and national values (such as ethics, patriotism, flag love). According to the only one student find values education enough. Almost all of the students need this training.

Key words: Value, values education, department of class teacher

* Bu çalışmanın bir kısmı 3-7 Mayıs 2017 tarihleri arasında düzenlenmiş olan 2. Uluslararası Felsefe, Eğitim, Sanat ve Bilim Tarihi Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur

¹ Dr. Öğretim Üyesi, Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, bilgenkiral@gmail.com

² Dr. Öğretim Üyesi, Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, bestedincer@gmail.com

GİRİŞ

Günümüzde artan cinayet, yaralama, taciz, hırsızlık vb. gibi olaylar sebebiyle devletler bir takım önlemler almaya başlamışlardır. Bu önlemlerin başında da değerler eğitimi gelmektedir. Değer kelimesi “*Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet*” olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2017). İnsanlar hayatlarında neyin önemli olduğunu düşündüklerinde akla ilk gelen değerler ve değer yargıları olmaktadır. Toplumda yaşayan tüm bireyler için önem dereceleri değişen sayısız değer (başarı, güvenlik, yardımseverlik, vicdan, merhamet, saygı vb. gibi) bulunmaktadır. Bir kişi için çok önemli olan bir değer, bir başkası için önemli olmayabilir (Halstead ve Taylor, 2000). Değerlerin altı temel özelliğinden bahsedilmektedir. Bunlar: (1) Değerler inançlardır. (2) Değerler, insanı yaptığı hareketlerde motive eden hedefleri ifade etmektedir. (3) Değerler, belirli faaliyetlerden ve durumlardan üstündür. (4) Değerler, standartlar veya ölçütler olarak kullanılır. (5) Değerler, birbirine göre önem sırasına göre sıralanırlar. (6) Biriyle ilişkili birden fazla değer, hareketleri yönlendirmektedir (Schwartz ve Bilsky, 1987; Bilsky ve Schwartz, 1994; Schwartz, 2012). Değerler davranışı yönlendiren inançlar, standartlar, ilkeler olup; yapılacak olan faaliyetlerin iyi veya istenilir olduğunu gösterir. Sevgi, eşitlik, özgür olmak, mutlu olmak, barış, adil ve doğruluk kişiler tarafından kabul gören değerlere örnek olarak verilebilir. Değerler eğitimi ise ahlaki eğitim ve vatandaşlık eğitimidir (Thomas, 1977; Halstead, 1996; Halstead ve Taylor, 2000; Aydın, 2010).

Değerler eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalar okullarda yürütülmekte olup; okullarda çocukların pozitif, etik ve sosyal açıdan gelişmelerine yönelik, başarılarını güçlendirmeye dönük çalışmalar değerler eğitimi oluşturmaktadır (Halstead ve Taylor, 2000; Berkowitz, 2011). 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda yer alan Türk Milli Eğitiminin Genel amaçlarında “*Türk milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren*” ibaresinin yer aldığı görülmektedir. Milli eğitimin amaçlarında da görüldüğü gibi değerleri kazandırmak önemli olduğuna göre değer kazandırma işi doğal olarak okulların görevidir. Eğitimcilerin tek görevi öğretim olmayıp bunun yanı sıra değer oluşturmaya ve istendik davranışları yerleştirmeye çalışmaktadırlar. Aileler, eğitimciler ve çocukların çevresindeki diğer yetişkinler, çocuklara sürekli “*yemekten önce ellerini yıkamalısın*”, “*okulun camlarını kırmamalısın*”, “*ülkeni sevmelisin*” gibi yapmaları ve yapmamaları gereken bir takım değerleri yerleştirilmeye çalışmaktadırlar (Guttek, 2006’dan akt. Kirmanoğlu, 2016). Değerler eğitimi, okullarda mutlaka önem verilmesi gereken bir eğitimidir (Etzioni, 2002).

Öğretmenler, öğrencilere sorumluluk vererek, olumlu veya olumsuz pekiştireçlerle öğrencilerin değerleri kazanmaları için çalışmaktadırlar. Değerler eğitimiyle, öğrencilerde sağlıklı, tutarlı ve dengeli bir kişilik oluşturmak amaçlanmaktadır. Öğrencilere matematik ve Türkçe derslerini öğretmek ne kadar önemli ise değerleri öğretmek de o kadar önemlidir. Okullarda verilen eğitimi tamamlayan en önemli unsurlardan biri değerler eğitimidir (Aydın, 2010). Gültekin’e (2007) göre değerler eğitimi formal eğitim içerisinde verilmesi gereken, gelecek nesillerin kişiliklerinin gelişimine, toplumsallaşmasına yardımcı olan bir süreçtir. Değerler eğitimi en iyi yerleştiren kurum okullar olup; yöneticiler ve öğretmenler bunda en önemli rolü üstlenmektedirler (Veugelers, 2000; Veugelers ve Vedder, 2003). Değerlerin öğrencilere kazandırılmasında sadece öğretmenler önemli rol üstlenmemektedirler. Öğretmenlerin yanı sıra, onları yönlendirecek, destekleyecek bir okul yönetimi de bu eğitimin uygulanmasında önemlidir. Şöyle ki okul yöneticilerinin okuldaki kaynaklarını değerler eğitimi için etkili olarak kullanması ve bu eğitim için öğretmenlerini motive etmesi, bu yönde bir yönetim anlayışına sahip olması öğretmenlerin buna uygun davranışlar sergilemesinde önem arz etmektedir (Moorhead, ve Nediger, 1991). Wood ve Roach (1999) değerler eğitiminin uygulanmasındaki en önemli yönlendirici, karar verici ve denetleyicinin okul yöneticileri olduğunu ifade etmektedirler. Bu sebeple okul yöneticilerinin değerler eğitimi ile ilgili vizyonu olması, yapılan faaliyetleri destekleyici bir yönetim anlayışı olması gereklidir (Lickona, 1993). Çünkü okul kültürü oluşturma görevi okul yöneticilerine ait olduğuna göre öğretmenlere yapılabilecek etkili bir rehberlikle okul kültürü istenilen yönde değiştirilebilir (DeRoche, 2000). Kısacası değer oluşturma işinde yönetici ve öğretmenlerin birlikte hareket etmesi önemlidir. Alan yazında da tüm paydaşlarla ilgili yapılmış olan araştırmalar mevcuttur.

Değerler eğitimiyle ilgili *yöneticiler* (Wood ve Roach, 1999; Okudan, 2010; Gürhan, 2017 gibi), *öğretmenler* (Whitney, 1986; Cheek, 1992; Rainey, 1999; Ercan, 2001; Veugelers ve Kat, 2003; Akbaş, 2004; Aslan, 2007; Husuve Tirri, 2007; Tokdemir, 2007; Deveci ve Bal, 2008; Sezer, 2008; Tepecik, 2008; Kıral ve Okuyan, 2017; Gürhan, 2017 gibi), *öğrenciler* (Hunt, 1981; Cheek, 1992; Prencipe, 2001; Veugelers ve Kat, 2003; Akbaş, 2004; Gültekin, 2007; İşcan, 2007; Deveci ve Ay; Fidan, 2009; Kıral, 2017 gibi), *veliler* (Veugelers ve Kat, 2003; Tay ve yıldırım, 2009 gibi) ve *öğretmen adayları* (Astill, Feather ve Keeves, 2002; Revell ve Arthur, 2007; Dilmaç, Bozgeyikli ve Çıkılı, 2008; Fidan, 2009; Yazar, 2011; Altunay ve Yalçınkaya, 2011; Oğuz, 2012; Kolaç ve Karadağ, 2012; Akkaya, 2013; Saracaloğlu, Saygı ve Aladağ, 2015; Saracaloğlu ve Dinçer, 2017 gibi) üzerinde yapılan çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmada ise “*öğretmen adaylarının*” değerler eğitimi ile ilgili görüşleri araştırılmıştır. Öğretmen adaylarının görüşlerinin alındığı çalışmaların diğer paydaşlar üzerindeki çalışmalara göre az olması araştırmayı önemli kılan bir diğer unsurdur. “*Öğretmen adaylarının*” değerlerle ilgili görüşlerinin alındığı yurtiçi ve yurt dışında yapılan çalışmalardan bazıları aşağıda açıklanmaktadır.

Dilmaç, Bozgeyikli ve Çıkılı (2008) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının evrensellik, öz yönelim ve güç değerleri açısından cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Fidan’ın (2009) çalışmasında sınıf öğretmenliği ve sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının görüşüne göre değer öğretiminde en önemli faktörün değerleri yaşamak olduğu, değer öğretiminin bilgi kadar önemli olduğu, medyanın değer öğretiminde okulun ve öğrenmenin etkisini azalttığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Yazar (2011) tarafından yapılan çalışmada 32 öğretmen adayının değerler eğitimi hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının yaşamlarına yön veren değerler manevi, maddi/ekonomik, dini, kültürel ve sosyal değerler olarak kategorilere ayrılmıştır. Araştırmada değerlerin kazandırılmasında ailenin etkin bir rol oynadığı öğretmen adaylarının belirtilmiştir. Öğretmen adayları kitle iletişim araçlarının öğrencilere değer kazandırmada olumsuz etkilerinin olduğunu, değerlerin yozlaşmasına yol açtığını düşünmektedirler. Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu ise öğretmenlerin dürüst, ahlaklı, fedakâr, sorumluluk sahibi, kültürel ve sosyal değerlere sahip olması, öğrencilere eşit ve adil davranması gerektiği öğretmen adaylarının belirtilen temel değerler olarak tespit edilmiştir.

Altunay ve Yalçınkaya (2011) öğretmen adaylarının geleneksel, evrensel ve hedonistik değerlere ilişkin görüşleri çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırmada kadın öğretmen adaylarının tüm değer boyutlarında erkek öğretmen adaylarından daha fazla değerlere önem verdikleri tespit edilmiştir. Hem kadın hem de erkek öğretmen adaylarının en yüksek düzeyde geleneksel değerlere önem verdikleri tespit edilmiştir. Oğuz (2012) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adayları evrenselcilik, yardımseverlik ve güvenlik değer tiplerine en çok katıldıkları; değerler eğitiminde model olma, yaşantılardan yararlanma ve öğrencilerin düşüncelerini ortaya koyabilecekleri ortamların sağlanması gerektiğine ilişkin bulgular elde edilmiştir. Ayrıca öğretmen adayları staj ve topluma hizmet uygulamaları derslerinin sayısının artırılabilceğini de ifade etmişlerdir. Kolaç ve Karadağ (2012) tarafından yapılan çalışmada, Türkçe dersi öğretmen adaylarının değer kavramına yükledikleri anlam ve değer sıralamalarını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırmaya katılan 129 Türkçe öğretmeni adayı tarafından en çok tekrarlanan değer kategorileri toplumun benimsemiş olduğu ölçütler, maddi-manevi unsurlar, davranış ve kurallar; mukaddes sayılan şeyler (pazarlanamayan, satılamayan) ve vazgeçilemeyenler olarak belirlenmiştir. Araştırmada bayrak, dil, ulusal marş, vatanseverlik, vatan ve din ise en önemli ulusal değerler arasında belirtilmiştir. İnsan onuruna ve haklarına saygı, düşünce ve inanç özgürlüğü, dünya barışını koruma, sevgi ve eşitlik ise en önemli evrensel değerler arasındadır. Ayrıca ulusal değerlerin evrensel değerlerden daha öncelikli olduğu da araştırmanın bir diğer sonucudur. Akkaya (2013) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmen adaylarının değer tercihleri belirlemek amaçlanmıştır. Öğretmen adaylarının öncelikli değerleri vicdan huzuru, cahillikten arınmış bir dünya ve eşitliğin sağlanması olarak bulunmuştur.

Astill, Feather ve Keeves (2002) tarafından yapılan çalışmada ailenin, akran gruplarının, öğretmenlerin ve okulun öğrenci değerleri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırmada öğrencinin cinsiyeti, dil geçmişi, dini gereklerini yerine getirmesi, ailenin sosyal pozisyonu, aile ve akran grupları tarafından kazanılan değerlerin okul ve öğretmenlerin kazandırmaya çalıştığı değerlerden daha etkili

olduğu sonucuna varılmıştır. Revell ve Arthur (2007) tarafından yapılan araştırmada aday öğretmenler değerler eğitiminin vatandaşlık eğitimi içerisinde yer aldığını, bu sebeple resmi programda bu eğitimin özel bir yeri olmadığını belirtmişlerdir. Yapılan araştırmalardan da görüldüğü gibi öğretmen adaylarının değerlere yükledikleri anlamlar, değerler geleneksel ve evrensel bakış, manevi değerler, ailenin öğretmenlerin, okulun değerler üzerindeki etkisinin araştırıldığı gözlenmiştir.

Amaç

Yapılan araştırmada diğer araştırmalardan farklı olarak öğretmen adaylarının değerler eğitimine bakış açısı, var olan değerlerden hangilerine sahip oldukları, öğretmenlerin sahip olmaları gereken değerler, değerler eğitiminin gerekliliği ve yeterliliği araştırılmıştır. Bu araştırma öğretmen adaylarının değerler eğitimine ilişkin görüşlerinin ne olduğunu araştırmak amacıyla yapılmıştır. Bu genel amaçtan yola çıkarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Öğretmen adaylarının;

1. değerler eğitimine yükledikleri anlama ilişkin görüşleri nedir?
2. değerler eğitimi ile ilgili bilgileri öğrendikleri yere ilişkin görüşleri nedir?
3. görüşüne göre öğretmenler hangi değerlere sahip olmalıdır?
4. görüşüne göre değerler eğitimi yeterli ve gerekli midir?

YÖNTEM

Araştırmada nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, az kişi ile çalışılması sebebiyle derin ve ayrıntılı çalışmaya imkân vermektedir (Patton, 2014). Yapılan araştırma fenomenolojik desende olup; bu tür araştırmalar insanların günlük yaşam deneyimlerine, bakış açılarına, gündelik yaşamlarına odaklanır (Saban ve Ersoy, 2016). Bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının değerler eğitimine bakış açısı; onların deneyimlerine, bakış açısına göre betimlenerek ortaya konulmaya çalışılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2006; Patton, 2014; Creswell, 2016).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 akademik yılı birinci döneminde Aydın ili Adnan Menderes Üniversitesi eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği lisans programı 4. sınıfında öğrenim gören 90 öğrenciden 65'i oluşturmuştur. Öğretmen adayları araştırmaya gönüllü olarak katılmıştır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Creswell, 2016; Miles ve Huberman, 1994; Patton, 2014). Yapılan araştırmadaki ölçüt sınıf öğretmenliği 4. sınıf öğretmen adaylarının araştırma için seçilmiş olmasıdır. Değerler eğitiminin temelini ilköğretim yıllarında atılması sebebiyle, sınıf öğretmenliği grubu seçilmiş ve bu öğrencilerin bir yıl sonra mesleğe adım atacak olmaları 4. sınıf öğrencilerinin seçilme nedenini oluşturmuştur. Araştırmaya 38 kadın, 27 erkek öğretmen adayı katılmış olup; bunların 30'u 20-21 yaş aralığında, 31'i 22-23 yaş aralığında ve 4'ü ise 24-25 yaş aralığındadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmacılar tarafından alan yazın taranarak yarı yapılandırılmış bir görüşme formu oluşturulmuştur. Alanda uzman iki öğretim üyesinin görüşüne sunulmuş ve iki öğrenci ile de ön görüşme yapılarak görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşme formunda yer alan sorular öğrencilere yöneltilmiş, sonra veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Araştırmada veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Öncelikle önemli ifadeler belirlenmiş, ortak ifadeler gruplandırılmış, kategoriler ve betimlemeler oluşturulmuş, analiz yapılmıştır (Saban ve Ersoy, 2016). Nitel analizlerde yapılan çalışmanın doğruluğunu kontrol etmek için çeşitleme stratejisinden yararlanılmaktadır (Merriam, 2013; Patton, 2014; Creswell, 2016). Bu çalışmada analizci kodlaması, doğrudan alıntılara yer verilmesi teknikleri geçerliği sağlamak için kullanılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini hesaplamak için Miles ve Huberman (1994) formülünden yararlanılmıştır. Bu araştırmada araştırmacılar arası güvenilirlik %96 olarak bulunmuştur. Miles ve Huberman (1994) %80 görüş birliğinin olmasının araştırmanın güvenilir olması için yeterli olduğunu belirtmektedirler. Bu

oranlara bakıldığında araştırmanın güvenilir olduğu söylenebilir. Araştırmada, katılımcıların görüşleri değiştirilmeden alınmış, her bir katılımcı görüşüne bir kod verilerek araştırma içerisinde yer verilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde öğretmen adaylarının değerler eğitimi kavramına verdikleri cevaplara ilişkin bulgular, değerler eğitiminin öğrenildiği yere ilişkin bulgular, öğretmenlerin sahip olması gereken değerlere ilişkin bulgular, okullarda verilen değerler eğitiminin yeterliliğine ve gerekliliğine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Değerler Eğitimi Kavramına İlişkin Bulgular

Katılımcılara değerler eğitimi kavramına nasıl bir anlam yükledikleri sorulmuş, onlardan alınan cevaplar neticesinde görüşleri evrensel değerler ve ulusal değerler olarak iki kategoriye ayrılmıştır. Tablo 1’de katılımcı görüşlerinin dağılımı verilmiştir.

Tablo 1. Değerler eğitimine ilişkin katılımcı görüşlerinin dağılımı

Kategoriler	Kodlar	f
Evrensel Değerler	Hoşgörü, saygı, sevgi, doğru davranış, doğruluk, dürüstlük, sorumluluk, sevgi, yardımseverlik, çalışkanlık, adalet, yalan söylememek gibi değerlerin eğitimi	40
Ulusal Değerler	Gelenek, görenek, adet, örf eğitimi, ülkemize özgü özelliklerin eğitimi, ahlaki ve dini değerlerin eğitimi, vatanseverlik, kültür aktarımı, milli değer aktarımı, geçmişin aktarımı, vatandaşlık, görgü kuralları,	90
Toplam		130

Tablo 1’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenliği 4. sınıfta okuyan öğrencilere göre [toplumsal/kültürel/ milli değerlerin öğrencilere aktarılması] ulusal değerlerin öğretilmesi kategorisinde 90 görüş; evrensel değerlerin öğretilmesi kategorisinde ise 40 görüş elde edilmiştir. Evrensel ve ulusal değerlerin öğretilmesi kategorilerinde toplam 130 görüş elde edilmiştir. Öğrencilerin yarıdan fazlasının zihninde değerler eğitimi denilince ulusal değerler canlanmaktadır.

Değerler eğitimini evrensel değerlerin eğitimi olarak gören öğrenci görüşlerine örnekler aşağıda verilmiştir.

- *Değerler eğitimi denilince, insanlara saygılı, hoşgörülü olmak, iyi ve doğru davranış eğitimi sağlamakla geliyor (K, 2).*
- *İnsanın en çok muhtaç olduğu, erdem, sevgi, saygı, hoşgörü gibi insani değerlerin öğretilmesi (E, 30).*

Değerler eğitimini ulusal değerlerin eğitimi olarak gören öğrenci görüşlerine örnekler aşağıda verilmiştir.

- *Gelenek ve göreneklerimizde yer alan örf ve adetlerimizi, gelecek kuşaklara aktaracağımız eğitim aklıma geliyor (E, 55).*
- *Toplumsal ve ahlaki hayatı etkileyen her şeyin öğretilmesi, duygu yönlendirme biçimidir (K, 26).*

Değerler Eğitiminin Öğrenildiği Yere İlişkin Bulgular

Katılımcılara değerler eğitimini öğrendikleri yer sorulmuş, bunun neticesinde katılımcıların 10’u değerler eğitimini hiç duymadığını ifade ederken; 55’inin bu konuda ön bilgisinin olduğu tespit edilmiştir. 36’sı değerler eğitimi kavramını üniversitede derslerinden, 15’i staj okulundan, 4’ü ise kitaplardan bu kavramı duyduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin 36’sı bu konu ile ilgili üniversitede

seçmeli ders aldığını ifade ederken; 29'u ise üniversitede bu konu ile ilgili bir ders almadığını ifade etmiştir. Aşağıda öğrenci görüşlerine yer verilmiştir.

- *Sosyal bilgiler öğretimi dersinde x hocamız bu konuya değinmişti (E, 20).*
- *Staj okulunda değerler eğitimi panosu gördüm. Gayet özenli hazırlanmıştı. Öğretmen de haftada bir bununla ilgili özel etkinlik yaptırıyordu (K, 4).*
- *Bu konu ile ilgili özel bir ders almadım. Ama alsaydım daha iyi olur diye düşünüyorum. Sadece drama dersinde birtakım etkinliklerimiz oldu (E, 42).*
- *Bu kavramla ilgili bir eğitim olduğunu hiç duymadım. Varsa gerçekten yararlı olur (E, 65).*

Öğretmenlerin Sahip Olması Gereken Değerlere İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin sahip olması gereken değerlerin neler olduğu sorusu neticesinde değerler evrensel ve ulusal değerler olarak iki kategoride incelenmiştir. Bu değerlere ilişkin dağılım Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin sahip olması gereken değerlere ilişkin dağılım

Kategoriler	Kodlar	f
Evrensel Değerler	Saygı	34
	Sevgi	32
	Hoşgörü	30
	Adalet	21
	Dürüstlük ve doğruluk	12
	Yardımsızlık	10
	Sabır	5
	Vicdan	5
	Eşitlik	5
	Sorumluluk	4
	Güvenilir olmak	2
	Hümanistlik	2
	Dostluk-kardeşlik	2
	Duyarlılık	2
	Barışçıl olmak	1
	Tarafsızlık	1
Demokratik	1	
Fedakârlık	1	
Önyargısız	1	
Cömertlik	1	
Toplam		172
Ulusal Değerler	Vatanseverlik	26
	Bayrak sevgisi	10
	Kültürel yaşam	10
	Örf-adetlere bağlılık	5
Toplam		51
Genel Toplam		223

Tablo 2'ye göre öğretmenlerin sahip olması gereken değerler; evrensel ve ulusal değerler olarak iki kategoride incelenmiştir. Evrensel değerler kategorisinde 172 görüş; ulusal değerler kategorisinde 51 görüş olmak üzere toplam 223 görüş elde edilmiştir. Evrensel değerler kategorisinde katılımcılar öğretmenlerin (34 görüş) en çok saygı, (32 görüş) sevgi ve (30 görüş) hoşgörü değerine sahip olmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Ulusal değerler kategorisinde ise en çok ifade edilen (26 görüş) vatanseverlik, bayrak sevgisi (10 görüş) ve kültürel yaşama sahip çıkma (10 görüş) değeridir. Aşağıda katılımcı görüşlerinden en çok tekrarlananlara örnekler verilmiştir.

- *Bana göre öğretmenler eşit olmalı, öğrencilerine karşı sevgi ve hoşgörü sahibi olmalı, öğrencilerin doğru ve iyi davranışlara yönelmesini sağlayacak değerlere sahip olmalıdır (K, 2).*
- *Adaletli, hoşgörülü olmak, eşit davranmak, sevgi, saygı, dürüstlük değerlerine önem vermeli, vatani görevlerini bilmeli ve onları korumalıdır (K, 4).*
- *Saygılı, adaletli, barışçıl, mutlu, hoşgörülü vb. değerlere sahip olmalıdır. Öğretmenler evrensel tüm değerlere sahip olmalıdır (E, 35).*
- *Ülkemizin gelenek, göreneklerini bilmeli, gelecek nesile aktarmalıdır. Gelecek nesile dilimize ve bayrağımıza sahip çıkmaları gerektiğini öğretmelidir (E, 14).*

Okullarda Verilen Değerler Eğitiminin Yeterliliğine İlişkin Bulgular

Okullarda verilen değerler eğitiminin yeterli olup olmadığı sorusu neticesinde, araştırmaya katılan 65 öğretmen adayından 64'ü okullarda verilen değerler eğitimi yeterli bulmazken; 1 öğretmen adayı yeterli bulmaktadır. Aşağıda öğretmen adaylarının görüşlerine yer verilmiştir.

- *Yeterli olduğunu düşünüyorum, öğretmenlerimiz değerlerin çoğuna sahip olduğu için bu değerleri çocuklara veriyorlar (E, 42).*
- *Yeterli değildir. Çünkü sadece teoride kalan eğitim söz konusudur. Bununla ilgili faaliyetler yapılırsa bile onu uygulamayıp, gündelik hayata yansıtamadıktan sonra yeterli olmadığını düşünüyorum (K, 36).*
- *Yeterli değil, çünkü bazı öğretmenlerin yeteri kadar değerlere önem vermediğini düşünüyorum (K, 32).*
- *Yeterli bulmuyorum çünkü daha çok yazılı, ezbere dayalı, geleneksel yöntemeye uygun bir eğitim var. Değerler eğitimi uygulamalı gösterilmemektedir (E, 37).*

Okullarda Verilen Değerler Eğitiminin Gerekliliğine İlişkin Bulgular

Okullarda verilen değerler eğitiminin gerekli olup olmadığı sorusu neticesinde, araştırmaya katılan öğretmen adaylarından 59'u değerler eğitimi gerekli görürken; 6'sı gerekli görmemektedir. Aşağıda gerekli ve gereksiz bulan katılımcı görüşlerine örnekler verilmiştir.

- *Gerekli değil, çünkü okullardaki öğretmenlerin yaşları çok büyük olduğu için verimli değiller, amacına ulaşmıyor (K, 8).*
- *Gerekli değil, çünkü bu eğitimin ailede kazandırılmasının daha doğru olduğunu düşünüyorum (K, 6).*
- *Gerekli olduğunu düşünüyorum çünkü akademik başarının yanında değerlerin de olması gerekir. Olmadığı takdirde her konuda bilgisi olan duygusu olmayan bir robot oluruz (E, 31).*
- *Toplumda huzurlu ve mutlu bireyler olarak yaşayabilmemiz için gerekli olduğunu düşünüyorum. Eğitimin ailede başladığını düşündüğümüzde aile tarafından kazandırılmayan, eksik kalan değerlerin okullarda kazandırılması gerektiğini düşünüyorum (E, 35).*

SONUÇ ve TARTIŞMA

Toplumları bir arada tutan bir takım unsurlar vardır. Bunlar arasında vatan ve bayrak sevgisi, örf-adet, gelenek ve göreneklerine kısacası kültürüne bağlılık, kültürünü yaşamak ve yaşatmak gelmektedir. İnsanlığı ayakta tutan unsurlar ise hoşgörü, sevgi, saygı, doğruluk, adalet, yardımseverlik gibi tek bir topluma has olmayıp tüm toplumlara göre değişmeyen değerlerdir. Bu sebeple bu çalışmada katılımcıların verdikleri cevaplara göre değerler eğitimi "Evrensel değerler ve ulusal değerlerin öğretimi" olarak iki kategoride incelenmiştir. Yazar (2011) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmen adaylarının yaşamlarına yön veren değerler manevi, maddi/ekonomik, dini, kültürel ve sosyal değerler olarak kategorilere ayrılmıştır. Kolaç ve Karadağ (2012) ise değerleri maddi-manevi

unsurlar, davranış ve kurallar; mukaddes sayılan şeyler (pazarlanamayan, satılamayan) ve vazgeçilemeyenler şeklinde sınıflandırmıştır. Altunay ve Yalçınkaya (2011) ise geleneksel, evrensel ve hedonistik değerler olarak üçlü bir sınıflama yapmıştır. Kırıl (2017) da değerlerle ilgili yaptığı metafor çalışmasında değerleri evrensel ve ulusal değerler olarak sınıflandırmıştır. Bu iki çalışma sınıflama açısından paralellik göstermektedir. Yapılan sınıflamalarda katılımcıların vermiş oldukları cevaplar önemli bir etkidir.

Değerler eğitimi kavramını sınıf öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerinin 10'u hiçbir yerden duymadığını ifade etmişlerdir. Bu sonuç ilginçtir. Çünkü sevgi, saygı, adalet, hoşgörü, vatanseverlik gibi kavramların değerler olduğunu ve bunların değerler eğitimi kapsamında olduğunu bu öğrenciler bilmemektedirler. Bu araştırma ile öğrencilerde bir farkındalık yaratılmış, öğrencilere staj okullarına gittiklerinde panolara bakmaları, programı incelemeleri ve danışman öğretmenleri ile bu konuyu konuşmaları tavsiye edilmiştir. Bunun sonucunda öğrenciler bu konuyu öğrenmişlerdir. Geri kalan öğrencilerse bu konuyu üniversitede derslerden, staj okulundan ve kitaplardan duyduğunu ifade etmişlerdir. Fidan (2009) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmen adayları değer öğretiminde en önemli faktörün değerleri yaşamak ve yaşayarak öğrenmek olduğunu ifade etmişlerdir. Revell ve Arthur (2007) yaptıkları araştırmalarında aday öğretmenlerin okulda böyle bir ders almadığını ve ilgili konuyu vatandaşlık dersi içerisinde öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin sahip olması gereken değerler evrensel değerler (saygı, sevgi, hoşgörü, adalet gibi) ve ulusal değerler (vatanseverlik, bayrak sevgisi gibi) olarak tespit edilmiştir. Yazar (2011) yaptığı araştırmasında kategorilere ayırmak yerine öğretmenlerin dürüst, ahlaklı, fedakâr, sorumluluk sahibi, kültürel ve sosyal değerler sahip olması gerektiği, öğrencilere eşit ve adil davranması gerektiği öğretmen adaylarınca belirtilen temel değerler olarak tespit edilmiştir. Bu değerler zaten evrensel ve ulusal değerler içerisine girmektedir. Ayrıca bu çalışmada vatanseverlik, bayrak sevgisi gibi cevaplar gelmesi ulusal değerlerin, vatan ögesinin öğrencilerce önemsendiği anlamına geldiğini de gösterir. Bu vb. gibi cevapların gelmesinde Türkiye'nin 15 Temmuz gibi sarsıntılı bir o kadar da ulusu birbirine bağlayan bir süreçten geçmesinin etkisinin olduğu söylenebilir. Kolaç ve Karadağ (2012) tarafından yapılan çalışmada da bu çalışmada olduğu gibi bayrak, vatan gibi ulusal değerlerin Türkçe öğretmen adaylarınca kullanıldığı görülmektedir. Aynı çalışmada hoşgörü, sevgi, saygı gibi evrensel değerlerin de kullanılması sebebiyle iki araştırma bu yönüyle benzerlik göstermektedir. Ayrıca bu çalışmada okullarda verilen değerler eğitimini bir kişi yeterli bulmuş, geri kalan tüm öğrenciler yetersiz bulmuştur. Staj okullarında öğrencilerin gözlemlerine göre değerler eğitiminin sadece panolarda ve evrak üstünde kaldığı da öğrencilerce ifade edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu ise bu konuya önem verilmesi gerektiğini ifade ederken, bu eğitimi gerekli bulmaktadırlar.

ÖNERİLER

Araştırma sonucuna göre aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1. Öğrencilerce de önemli görülen bu konu özellikle sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrenciler için zorunlu dersler kapsamına alınabilir.
2. Değerler eğitiminin kazandırılması için drama ve oyun öğretimi gibi derslerle desteklenebilir. Üniversitede de buna uygun ders içerikleri hazırlanabilir.
3. Üniversite öğrencilerinin bu konu ile ilgili daha fazla bilgi sahibi olmalarını sağlamak amacıyla derslerde makale, kitap okuma etkinliklerine derslerde ağırlık verilebilir.
4. Öğrencilere ayrıca değerlerin ailede öğretilmesi için aile eğitimi ile ilgili bilgiler de verilebilir.
5. Buna benzer çalışmalar kıdemli öğretmenlere, yöneticilere uygulanarak sonuçlar birbiriyle karşılaştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Akbaş, O. (2004). *Türk eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim 2. Kademedeki gerçekteleşme derecesinin değeriendirilmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akkaya, N. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin değeri tercihleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17(2), 69-82.
- Altunay, E. ve Yalçınkaya, M. (2011). Öğretmen adaylarının bilgi toplumunda değeri değerlere ilişkin görüşlerinin bazı değerişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1), 5-28.
- Aslan, R. (2007). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim birinci basamaktaki öğrencilerin temel bilgi, beceri ve değeri değerleri kazanma düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Astil, B. R.; Feather, N. T. ve Kneevs, J. P. (2002). A multilevel analysis of the effects of parents, teachers and schools on student values. *Social Psychology of Education*, 5, 345–363.
- Aydın, M. Z. (2010). Okulda değeri değer eğitimi. *Eğitime Bakış*, 6(18), 16-19.
- Berkowitz, M. W. (2011). What Works in Values Education. *International Journal of Educational Research*, 50, 153–158.
- Bilsky, W. ve Schwartz, S. H. (1994). Values and Personality. *European Journal of Personality*, 8, 163-181.
- Büyükköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cheek, C. J. M. (1992). *Building more statley mansions: the impact of teachers and literatüre on the development of student values*. Doktora Tezi, A&M University, Texas.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. M. Bütün ve S. B. Demir (Ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- DeRoche, E. (2000). Leadership for character education program. *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 39(1), 41-46.
- Deveci, H. ve Dal, S. (2008). Primart school teachers' opinions on the efficacy of social studies program in value gain. *Humanity and Social Sciences Journal*, 3(1), 1-11.
- Deveci, H. ve Ay, T. S. (2009). İlköğretim öğrencilerinin günlüklerine göre günlük yaşamda değeri değerler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 167-181.
- Dılmaç, B.; Bozgeyikli, H. ve Çıkılı, Y. (2008). Öğretmen adaylarının değeri algılarının farklı değerişkenler açısından incelenmesi. *Değeri değer Eğitimi Dergisi*, 6 (16), 69-91.
- Ercan, İ (2001). *İlköğretim sosyal bilgiler programlarında ulusal ve evrensel değeri değerler*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Etzioni, A. (2002). A Communitarian position on character education. W. Damon (Ed.). *Bringing in a New Era in Character Education*. Stanford: Hoover Institution Press, Stanford University.
- Fidan, N. K. (2009). Öğretmen adaylarının değeri öğretimine ilişkin görüşleri. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 2(2), 1-18.
- Gültekin, F. (2007). *Tarih I dersinde işe koşulabilecek değeri öğretiminin yeni yaklaşımlarının öğrencilerin 'hoşgörü' değeri anlayışlarının gelişimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Gürhan, E. (2017). *İlkokullarda uygulanan değeri değer eğitimi uygulamalarının yönetici ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değeri değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Hall, R. V. ve Houten, R. V. (1983). *Managing behavior, behavior modification: the measurement of behavior*. Austin: Pro-ed.
- Halstead, J. M. (1996). Values and values education in schools. J. M. Halstead ve M. J. Taylor (Ed.). *Values in education and education in values*. London: The Falmer Press
- Halstead, J. M. ve Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: a review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169-202.
- Hunt, B. S. (1981). *Effects of values activities on content retention and attitudes of students in junior high social studies classes*. Doktora Tezi, Arizona State University, ABD.

- Husu, J. ve Tirri, K. (2007). Developing whole school pedagogical values-a case study of going through the ethos of good schooling. *Teaching and Teacher Education*, 23, 390-401.
- İşcan, C. D. (2007). *İlköğretim düzeyinde değerler eğitimi programının etkililiği*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Karasar, N. (1991). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kıral, E. (2017). *Ulusal ve evrensel değerlere ilişkin öğrenci görüşleri*. 12. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi, Ankara.
- Kıral, E. ve Okuyan, F. (2017). *İlkokul öğretmenlerinin değerler eğitimi hakkındaki düşünceleri*. 2. Uluslararası Çağdaş Eğitim Araştırmaları Kongresi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Kirmanoglu, B. (2016). *Değerler eğitiminin ilköğretim toplum hizmeti uygulamalarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Giresun Üniversitesi, Giresun.
- Kolaç, E. ve Karadağ, R. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının “değer” kavramına yükledikleri anlamlar ve değer sıralamaları. *İlköğretim Online*, 11(3), 762-777.
- Lickona, T. (1993). The return of character education. *Educational Leadership*, 51(3), 12-15.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. S. Turan (Ed.). Ankara: Nobel.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, Sage
- Milli Eğitim Temel Kanunu. Kanun No: 1739, Kabul Tarihi: 14/06/1973
- Moorhead, R., ve Nediger, W. (1991). The impact of values on a principal's daily activities. *The Journal of Educational Administrations*, 29(2), 5-24.
- Oğuz, E. (2012). Öğretmen adaylarının değerler ve değerler eğitime ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1309-1325.
- Okudan, A. Y. (2010). *Eğitim yöneticilerinin değerler eğitiminin önemi, etkileri ve uygulamalar hakkındaki görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Saban, A. ve Ersoy, A. (2016). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Ankara: Anı.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. M. Bütün ve S. B. Demir (Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Prencipe, A. (2001). *Children's reasoning about the teaching of values*. Yüksek Lisans Tezi, University of Toronto.
- Rainey, T. R. (1999). *Perceptions from a select sample of rural, east-central Illinois high school social studies teachers on their role as value educators*. Doktora Tezi, University of Illinois.
- Revell, L. ve Arthur, J. (2007). Character education in schools and the education of teachers. *Journal of Moral Education*, 36 (1), 79-92.
- Saracaloğlu, A. S. ve Dinçer, B. (2017). *Formasyon Grubu Öğrencilerinin Sosyal Değerlere İlişkin Bakış Açısının İncelenmesi*. Uluslararası Çağdaş Eğitim Araştırmaları Kongresi, Muğla.
- Saracaloğlu, A. S., Saygı, C. ve Aladağ, S. (2015). *Sınıf ve Müzik Öğretmeni Adaylarının Değerleri ile Kopya Çekme Tutumları Arasındaki İlişki*. 2. Uluslararası Katılımlı Değerler Eğitimi Kongresi, Kırıkkale.
- Schwartz, S. H. (2012). An overview of the Schwartz Theory of basic values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1), 2-20.
- Schwartz, S. H. ve Bilsky, W. (1987). Toward a theory of the universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 550- 562.
- Sezer, T. (2008). *İlköğretim 6. Sınıf sosyal bilgiler dersinde sorumluluk değerinin öğretilmesine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tay, B. ve Yıldırım, K. (2009). Sosyal bilgiler dersinde kazandırılması amaçlanan değerlere ilişkin veli görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(3), 1499-1542.
- Tepecik, B. (2008). *Sosyal bilgiler dersinde sorumluluk değerinin kazandırılmasına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Thomas, K. W. (1977). Toward multi-dimensional values in teaching: The example of conflict behaviors. *Academy of Management Review*, 484-490.
- Tokdemir, M. A. (2007). *Tarih öğretmenlerinin değerler ve değer eğitimi hakkındaki görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Türk Dil Kurumu Sözlüğü (2017). <http://tdk.gov.tr> adresinden 12.01.2017 tarihinde indirilmiştir.

- Veugelers, W. (2000). Different ways of teaching values. *Educational Review*, 52(1), 37-46.
- Veugelers, W. ve Kat, E. (2003). Moral task of the teacher according to students, parents and teachers. *Educational research and evaluation*, 9(1), 75-91.
- Veugelers, W. ve Vedder, P. (2003). Values in teaching. *Teachers and Teaching*, 9(4), 377-389.
- Whitney, I. B. (1986). *The status of values education in the middle and junior high schools Tennessee*. Doktora Tezi, Tennessee State University.
- Wood, R. ve Roach, L. (1999). Administrators' perceptions of character education. *Education*, 120(2), 213-238
- Yazar, T. (2011). Öğretmen adaylarının değerler hakkındaki görüşleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*. 2(1), 61-68.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

7. Sınıf Matematik Dersinde Otantik Görev Odaklı Öğrenme Süreçlerinin Etkililiğinin Değerlendirilmesi (Eylem Araştırması)

Dr. Zeynep AYDIN AŞK¹

Doç. Dr. Erdal BAY²

Geliş Tarihi: 09.05.2018

Kabul Tarihi: 11.07.2018

Yayın tarihi: 30.06.2018

Özet

Bu araştırma, otantik görev odaklı öğretim uygulamalarının matematik dersindeki etkililiğinin belirlenmesi ve öğretim sürecindeki durumu ortaya koyması amacıyla yapılmıştır. Araştırma kuram ve uygulamayı bütünleştirmek ve öğretimi iyileştirmek adına eylem araştırması biçiminde desenlenmiştir. Araştırmanın uygulaması 2014–2015 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde 30 kişilik 7/A sınıfının matematik dersinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonra öğrencilere otantik görevler verilerek çalışmalarını hazırlamalarında rehberlik edilmiştir. Uygulama toplam 7 hafta sürmüştür. Araştırma veri toplama aracı olarak çoktan seçmeli test ve klasik sınav kullanılmıştır. Verilerin analizinde verilerin frekans ve yüzde analizleri yapılmış; Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ve Solo Taksonomiye göre çalışma grubunun düzeyleri belirlenmiştir. Araştırmada ulaşılan sonuçlar, otantik görev odaklı öğrenme uygulamaları ile desteklenen öğrenme ortamlarının öğrencilerin bilişsel düzeylerinde olumlu yönde değişme sağladığını göstermiştir. Bu durumun, gerek günlük hayatta gerekse okul hayatında karşılaştıkları problemleri çözerken öğrencilere yardım edebileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Otantik Öğrenme, Otantik Görev, Matematik Eğitimi

Evaluation of Authentic Task-Oriented Learning Processes in 7th Grade Mathematics (Action Research)

Abstract

This research aims at determining the effectiveness of authentic task-focused teaching applications in the Mathematics course and displaying how it is in the teaching process. The research was designed as an action research to unify theory and practice and improve teaching. The research was applied in the 30-student 7/A class in the Mathematics course in the spring term of 2014-2015 academic year. After the implementation, the students were assigned authentic tasks and guided while they were preparing their assignment. The implementation lasted 7 weeks totally. A multiple choice tests and an open-ended exam were used as the data collection tool in the research. The frequency and percentage analysis were conducted in the analysis of the data and the levels of the study group were determined according to the renewed Bloom Taxonomy and Solo Taxonomy. The results which were derived in the study show that learning contexts supported with authentic task-focused teaching practices make a positive change in students' cognitive levels, which is considered to help students solve their problems they encounter either in daily life or during school.

Key Words: Authentic Learning, Authentic Task, Mathematics Education

¹ Milli Eğitim Bakanlığı, zeynepardam@hotmail.com

² Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, EPÖ Anabilim Dalı, erdalbay@hotmail.com

GİRİŞ

Bireysel ve toplumsal değişimin çok hızlı yaşandığı günümüzde, bilgi çağının gerektirdiği becerilere ve değerlere sahip bireylerin yetiştirilmesi bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Bilginin ve teknolojinin hızla gelişmesinin bir sonucu olarak yaşanan bu değişim genelde toplumsal yapıyı, özelde ise eğitim anlayışlarını etkilemektedir. Çünkü değiştirilmemiş eğitim anlayışının kendi dışındaki kurumları değiştirmesi mümkün olamamaktadır (Erdoğan, 2015:7). Bilgi toplumunda, kendini geliştiren ve yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip bireylere gereksinim duyulmaktadır (Soran, Akkoyunlu ve Kavak; 2006:202). Diğer bir deyişle, bilgi toplumunda birey olmak, bilgiye nasıl ulaşılabileceğini bilmeyi, gerektiğinde bilgilerini kullanabilmeyi ve yeni bilgiler üretebilmeyi gerektirmektedir (Gündüz ve Odabaşı, 2004: 2).

Bireylerden beklenen bu nitelikleri karşılayabilmek amacıyla ülkemiz eğitim programlarında köklü değişiklikler yapılmış ve yapılandırmacı eğitim şemsiyesi altında etkinlik temelli öğrenme, aktif öğrenme, proje temelli öğrenme ve otantik öğrenme gibi yeni yaklaşımlar uygulanmaya başlanmıştır. Bu yaklaşımlar öğrencilerin, araştırma ve inceleme yapmaya yönlendirilmesi, öğrencilere kendi bilimsel bilgilerini sorgulama ve yapılandırma fırsatı vermesi, araştırmaya dayalı bir yaklaşımla öğretimin esas alınması ve okulda öğrenilenlerin günlük hayatta kullanabilmeyi amaçlaması açısından önem taşımaktadır (Bilen, 2009).

Öğrencilerin akademik başarıları, pek çok ülkede eğitim sisteminin etkililiğinin önemli bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (MEB, 2010). Milli Eğitim Bakanlığı, öğrenci başarısını değerlendirmek için ulusal sınavlar yapmakta ve uluslararası uygulamalara katılmaktadır. Ülkemizde uluslararası boyutta öğrenci başarısını değerlendirmek ve mevcut eğitim sistemini diğer ülkelerle karşılaştırmak amacı ile öğrencilerin matematik, fen ve okuma becerileri alanlarındaki bilgilerini ve becerilerini değerlendirmeye yönelik bir uygulama olan PISA'ya katılmaktadır. PISA'daki matematikle ilgili değerlendirmede öğrenciler, gerçek yaşam bağlamında sunulmuş problemlerle karşı karşıya getirilmektedir. Öğrencilerden, çeşitli problem durumlarında inceleme ve araştırmaya konu olabilecek yönleri belirlemeleri ve çözüm için ilgili matematiksel yeterliliklerini kullanmaları istenmektedir. Böyle bir durumda, düşünme ve akıl yürütme, iletişim kurma, model geliştirme, problemi ortaya koyma ve çözüme gibi çeşitli becerilerin kullanılması gerekmektedir (OECD, 2008). Türkiye PISA'da 2006 yılında yapılan farklı testlerde 57 ülke arasında 37. ile 44. sıralarda yer alırken, 2009 yılında 65 ülke arasında 41. ile 43. sırada yer almıştır (OECD, 2010). Hem ulusal sınavlardaki düşük matematik başarısı hem de uluslararası sınavlardan elde edilen bu sonuçlara paralel olarak geleneksel matematik eğitiminin çağımızın değişen ihtiyaçlarına yanıt veremediği söylenebilir. Daha önce işlem yapma, hesap yapabilme becerileri ön plandayken artık problem çözme, akıl yürütme, tahminde bulunma gibi beceriler önem arz etmektedir. Ancak Türkiye'deki mevcut matematik eğitimi bu becerilerin kazandırılmasında yetersiz kalmaktadır (Anıl, 2010).

Baykul (2005)'e göre matematik, bilimde olduğu kadar günlük yaşamımızdaki problemlerin çözülmesinde kullandığımız önemli araçlardan biridir. Matematik bir düşünme yolu olduğuna göre, matematik öğretiminin amacı öğrenciye salt bilgi yüklemek değil, öğrencinin zihinsel gelişimine katkıda bulunmak ve öğrencilerin günlük hayatta karşılaşılabilecekleri problemleri anlamlandırıp en kısa yoldan çözmelerini sağlamak olmalıdır. Benzer şekilde Altun (2008), matematik öğretiminin amacını; kişiye günlük hayatın gerektirdiği matematiksel bilgi ve becerileri kazandırmak, ona problem çözmeyi öğretmek ve olayları problem çözme yaklaşımı içinde ele alan bir düşünme biçimi kazandırmak şeklinde ifade etmiştir. Etkili bir matematik öğretiminin temel amacı, öğrencilere matematikle ilgili bilgi ve becerileri gerekli olan durumlarda kullanabilecekleri ve yeni bilgilere uyarlamada aktarabilecekleri şekilde kazandırmaktır. Öğrenci karşılaştığı bir problemde çözüme ulaşamadığında daha önce çözdüğü problemleri hatırlama getirmelidir (Aygün, 2010).

Değişen amaçlar doğrultusunda matematik yapabilen, problem çözebilen, sezgisel, özgün, eleştirel düşünebilen, yaratıcı ve araştırma yapan bireyler yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Matematik eğitiminde bireylerden beklenen üst düzey becerileri kazandırabilecek ve okulda öğrenilenlerin günlük hayatta karşılaşılan problemlere transfer edilebileceği yaklaşımlardan biri de otantik öğrenmedir.

Otantik öğrenme, eğitimde yeni kullanılan bir kavram değildir. Geçmişte usta-çırak ilişkisi otantik bir bağlam içinde ifade edilmiş (Lombardi, 2007) fakat 19. yüzyılda öğrencilerin sayısının artmasıyla büyük çaplı çırak yetiştirme programları oluşturularak terk edilmek zorunda kalmıştır. Çırak yetiştirmede terkedilen otantik öğrenme, eğitimciler tarafından fark edilerek eğitimde kullanılmaya başlanmıştır (Bektaş ve Horzum, 2010:12). Bu nedenle günümüzde derslerin otantik ortamlarda işlenmesi ve bu süreçte yaşananlar eğitimcilerin dikkatini çekmektedir.

Cholewinski'ye (2009) göre otantik kavramının öğretim uygulamaları alan yazınında iki farklı tanım ve kullanımı bulunmaktadır. İlk tanımlamada otantik kavramı "sınıfta gerçek hayatı (hayatın bilgisini) öğretmek amacı ile kullanılan hayatla ilgili gerçek objelerle" eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Bu kullanımda özellikle öğretim amacıyla geliştirilmemiş materyallere (gazete, film, şarkı sözleri gibi) vurgu yapılmaktadır. İkinci tanımda otantik kavramı, yapılandırmacı öğretim tasarımı temel alan daha karmaşık bir anlam ve kullanım içermektedir. Burada hayatın içindeki durum ve problemin karmaşıklığının sınıf ortamına aktarılması ve bunlarla ilgili kazanımlar söz konusudur.

Lombardi'ye (2007) göre otantik öğrenme, öğrenci merkezli eğitim sürecine hitap etmektedir. Öğrencilerin ilgi alanlarına yönelmelerine, üst düzey düşünme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda otantik bir öğrenme aktivitesi, öğrencilerin mevcut yetenekleri ve deneyimlerini ortaya çıkartma yolu ile öğrencilerde güven oluşturma ve bunları kişisel yetenek ve mesleki uygulama arasındaki bağlantıyı ortaya çıkartmaya katkı sağlamak için tasarlanmıştır.

Gerçek yaşam problemlerinin üzerinde önemle duran otantik öğrenmenin temel özellikleri şunlardır (Mims, 2003; Rule, 2006; Bektaş ve Horzum 2010):

Otantik öğrenme,

- otantik görev temellidir.
- disiplinler arasıdır.
- okul ve sınıfın dışındaki gerçek dünya ile yakından ilişkilidir.
- öğrenme sürecinde oluşturulan ürünün sınıf dışında izleyicilerle paylaşılmasını gerektirir.
- öğrencilerin araştırma ve sorgulama yapmasını gerektirir.
- öğrencilerin karmaşık görevlerde analiz, sentez, tasarlama, kurgulama ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerileri ile meşgul olmalarını sağlar.
- diğer öğrenciler, öğretmenler, aileler ve uzmanlar arasında sosyal bir ortamda yürütülür.
- öğrencilerin sosyal konular üzerinde durmalarına olanak sağlar.
- öğrencilerin proje çalışmalarında doğrudan kendi öğrenmeleriyle ilgili sorumluluk üstlenmelerini gerektirdiği için kendilerini güçlü hissetmelerini sağlar.
- kaynak kullanımında yeterli kaynağa ulaşıldığında etkili olur.
- öğrencilerin yapılandırılmış destek kullanmasına olanak tanır.

Otantik öğrenme ile ilgili yapılan çalışmaları bir bütün halinde inceleyecek olursak, otantik öğrenme ortamlarının öğrencilerin kavram bilgisini olumlu yönde geliştiren, derse ve okula karşı motivasyonunu arttıran, öğrenilenleri yeni durumlara transferini sağlayan bir ortam olduğu görülmektedir (Berkel ve Schmidt, 2000; Dori, 2003; Ferretti vd., 1996; Schnitzer, 1993; Newman vd., 1996; Norman, 2002).

Otantik öğrenme ortamlarının sahip olması gereken özellikler arasında; gerçek dünyada kullanılacak bilgi ve becerileri içermesi, çocukların kişisel, bilişsel ve sosyal gelişimini merkeze alacak şekilde olması, öğrencilerin birbirleriyle, akranlarıyla ve ortamla etkileşime girecekleri şekilde tasarlanması ve öğrencilerin kendilerini özgürce ifade edebildikleri doğal ortamlar olması gerektiği öne çıkan özellikler arasındadır. Bu özellikler öğrenci merkezli eğitim anlayışlarının da temel

özelliklerindedir (Bektaş ve Horzum, 2010; Wardekker, 2004; Gulikers vd., 2005; Herrington ve Oliver, 2000).

Otantik öğrenmede amaç, bireyin doğrudan konuları öğrenmesi değil, günlük hayatta karşılaşabileceği gerçek hayat problemlerine çözüm üretebilmesidir. Otantik öğrenme süreci otantik görevlerle başlayıp, otantik etkinlik ve değerlendirmelerle devam eder. Öğrenciler, otantik öğrenmede öncelikle gerçek dünya bağlamları içeren otantik görevlere yönlendirilirler. Otantik görevler, günümüzde ve/veya gelecekte öğrencinin karşılaşacağı gerçek dünya problemlerinin çözümünde kullanılabileceği bilgi ve beceri kazandırabilecek nitelikte olmalıdır. Otantik öğrenme sürecinde öğretmen rehber, öğrenciler ise aktif katılımcılardır. Otantik etkinlikler problem çözme, kritik düşünme, bilgi sentezleme ve becerilerini gerçek dünya bağlamlarında uygulama yapmaya olanak sağlamalıdır (Knobloch, 2003).

Otantik etkinliklerde yer alan problemler iyi tanımlanmamış ve gerçek dünya ilişkilerine sahip olmalıdır. Etkinliklerde öğrenciler tarafından araştırılacak bağımsız kısa alıştırma serilerinden çok, zamanın belli bir diliminde sürdürülen tek bir karmaşık görev bulunmalı ve öğrenciler bu göreve gerekli alt görevler tanımlayabilmelidir. Görevler disiplinler arası ve konular arası bilgi bütünlüğünü sağlayacak nitelikte olmalıdır. Görevin gerçekleştirilmesi için zamanın bir bölümünün araştırma için ayrılması gerekmektedir. Bu zaman aralığında öğrenciler ilişkili ve ilişkisiz bilgileri ayırt edebilmeli ve işbirlikli çalışma için yönlendirilmelidir. (Herrington ve Oliver, 2000; Herrington, 2006). Ayrıca otantik görev gerçek yaşamla ve mesleklerle yakından ilişkili karmaşık problemlere dayanmak zorundadır. Öğretimin temelinde problemler basitleştirilmemelidir çünkü gerçeklik problemlerin tekrar tekrar yeniden yapılandırılmasını gerektirir (Terhart, 2003:25-44).

Yapılan incelemeler sonucunda otantik öğrenme ve otantik görev ile ilgili yabancı literatürde birçok çalışmaya rastlanmakla birlikte (Clayden vd., 1994; Newmann vd., 1995; Reeves vd., 2002; Oliver vd., 2006; Choo 2007; Fook ve Sidhu, 2010), ülkemizde bu alandaki çalışmaların çok daha sınırlı (Akça ve Ata, 2009; Bay, 2008; Karakuş, 2006; Dilmaç, 2012; Koçyiğit ve Zembat, 2013) olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmaların bulgularına bakıldığında otantik değerlendirme süreçlerinin öğrenciler tarafından daha fazla kabul edildiği (Varley 2008; Fook ve Sidhu 2010), yapılandırmacı ve otantik öğrenme ortamlarının öğrencilere daha fazla öz yönelim ve öğrenme sorumluluğu verdiği (Loyens vd., 2009; Ruy 2010), otantik aktivitelerin mesleki gelişime olumlu katkılar sağladığı (Stein vd., 2004; Choo, 2007; Slepko, 2008), otantik öğrenme ortamlarının bilişsel becerilerle birlikte öğrencilerin duyuşsal becerilerine de önemli katkılar sağladığı (Bolin vd., 2005), otantik öğrenme ve otantik görevin gerçek yaşam problemlerine yönelik olduğu ve bu yönüyle bireylerin problem çözme becerilerini geliştirdiği (Risko vd., 2002) sonuçları ortaya çıkmaktadır. Son yıllarda ülkemizde otantik öğrenme ile ilgili yapılan araştırmaların her geçen gün arttığı görülmüştür. Ancak yapılan bu çalışmalarda matematik öğretiminde otantik öğrenme ve otantik görevlerle ilgili az sayıda araştırma olduğu (Koçyiğit, 2011; Dolapçioğlu, 2015) görülmüştür.

Dolayısıyla matematik eğitiminde otantik görev odaklı öğrenme süreçlerinin öğrencilerin bilişsel yapıları üzerinde etkililiğinin belirlenmeye çalışıldığı bu çalışma matematik eğitiminde farklı uygulamaları teşvik etmesi açısından önem taşımaktadır. Ayrıca araştırma başarı düzeylerini Yenilenmiş Bloom taksonomisi ve Solo Taksonomiye göre değerlendirmesi açısından farklılaşmaktadır. Çünkü ülkemizde yapılan birçok araştırmada öğrencilerin başarı düzeyleri yalnızca bilişsel testlerden aldıkları başarı puanları ile değerlendirilmektedir. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ve Solo Taksonomi öğrenci düzeylerini daha ayrıntılı bir biçimde betimlemesi açısından önem taşımaktadır.

Amaç

Önceden belirlenmiş kuramsal bir çerçeve içinde otantik görev odaklı öğrenme süreçlerinin etkililiğinin 7. sınıf matematik dersi “İstatistik ve Olasılık” konusunda test etmek ve değerlendirmek amacıyla yapılan bu araştırmada aşağıdaki problemlere yanıt aranmıştır.

1. Otantik görev odaklı öğrenme süreçleri ile desteklenen öğrenme ortamında öğrenenlerin bilişsel başarı düzeyleri Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre nasıl bir değişim göstermektedir?

2. Otantik görev odaklı öğrenme süreçleri ile desteklenen öğrenme ortamında öğrenenlerin başarı düzeyleri Solo Taksonomiye göre nasıl bir değişim göstermektedir?

Bu araştırma yalnızca çalışma gruplarındaki öğrenciler, Matematik dersi bağlamı ve uygulamada kullanılan yaklaşımla sınırlıdır.

YÖNTEM

Bu araştırmanın amacı önceden belirlenmiş kuramsal bir çerçeve içinde otantik görev odaklı öğrenme süreçlerinin etkililiğini test etmek ve değerlendirmektir. Ayrıca araştırmada, karmaşık ve zor bir sürecin incelenmesi, derinlemesine bilgi edinilmesi ve uygulamada karşılaşılan sorunlara çözüm üretmek amaçlandığından; bunun yanı sıra araştırma ve uygulama süreci birlikte gerçekleştirildiğinden araştırmada nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması tercih edilmiştir.

Eylem araştırması türlerinden ise teknik/bilimsel/işbirlikçi eylem araştırması esas alınmıştır. Teknik/bilimsel/işbirlikçi eylem araştırmasında temel amaç uygulama sürecinin betimlenmesidir. Buna göre uygulayıcı yeni bir yaklaşımı uygulamaya koyabilir ve süreci analiz ederek uygulamaya ilişkin bir değerlendirme yapabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 296).

Eylem araştırmalarında izlenen yollar farklı biçimlerde tanımlanmaktadır. Bu araştırmada eylem araştırması döngülerinden Johnson'ın Eylem Araştırması Döngüsü esas alınmıştır (Johnson, 2007:49-51). Bu döngüde ilk olarak araştırma konusu belirlenmiştir. Araştırma konusu belirlenirken araştırmacı ortaokul 7. sınıf matematik konuları içerisinde yer alan "Olasılık ve İstatistik" konularının öğretimine odaklanmıştır. Bunun temel nedeni, araştırmacının daha önceki yıllarda bu konuları ilgili sınıf düzeyinde işlemesi ve bu denli günlük hayatla ilişkili bir konuda öğrencilerin öğrendikleri ile ilgili yorum yapamadıklarını görmüş olmasıdır. Bu sebeple öğrenme ortamında öğrenenleri aktif kılacak otantik görev odaklı öğretim süreçleri kullanmak istemiş ve bu konularda günlük hayatla ilgili görevler oluşturulmasının öğrenmeye yardımcı olacağını düşünmüştür. Ayrıca araştırmacı daha önceki yıllardaki tecrübelerinden hareketle öğrencilerin merkezi eğilim ve yayılma ölçüleri konularına ait ön bilgileri hatırlamada güçlük çektiklerini, kavramları tanımlamada yetersiz olduklarını ve konuya ait özellikler arasında bağlantı kuramadıklarını belirlemiştir. Araştırmacı bu konularda otantik görev odaklı öğretim süreçlerini kullanmanın kendi öğretim uygulamalarını geliştireceğini ve öğrencilerin başarılarını arttıracaklarını düşünmüştür. Araştırma, Bursa ili İnegöl ilçesinde bir okulda gerçekleştirilmiştir. Araştırmada çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma için kullanılan ölçütler araştırmacının görev yaptığı okuldaki öğrenciler olmasıdır. Sınıf mevcudu; 16 kız, 14 erkek olmak üzere 30 kişiden oluşmaktadır. Bu araştırma kapsamında, araştırmacı uygulamaları kendisi gerçekleştirdiği için etkin katılımcı gözlemci durumundadır. Araştırmanın eylem planı uygulamanın gerçekleşeceği 7 haftalık 35 ders saatini kapsayacak şekilde, alan uzmanlarının da görüşü alınarak hazırlanmıştır. Eylem planının uygulama sürecinde karşılaşılan problemlere çözüm aranmasını kolaylaştıracak esnek bir yapıda olmasına özen gösterilmiştir. Yıllık planda bu konulara ayrılan zaman 12 (on iki) ders saatidir. Çalışma sürecindeki 23 saat ise öğrencilerin çalışmaları ve sunumları için ayrılmıştır. Uygulama başlamadan önce konularla ilgili kullanılabilir kaynaklar ve uygulanacak etkinlikler belirlenmiştir. Ayrıca araştırma kapsamında literatürde yer alan etkinliklerin sahip olması gereken özellikler dikkate alınarak etkinlikler hazırlanmıştır. Etkinlikler hazırlanırken genel olarak etkinliklerin öğrencilere kazandırılması istenen kavramların kritik noktalarını vurgulamasına dikkat edilmiştir. Dolayısıyla öğretim sürecinde görsel sunumlardan ve materyallerden yararlanarak etkinliklerin öğrenciler için anlamlı olmasına, öğrencilerin aktif bir şekilde birbirleriyle etkileşimde bulunmalarına ve ön öğrenmelerden, deneyimlerden faydalanarak bilgiyi yapılandırabilmelerine özen gösterilmiştir.

Etkinlikler seçilirken öğrencilerin günlük hayatta karşılaşılabilecekleri olaylar olmasına ve bu durumda öğrencileri motive edebilmesine çalışılmıştır. Bu özellikler göz önünde bulundurularak uygulama sürecinde öğrencilerin bilgiyi ezberlemek yerine düşünmelerine, tartışmalarına ve tahmin

etmelerine olanak sağlayabilecek çalışmalar yapılmıştır. Uygulama sürecinde çalışma grubuna uygulanan işlemlerde yapılandırmacı yaklaşım esas alınarak otantik görev odaklı öğrenme ortamları hazırlanmıştır. Sınıf ortamı öğrencilerin bu derse ilişkin becerilerini uygulayabilmelerine yardım edecek şekilde düzenlenmiştir. Öğrenme ortamı hazırlanırken öğrencilerin birbirleriyle etkileşim içinde ve aktif olmalarına dikkat edilmiştir.

Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Çoktan Seçmeli Test: Bu çalışmada öğrencilerin hem ön bilgilerini hem de uygulama sonrası bilgi düzeylerini ölçmek için kullanılan çoktan seçmeli test araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Sorular Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre hazırlanmıştır. Taksonomi tablosunun bilgi boyutunda dört temel bilgi türüne yer verilmiştir. Bunlar; olgusal (factual), kavramsal (conceptual), işlemsel (procedural) bilgiler ile üstbiliş (metacognitive) bilgisidir. Taksonomi tablosunun bilişsel süreç boyutunda ise Hatırlama, Anlama, Uygulama, Çözümleme, Değerlendirme ve Yaratma olmak üzere altı düzeyden oluşan bilişsel süreç boyutu yer almaktadır. Testin hazırlanma sürecinde ders kitaplarından, kaynak kitaplardan ve bu dersi sürdürmekte olan ilgili alan uzmanlarından yararlanılmıştır. Çoktan seçmeli test kullanıma hazır hale gelmeden önce geçerlik çalışması için testte yer alan çoktan seçmeli soruların kapsam ve dil uygunluğu açısından incelenmesi amaçlanmıştır ve iki uzmanın desteği alınmıştır. Uzmanlar, hazırlanan soruları, belirtke tablosu bağlamında kavramsal anlamayı kapsama ve görünüş açısından incelemiş ve önerileri teste yansıtılmıştır. Ayrıca hazırlanan testin uygulanacağı çalışma grubunun dil gelişim düzeyi düşünüldüğünde maddelerin dil ve anlatım açısından uygunluğunda uzmanlarca kontrol edilmiştir. Uygulama öncesi son halini alan çoktan seçmeli test çalışma grubu dışında 65 kişilik bir gruba uygulanmıştır. Bu grup seçilirken başarı düzeyi ve demografik özellikler açısından uygulama grubu ile benzer olmasına dikkat edilmiştir. Başlangıçta 40 madde olarak hazırlanan test düzeltmeler yapılarak 18 maddelik çoktan seçmeli sorular oluşturmuştur. Elde edilen veriler analizinde madde güçlük ve ayırıcılık indeksleri hesaplanmıştır. Testin güvenirlik katsayısı (cronbach alpha) 0,70 olarak hesaplanmıştır. Testteki çoktan seçmeli maddelerin güçlük dereceleri 0,43-0,81 arasında, ayırıcılık indeksleri ise 0,31-0,74 arasında değişmektedir. Hesaplanan güvenirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenirliği için yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2006:171). Elde edilen sonuçlar çoktan seçmeli testin çalışmada kullanılabilir yeterli geçerliğe ve güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Çalışma grubuna uygulanan çoktan seçmeli testin puanlaması yapılırken doğru cevap verilen her bir madde (1) puan olarak alınmış ve her bir öğrencinin toplam puanı elde edilmiştir. Ayrıca her bir öğrencinin maddelerdeki kazanıma ulaşmış ve ulaşmadığı belirlenmiştir. İncelemeler iki alan uzmanı tarafından yapılmıştır. Bu uygulama sırasında öğrencilere yapılan çoktan seçmeli testin not amaçlı olmadığı ve sadece cevabını net olarak bildikleri soruları cevaplandırmaları gerektiği açıklanmıştır. Ayrıca öğrencilerin birbirlerinden etkilenmemelerine dikkat edilmiştir.

Klasik (Essay) Sınav: Bu çalışmada öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini belirlemek amacıyla merkezi eğilim ve yayılım ölçülerine yönelik istatistiksel okuryazarlık düzeylerini SOLO Taksonomi'ye göre tespit etmek için klasik (essay) sınav kullanılmıştır. Testteki problemler Mooney (2002) tarafından hazırlanmış Türkçeye uyarlaması ise Akkaş (2009) tarafından yapılmıştır. Türkçe'ye uyarlanan problemler iki matematik eğitimcisi tarafından incelenmiştir. Uzman görüşlerinden sonra, bir 7. sınıf öğrencisi ile problemlerin pilot çalışması yapılmıştır. Anlam açısından düzeltmeler yapılmıştır. Problemlerin her birinde farklı temsil biçimlerine (tablo, grafik, vb.) yer vermeye çalışılmıştır. Araştırma kapsamında uygulanan essay tipi sınavda 4 (dört) problem yer almaktadır. Puanlama yapılırken problem çözümleri için hazırlanan rubrik kullanılmıştır. Öğrencilerin her bir soruya verdikleri cevaplardan soruların gerektirdiği bilgi ve becerilerle ilgili SOLO Taksonomi seviyeleri belirlenmiştir. Bu işlem iki alan uzmanı tarafından ilk olarak ayrı ayrı yapılmış, farklı sonuçlar tekrar incelenmiştir. Aşağıdaki tabloda her bir problemin ölçtüğü kazanımlar verilmiştir.

Tablo 1. Klasik Sınav Sorularının Ölçtüğü Kazanımlar Tablosu

PROBLEM	AÇIKLAMA	PROBLEMİN ÖLÇTÜĞÜ KAZANIMLAR
1.Problem	1998 Kış olimpiyatlarında 5 ülkenin kazandığı madalya sayıları ile ilgili olup, Türkçeye hiçbir değişiklik yapılmadan çevrilmiştir.	Birinci problemde veriler yığılmalı sütun grafiği ve tablo biçiminde sunulmuş, birden fazla ölçüte göre, sütun ve çizgi grafiklerini oluşturur, yorumlar kazanımlarına yönelik sorulardan oluşmuştur. Bu soruda, öğrencilerden yarım verilen yığılmalı sütun grafiğini tablodaki verileri kullanarak tamamlanması beklenmiştir.
2.Problem	Sayılar orijinal problemden aynen alınmış fakat içerik tamamen değiştirilmiştir. Orijinal problemin içeriği, Amerika'daki iki farklı derneğe kayıtlı köpek sayıları ile ilgiliyken, bu araştırmada içerik farklı araba firmalarının özel ve ticari araç satış sayıları olarak değiştirilmiştir.	Bu problemde içerik tablo ve sütun grafikleri şeklinde sunulmuş, öğrencilerden tablodaki bilgiyi şekil grafiği ve farklı bir temsil biçimi ile göstermesi istenmiştir. Problemde İstatistiksel temsil biçimleri oluşturularak ve yorumlayarak gerçek yaşam durumları için görüş oluşturur kazanımına yönelik olarak bilgi düzeyi ölçülmüştür.
3.Problem	Bir evcil hayvan satış yapan mağazanın satışları ile ilgili olup, bazı hayvan cinslerinin isimlerinde değişiklik yapılmıştır. Örneğin, Burma Kedisi Van Kedisi olarak, koli ise kangal olarak değiştirilmiştir.	Birden fazla ölçüte göre, sütun ve çizgi grafiklerini oluşturur ve çizgi, resim veya şekil grafiklerinin yanlış yorumlara yol açabileceği durumları açıklar kazanımlarına yönelik olan problemde öğrencinin tablodaki bilgileri kullanarak sütun grafiği çizmesi istenmiş ve tablodaki verileri grafikte hangi seviyede temsil ettiği, tabloyu hangi seviyede okuyabildiği incelenmiştir.
4.Problem	İçerik, eyaletlerin nüfusları ve telefon numarası alan kodu sayısı ilişkisinden, illerin nüfusları ile bir bankanın şube sayısı ilişkisi olarak değiştirilmiştir.	Öğrencilere alışık olmadıkları bir grafik türü verilmiş ve bu grafiğe göre soruları cevaplamaları istenmiştir. Bu problemde öğrencilere alışık olmadıkları bir grafik sunulduğunda, öğrencilerin grafiği hangi seviyede okuyabildikleri, grafikten hangi seviyede sonuçlar çıkarabildikleri incelenmiştir. İstatistiksel temsil biçimleri oluşturularak ve yorumlayarak gerçek yaşam durumları için görüş oluşturur ve verilere dayalı tahminler yürütür kazanımlarına ulaşma düzeyi ölçülmeye çalışılmıştır.

Problemler hazırlanırken dikkate alınan SOLO Taksonomisi Piaget'nin bilişsel gelişim evrelerine (duyusal-motor evre, işlem öncesi evre, somut işlemler evresi, soyut işlemler evresi) karşılık gelen 5 düşünce evresinden meydana gelmektedir. SOLO taksonomisi; beş düşünme evresinden oluşmakta ve her düşünme evresi kendinden sonraki için zemin hazırlamaktadır (Pegg ve Coady, 1993).

Araştırmacı Günlüğü: Araştırmacı günlüğü araştırma yöntemi olarak iyi bir yöntemdir ve genelde araştırma yapan öğretmenler tarafından sıklıkla kullanılır. Bunu, sadece veri toplama ya da analiz kayıt etmek değil, tüm araştırma sürecine bir destek olarak dikkate alınır (Altricher vd., 2005:11). Günlükler, belli bir zaman diliminde bireylerin yaşadıklarının resmidir ve araştırma konusu olay ve olgu hakkında bireylerin günbegün eylemlerinin anlaşılmasına ve bunların takip edilmesine imkân tanır (Gürbüz ve Şahin, 2014:398).

Bu araştırmada da değerlendirme aşamasında kullanılan grup değerlendirme, öz değerlendirme ve akran değerlendirme formlarının yanı sıra araştırmacı günlüğü de kullanılan bir diğer veri toplama aracıdır. Bu araştırmada araştırmacı, eylem araştırması süreci içerisinde dersten önce, ders sırasında ve dersten sonra karşılaşılan çeşitli durum ya da sorunlarını yansıtan bir araştırma günlüğü tutmuştur. Böylece araştırmacı, eylem araştırması sürecinde izlenen tüm süreçleri kendi bakış açısıyla yansıttığı ve çeşitli değerlendirmelerde bulunduğu bir veri kaynağı elde etmiştir. Bu kaynaktan elde edilen bilgiler verilerin yorumlanması aşamasında veri kaynağı olarak kullanılmıştır.

Bu araştırmada çoktan seçmeli test, klasik sınav ve araştırmacı günlüğü kullanılarak farklı veri toplama yöntemlerine başvurulmuştur. Geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için; bulguların gerçekliğine, sonuçların benzer ortamdaki geçerliğine, süreçlerin birbiriyle tutarlı olmasına, verilerin toplanması ve sonuçların ortaya konmasında nesnel olunmasına çalışılmıştır. Ayrıca sürecin nasıl başladığı ve devam ettiği ayrıntılı bir şekilde anlatılmış, süreç boyunca uzman görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmada çeşitleme bağlamında; farklı veri kaynakları ve veri toplama araçları kullanılmış, veriler farklı

zamanlarda toplanmış, verilerin ve bulguların doğruluğu için farklı araştırmacılardan yararlanılmıştır. Elde edilen veriler birbirleriyle sürekli karşılaştırılmış, böylece kaynak açısından çeşitlilik sağlanarak verilerin birbirleriyle ilişkisi ve tutarlılığı kontrol edilmiştir. Elde edilen verilerin geçerlik ve güvenilirliğini artırmak amacıyla öğrenme ortamı ve öğrencilerle etkileşim süresi sadece uygulama süresine bırakılmamıştır. Ayrıca araştırmacı uygulamaları bizzat kendisi yürütmüş ve süreç boyunca toplamda 7 hafta olmak üzere 35 ders saati düzenli gözlem yapmıştır. Araştırmanın uygulama sürecinin iyileştirilmesi amacıyla bir program geliştirme uzmanı, bir matematik alan uzmanı ve araştırmacının katıldığı geçerlik komitesi toplantısı düzenlenmiştir. Uygulama süreci 7 hafta olduğu için geçerlik komitesi toplantıları 2 haftada bir olacak şekilde toplamda 2 tane planlanmıştır.

Uygulama Süreci

Uygulamanın yapılacağı konuya başlamadan önce ilk olarak öğrencilere çoktan seçmeli test ve klasik (essay) sınav uygulanmıştır (öntest). Bunu takip eden ilk derste yeni konu ve süreç hakkında bilgilendirme yapılmış, öğrencilerle birlikte öğrenme süreçlerini planlama etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Bir sonraki aşamada, öğrencilere ders sürecince yapılacak etkinliklere ilişkin önbilgiler verilmiş ve öğrencilerin düşünceleri alınmıştır. Öğrenciler başlangıçta grup olarak çalışmak istememiş verilecek görevlerde herkesin eşit oranda görev almadığından şikâyet etmiştir. Öğrencilere grup değerlendirme, öz değerlendirme ve akran değerlendirme ile ilgili bilgi verilerek endişelerinin giderilmesi sağlanmıştır. Grup çalışmasının öneminden bahsedilerek rahat çalışabilmeleri için grupları kendilerinin oluşturması istenmiştir (güdüleme). Sınıf mevcudu göz önüne alınarak grupların 4-5 kişiden oluşması gerektiği vurgulanmıştır. Sürecin daha eğlenceli hale gelmesi amacıyla her grubun kendine ait bir isim bulması ve logo tasarlaması istenmiştir.

Daha sonraki derslerde (12 ders saati) “İstatistik ve Olasılık” konusu öğrencilerle birlikte, hazırlanan etkinlikler yardımıyla işlenmiştir. Uygulama sürecinde kullanılan etkinlikler, çalışma yapıları uygulamadan önce araştırmacı tarafından hazırlanmış ve öğrenci seviyesine uygunluğu, verilen yönergelerin anlaşılabilirliği konusunda uzman görüşü bir program geliştirme uzmanı ve bir matematik alan uzmanından alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Etkinlikler hazırlanırken ve uygulanırken gerekli planlamalar yapılmış ve plana uygun hareket edilmiştir. Süreç içerisinde gerektiği durumlarda değişiklikler yapılmıştır.

Etkinlikler hazırlanıp uygulandıktan sonra öğrencilere otantik görevler sunulmuş bu görevlerden kendilerine uygun olanı seçmeleri istenmiştir. Gruplar görevlerini belirledikten sonra süreç içerisinde nasıl çalışacakları anlatılmış ve grupların çalışmalarını anlatarak sınıfta sunum yapabilmeleri için çalışma takvimi hazırlanarak önceden öğrencilere duyurulmuştur. Otantik görevler ile ilgili ne yapacaklarına ilişkin kendilerinden istenenleri net bir şekilde görebilmeleri için öğrencilere performans görev yönergesi ve değerlendirme süreci için dereceli puanlama anahtarı dağıtılmıştır. Ayrıca her gruba süreç sonunda nasıl ve hangi kriterlere bağlı olarak değerlendirileceklerini gösteren performans değerlendirme formu (öz-akran) ve grup değerlendirme formu örnekleri verilmiştir.

Gruplar süreçteki çalışmalarına göre değerlendirilmiş ve değerlendirmelerin nasıl olacağı konusunda daha önce bilgilendirilmişlerdir. Değerlendirme süreçlerinde öğrencilerin katılımı da sağlanmıştır. Sonuç olarak, çalışma grubuna belirlenen süre içerisinde uygulamalar sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilmiştir.

Tablo 2. Uygulama Sürecinde Yapılan İşlemler

Hafta	İş Paketi	İş Tanımı	Otantik Öğrenme İle İlişkisi
1. Hafta	Ders süreci hakkında bilgilendirme	Öğrenciler süreç hakkında bilgilendirildi ve çalışma grupları oluşturuldu. Öğrencilere yapılacak etkinliklere ilişkin ön bilgiler verildi ve neden önemli olduğu açıklandı.	*Öğrenme süreçlerini öğrenenlerle birlikte planlama
	Uygulama öncesi veri toplama	Uygulama öncesi çoktan seçmeli test ve klasik (essay) sınav çalışma grubuna uygulandı. Seçilen öğrencilerle görüşmeler yapıldı.	*Güdüleme

2.-3. Hafta	Kazanımlara yönelik etkinliklerin uygulanması	Uygulama sürecinde öğrencilerin otantik açık uçlu ve genellikle gerçek yaşam çevreleriyle ilişkili karmaşık problemlerle uğraşmasına dikkat edildi. Öğrenme ortamı tasarlanırken öğrencilerin birbirleriyle, akranlarıyla ve ortamla etkileşime girecekleri ve kendilerini özgürce ifade edebilecekleri şekilde olmasına özen gösterildi. Öğrencilerin motivasyonunu artırmak ve yeni bilgilerle sahip oldukları bilgileri ilişkilendirebilmeleri için gerçek öğrenme problemlerine odaklanmaları sağlandı.	*Otantik etkinlik *Gerçek yaşam problemlerine uygun öğrenme durumları *Çoklu bakış açısı *Otantik öğrenme ortamı
4. Hafta	Otantik görevlerin belirlenmesi ve çalışma takvimlerini hazırlaması	Otantik görev verildi ama tam açıklanmadı. Gruplar otantik görevler içerisinden istediklerini belirledi ancak görevler tam anlamıyla açıklanmadı. Gruplar belirledikleri göreve ilişkin veri toplamak üzere görevlendirildi.	*Otantik bağlam *Karmaşık olma *İşbirlikli öğrenme *Gerçek dünya görevlerine uygun faaliyetler
5-6 ve 7. Hafta	Dosya teslimi ve sunum	Gruplar çalışmalarını sınıfta sunarak grup dosyasını öğretmene teslim etmişlerdir. Gruplar süreçteki çalışmalarına göre değerlendirilmiş ve değerlendirmelerin nasıl olacağı konusunda bilgilendirilmişlerdir. Değerlendirme süreçlerinde öğrencilerin katılımı da sağlanmıştır.	*İşbirlikli öğrenme *Yansıtma *Açık bir şekilde dile getirme *Performans değerlendirme *Akran değerlendirmesi *Öz değerlendirme *Portfolyo

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Araştırmada, çoktan seçmeli test ile elde edilen veriler analiz edilirken testte yer alan her bir maddenin ölçtüğü kazanımlar yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre sınıflandırılmıştır. Çalışma grubunda her bir maddeye doğru cevap veren öğrenci sayıları belirlenmiş ve frekans, yüzde değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca uygulama öncesi ve sonrası kazanımlara ulaşma düzeyleri arasındaki değişim yüzde değeri olarak hesaplanmıştır. Benzer şekilde uygulama sonrası ile izleme testi arasındaki değişim oranlarının da yüzde değerleri hesaplanmıştır.

Araştırmada klasik sınavdan elde edilen veriler SOLO Taksonomiye göre sınıflandırılmıştır. Çalışma grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası düşünme düzeylerinin nasıl değiştiğini bulmak amacıyla her bir öğrencinin SOLO taksonomi sınıflandırmasına göre hangi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Her bir düzeydeki öğrenci sayıları belirlenmiş, frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca çalışma grubundaki her bir öğrencinin uygulama öncesi ve sonrasında düşünme düzeyleri arasındaki değişim soru bazında belirlenmiştir. Her bir soru 5 düşünme düzeyine göre incelenmiş bu düzeydeki öğrenci sayılarına ait frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Çalışma grubu öğrencilerinin grup olarak sağladığı değişimlere oranla birey olarak sağladığı değişimler analiz edildiğinde daha net bilgiler elde edilebileceği düşünülmüştür. Bu nedenle her bir öğrencinin uygulama öncesi ve sonrası düşünme seviyelerindeki değişimi incelenmiştir. Çalışma grubunda geçişler arasındaki öğrenci sayılarının karşılaştırılmasında frekans, yüzde değerleri hesaplanmış ve Z testi kullanılmıştır. Tüm istatistiksel hesaplamalarda anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. 0.05 güven düzeyinde çift yönlü test kritik değeri 1.96 olarak hesaplanmıştır. Verilerin analizi ve yorumlanmasının ardından elde edilen tüm veriler, uygulama sürecinde kullanılan araçlar düzenlenerek araştırma sonuçları raporlaştırılmıştır.

Araştırmacı günlüğünden elde edilen veriler analiz edilirken süreç değerlendirmelerinde kullanılmak üzere araştırmacının tuttuğu notlar belirli temalar altında toplanmıştır. Bu temalar belirlenirken otantik öğrenme ve otantik görev odaklı öğrenme ortamlarının sahip olması gereken özellikler dikkate alınmıştır. Belirlenen temalar altında öğrencilerin görüşleri listelenmiştir ve gerekli düzeltme ve değişiklikler yapılarak uygulama sürecine yön verilmiştir.

BULGULAR ve YORUM

Bu araştırmada belirlenen amaç doğrultusunda elde edilen veriler analiz edilerek gerekli değerlendirmeler yapılmıştır. Elde edilen bulgular araştırmanın alt problemlerine bağlı olarak incelenmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu alt probleminde otantik görev odaklı öğrenme süreçleri ile desteklenen öğrenme ortamında öğrenenlerin bilişsel düzeyleri Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre uygulama öncesi ve sonrasında nasıl bir değişim göstermektedir sorusuna yanıt aranmaktadır. Verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular ve yorum aşağıdaki şekildedir.

Tablo 3. Bloom Taksonomisine Göre Bilişsel Başarı Testi Sorularını Doğru Cevaplayan Öğrenci Sayıları

Bloom Taksonomisi Düzeyi	Madde No	f (Uyg. Öncesi)	%	f (Uyg. Sonrası)	%	Değişim % (Uyg Önce-Sonra)	f (Kalıcılık)	%	Değişim % (Uyg Sonra-İzleme)
Kavramsal Analiz (B4)	5	11	%36.7	16	%53.3	%16.6	20	%66.7	%13.4
	6	9	%30	18	%60	%30	18	%60	%0
	7	9	%30	22	%73.3	%43.3	19	%63.3	%10
	8	7	%23.3	28	%93.3	%70	26	%86.7	%6.6
	9	6	%20	28	%93.3	%73.3	24	%80	%13.3
	10	9	%30	26	%86.7	%56.7	24	%80	%6.7
	11	19	%63.3	20	%66.7	%3.4	20	%66.7	%0
	13	11	%36.7	18	%60	%23.3	18	%60	%0
	15	7	%23.3	28	%93.3	%70	27	%90	%3.3
Kavramsal Değerlendirme (B5)	14	10	%33.3	18	%60	%26.7	17	%56.7	%3.3
	16	2	%6.7	3	%10	%3.4	5	%16.7	%6.7
İşlemsel Uygulama (C3)	1	0	%0	28	%93.3	%93.3	28	%93.3	%0
	2	15	%50	27	%90	%40	27	%90	%0
	3	1	%3.3	12	%40	%36.4	13	%43.3	%3.3
	4	0	0	6	%20	%20	6	%20	%0
Üst Bilişsel Oluşturma (D6)	12	15	%50	17	%56.7	%6.7	15	%50	%6.7
	18	14	%46.7	25	%83.3	%36.6	25	%83.3	%0
Genel Ort.		9.1	%28.7	20.6	%67.0	%38.3	19.6	%65.4	%4.2

Çoktan seçmeli testten elde edilen bulgular incelenirken maddeler ölçtükleri kazanımın Bloom Taksonomisindeki sınıflandırmasına göre gruplandırılmıştır. Bu gruplandırmaya göre Kavramsal-Analiz boyutunda 10 madde, Kavramsal-Değerlendirme boyutunda 2 madde, İşlemsel-Uygulama boyutunda 5 madde ve Üst bilişsel-Oluşturma boyutunda 1 madde bulunmaktadır. Bu maddelerin hepsinde uygulama sonrasında olumlu bir değişim olduğu gözlenmiştir. Maddeler arasında en fazla değişimin 1. Maddede (%93.3) olduğu görülmüştür. Bu madde işlemsel uygulama boyutunda olup öğrencilerin çeyrekler açıklığı ile ilgili kavramsal bilgilerini ölçen bir sorudur. Öğrenciler daha önce bu konuda hiçbir bilgi sahibi olmadığı için uygulama öncesi bu soruyu yanıtlayan öğrenci sayısı "0" iken uygulama sonrasında bu sayı 28'e yükselmiştir. Dolayısıyla bu madde çoktan seçmeli testteki en

fazla değişimin gerçekleştiği madde olmuştur. Bunu takiben en fazla değişim Kavramsal-Analiz boyutunda yer alan 9. madde de (%73.3) olmuştur. Uygulama öncesinde bu maddeyi 6 kişi (%20) cevaplarırken uygulama sonrasında bu sayı 28 (%93.3) olmuştur. Bu maddede öğrencilerden verilen merkezi eğilim ölçüleri ve çeyrekler açıklığı arasından uygun olanını seçmeleri istenmiştir. En fazla değişimin görüldüğü diğer bir madde ise Kavramsal-Analiz boyutundaki 8. ve 15. maddelerdir (%70). 8. madde öğrencilerin merkezi eğilim ölçüleri ve çeyrekler açıklığını hesaplama gücünü ölçerken, 15. madde grafiklerde yanlış yorumlara yol açabilecek durumlarla ilgili bilgilerini ölçmektedir.

Çoktan seçmeli testteki değişimin en fazla maddeler incelendiğinde bu maddelerin merkezi eğilim ölçüleri ve çeyrekler açıklığını hesaplamaya ve yorumlamaya yönelik olduğu belirlenmiştir. Bu durumun uygulaması yapılan otantik görevlerin ve sınıf içerisinde uygulanan etkinliklerin bir sonucu olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla elde edilen bulgular otantik görev odaklı öğretim uygulamalarının öğrencilerin istenilen kazanımlara ulaşma düzeyine katkı sağladığını göstermektedir.

Ayrıca en az değişimin olduğu maddeler incelendiğinde; 11. Madde (%3.4), ; 16. madde (%3.4) ve 12. madde (%6.7) göz çarpmaktadır. Bunların dışında kalan maddelerde ise değişimin %16.5 ile %70 arasında değişmektedir. Uygulama öncesi ve sonrasında en az değişimin görüldüğü maddelerden 11. madde (%3.4) Kavramsal Analiz boyutunda yer almakta ve birden fazla ölçüte göre grafik yorumlama becerilerini ölçmektedir. Bu maddeyi doğru cevaplayan öğrenci sayısı uygulama öncesi 19 iken uygulama sonrasında bu sayı 20 olmuştur. 16. madde (%3.4) ise Kavramsal Değerlendirme boyutunda merkezi eğilim ve çeyrekler açıklığını yorumlama düzeylerine yöneliktir. Bu maddeyi doğru cevaplayan öğrenci sayısı hem uygulama öncesinde hem de uygulama sonrasında oldukça düşüktür. Bir diğer madde olan 12. madde (%6.7) ise İşlemsel Uygulama boyutunda yer almakta ve birden fazla ölçüte göre grafik yorumlama becerisindeki değişimi incelemektedir. En az değişimin gerçekleştiği maddelere bakıldığında her üç maddenin de öğrencilerin yorumlama becerisini ölçmeye yönelik olduğu görülmektedir. Bu durumun yorumlama becerisinde değişimin gerçekleşmesi için daha uzun zaman gerektiği şeklinde açıklanabilir.

Uygulama sonrası test ve izleme testi arasındaki değişimlere bakıldığında genel olarak maddeleri doğru cevaplayan öğrenci sayıları benzerlik göstermektedir. Maddelere göre değişimler 0 ile %13.4 arasında değişmektedir. Bu durum otantik görev odaklı öğrenme uygulamalarının bilginin kalıcılığına olumlu etki sağladığını göstermektedir. Otantik görev odaklı öğrenme uygulamaları öğrencileri süreçte aktif hale getirmekte ve yaparak, araştırarak öğrenilen bilgi geleneksel öğrenme yöntemlerine göre daha kalıcı olmaktadır. Dolayısıyla öğrencinin süreç boyunca sorumluluk aldığını hissetmesi öğrenmeyi sahiplenmesini sağlamaktadır.

Çoktan seçmeli testten elde edilen bulgular incelendiğinde 18 maddenin tümünde uygulama sonrası lehine bir artış görülmüştür. Uygulama sonrasında genel olarak kazanımlara ulaşma düzeyine bakıldığında otantik görev odaklı öğrenme ortamlarında öğrencilerin istenilen kazanımlara ulaşma düzeyinin yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumun otantik görev odaklı uygulamaların bir sonucu olduğu ve derslerde bu tarz uygulamaların daha fazla kullanılması gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca uygulama sonrası elde edilen veriler ve izleme testi sonuçları öğrencilerin erişim düzeyi açısından benzerlik göstermektedir. Dolayısıyla otantik görev odaklı öğrenme süreçleri bilginin kalıcılığına olumlu yönde etki etmektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminde otantik görev odaklı öğrenme süreçleri ile desteklenen öğrenme ortamında öğrenenlerin başarı düzeylerinin Solo Taksonomiye göre uygulama öncesi ve sonrasında nasıl bir değişim gösterdiği incelenmiştir. Verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular ve yorum aşağıdaki şekildedir.

Tablo 4. Çalışma Grubu Öğrencilerinin Solo Taksonomi Düzeyleri

	Soru 1		Soru 2				Soru 3				Soru 4					
	Uygulama		Uygulama		Uygulama		Uygulama		Uygulama		Uygulama		Uygulama			
	Öncesi	Sonrası	Öncesi	Sonrası	Öncesi	Sonrası	Öncesi	Sonrası	Öncesi	Sonrası	Öncesi	Sonrası	Öncesi	Sonrası		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Yapı Öncesi	11	36.7	7	23.3	17	56.7	5	16.7	6	20	5	16.7	14	46.7	10	33.3
Tek Yönlü Yapı	8	26.7	8	26.7	7	23.3	12	40	16	53.3	12	40	11	36.7	11	36.7
Çok Yönlü Yapı	7	23.3	7	23.3	4	13.3	9	30	6	20	10	33.3	5	6.7	7	23.3
İlişkisel Yapı	4	13.3	8	26.7	2	6.7	3	10	2	6.7	3	10	-	-	2	6.7
Soyutlanmış Yapı	-	-	-	-	-	-	1	3.3	-	-	-	-	-	-	-	-

Elde edilen bulgulara bakıldığında uygulama öncesinde öğrenciler en fazla YÖ düzeyde yoğunlaşırken uygulama sonrasında düzeyler arasında yaklaşık olarak eşit bir dağılım söz konusudur. Solo Taksonominin en alt basamağı olan YÖ düzeyde uygulama öncesinde 11 öğrenci (%36.7) bulunurken uygulama sonrasında bu sayı düşmüş (%23.3) ve 4 öğrenci daha üst düzeylerden birine geçmiştir. Genel olarak bakıldığında TYY ve ÇYY düzeylerindeki öğrenci sayısında herhangi bir değişim olmamıştır. Solo taksonomide öğrencinin cevaba ilişkin tüm yönleri kavradığı ve ilişkileri anladığı basamak olan İY düzeyindeki öğrencilerin sayısında uygulama sonrasında %13.4 oranında bir artış görülmüştür. Bu soruda en fazla değişim İY düzeyinde gerçekleşmiş ancak SY düzeyinde uygulama öncesi veya sonrasında hiçbir öğrencinin olmadığı gözlemlenmiştir.

İkinci soruya bakıldığında uygulama öncesinde öğrencilerin birçoğunun YÖ düzeyde (%56.7) bulunduğu görülmektedir. Bu düzeyi takiben TYY düzeyinde 7 (%23.3); ÇYY düzeyinde 4 (%13.3) ve İY düzeyinde 2 (%6.7) öğrenci bulunmaktadır. SY düzeyine bakıldığında ise öğrenci olmadığı görülmektedir. Uygulama öncesi ve sonrası arasında en fazla değişim %40 oranıyla YÖ düzeyde olmuştur. En az değişim ise İY ve SY (%3.3) düzeylerinde gerçekleşmiştir. YÖ düzeyindeki öğrenci sayısında bir azalma görülürken TYY, ÇYY ve İY düzeylerinde olan öğrenci sayısında uygulama sonrası lehine bir artış söz konusudur. Diğer sorulardan farklı olarak SY düzeyinde uygulama öncesinde hiçbir öğrenci bulunmazken uygulama sonrasında 1 öğrencinin (%3.3) SY düzeyine geçtiği tespit edilmiştir. Bu durum otantik görev odaklı olarak tasarlanan öğrenme ortamının öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine katkı sağladığını göstermektedir.

Üçüncü sorudan elde edilen bulgular incelendiğinde uygulama öncesinde en fazla yığılmanın 16 öğrenci (%53.3) ile TYY düzeyindedir. Uygulama sonrasında ise 4 öğrencinin diğer düzeylere geçmesine rağmen yine en fazla öğrenci (%40) bu düzeydedir. Uygulama öncesi ve sonrası değişimler incelendiğinde TYY ve ÇYY düzeyinde %13.3'lük bir değişim olduğu görülmüştür. Birinci soruda olduğu gibi bu soruda da SY düzeyinde uygulama öncesinde veya sonrasında herhangi bir öğrenci bulunmamaktadır.

Öğrencilerin Solo Taksonomi düzeylerinin ölçülmesi için uygulanan sorulardan 4. Soruda uygulama öncesinde en fazla öğrenci YÖ düzeyde yoğunlaşmaktadır. Benzer şekilde TYY düzeyindeki öğrencinin de fazla olduğu görülmektedir. Uygulama öncesinde YÖ düzeydeki öğrenci sayısı 14 (%46.7) iken 10'a (%33.3) gerilemiştir. TYY düzeyinde bir değişim olmazken ÇYY ve İY düzeyindeki öğrenci sayıları artmıştır. Ayrıca bu soruda İY düzeyinde uygulama öncesinde herhangi bir öğrenci bulunmazken uygulama sonrasında 3 öğrencinin (%10) bu grupta olduğu gözlemlenmiştir. 1. ve 3. sorulara benzer şekilde bu soruda da uygulama öncesi veya sonrasında SY düzeyinde öğrenci bulunmamaktadır. Soyutlanmış yapı SOLO taksonominin en üst düzeyidir. Düşünme düzeyleri yaştan da etkilendiği için çalışma grubunda SY düzeyinde uygulama öncesi hiçbir öğrencinin bulunmaması bu şekilde açıklanabilir. Öğrenciler bu yaş grubunda SY düzeyi için yeterli bilişsel gelişimi kazanmamış olabilirler. Uygulama sonrasında ise yalnızca 1 öğrencinin 2. soruda soyutlanmış yapı düzeyine kadar çıktığı görülmüştür. Genel olarak bakıldığında çalışma grubunda yapılan uygulamalarda YÖ düzeydeki öğrenci sayısı azalırken, TYY, ÇYY ve İY düzeyindeki öğrenci sayısı

uygulama sonrasında artış göstermiştir. Böylece otantik görev odaklı öğrenme uygulamalarının öğrencilerin başarı ve düşünme düzeylerinde gelişmeye sebep olduğu söylenebilir.

Çalışma grubu öğrencilerinin klasik sınavdaki Solo Taksonomi düzeylerinin uygulama öncesi ve sonrasında düzeylerin oranları arasında bir farklılık olup olmadığını görebilmek amacıyla ayrıca Z testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo.3’de verilmiştir.

Tablo 5. Çalışma Grubu Öğrencilerinin Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Solo Taksonomi Düzeyi Değişim Oranlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Z Testi Tablosu

	Soru 1	Soru 2	Soru 3	Soru 4
YÖ-YÖ	-1,58	-4,42	-0,41	-1,53
TY-TY	0	2,21*	-1,42	0
ÇY-ÇY	0	2,76*	1,78	3,43*
İY-İY	2,28*	0,64	0,64	-
SY-SY	-	-	-	-

* $Z_{\text{Hesap}} > 1,96$ ise anlamlı fark vardır.

Elde edilen veriler incelendiğinde 1.soruda anlamlı farklılığın yalnızca İY-İY arasında olduğu görülmektedir. 2. soruda ise iki düzeyde anlamlı farklılık görülmüş olup bu düzeyler TY-TY ve ÇY-ÇY arasındadır. 3. soruda hiçbir düzeyde anlamlı farklılık görülmezken; 4. soruda yalnızca ÇY-ÇY arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Z testinde elde edilen veriler ile Tablo 3’deki veriler tutarlılık göstermektedir. Bu durum otantik görev odaklı öğrenme süreçlerinin öğrencilerin düşünme düzeylerini bir üst düzeye taşımada olumlu etki yaptığını göstermektedir. Ancak bu etki çoğunlukla TY ve ÇY düzeyindedir. Bunun sebebi olarak üst düzey düşünme becerilerinin gelişimi için daha uzun bir zaman olması gerektiği gösterilebilir. Dolayısıyla uygulamaların süresi arttırıldığında daha fazla düzeyde anlamlı farklılık sağlanabileceği düşünülmektedir.

Bunlardan farklı olarak klasik (essay) sınavdan elde edilen veriler her bir öğrenci için uygulama öncesi ve sonrasında Solo Taksonomi düzeyleri arasındaki geçişe göre analiz edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular ve yorum aşağıdaki şekildedir.

Tablo 6. Çalışma Grubu Öğrencilerin Uygulama Öncesi-Sonrası SOLO Taksonomi Düzeyleri Değişimi

	1. Soru		2. Soru		3. Soru		4. Soru	
	f	%	f	%	f	%	f	%
YÖ→YÖ	4	%13.3	5	%6.7	2	%6.7	8	%26.7
YÖ→TY	7	%23.3	10	%33.3	4	%13.3	6	%20
YÖ→ÇY	-	-	2	%6.7	-	-	-	-
TY→YÖ	3	%10	-	-	3	%10	2	%6.7
TY→TY	1	%3.3	2	%6.7	7	%23.3	4	%13.3
TY→ÇY	4	%13.3	5	%16.7	6	%20	5	%16.7
ÇY→TY	-	-	-	-	1	%3.3	1	%3.3
ÇY→ÇY	3	%10	2	%6.7	2	%6.7	2	%6.7
ÇY→İY	4	%13.3	2	%6.7	3	%10	2	%6.7
İY→ÇY	-	-	-	-	2	%6.7	-	-
İY→İY	4	%13.3	1	%3.3	-	-	-	-
İY→SY	-	-	1	%3.3	-	-	-	-

Elde edilen bulgular incelendiğinde 1. soruda en fazla değişim %23.3 oranı ile YÖ-TY arasında olmuştur. 2. Soruda diğer oranlara göre büyük bir farkla (%33.3) YÖ-TY düzeyi arasında 10 öğrencinin geçiş yapmıştır. Bu soruda İY-İY ve İY-SY arasındaki geçişlerin oldukça düşük olduğu

görülmektedir. Ayrıca bu soruda öğrencilerin Solo taksonomi düşünme düzeyleri aynı kalmış veya bir üst düzeye geçmiştir. Düşünme düzeyleri arasında alt düzeye geçen öğrenci olmamıştır. 3. soruda ise en fazla değişim %23.3 oranı ile TY-TY arasında olmuştur. Bunu takiben TY-ÇY arasındaki geçiş oranı ise %20'dir. Klasik sınavın son sorusu olan 4. soruda değişim oranının en fazla olduğu düzey YÖ-YÖ (%26.7)'dir. Tüm sorular genel olarak incelendiğinde öğrencilerin Solo Taksonomiye düşünme düzeyleri arasındaki geçişlerin aynı kalabildiği, değişim söz konusu ise bir üst veya bir alt düzeye geçişlerin olduğu görülmektedir. Bu durum kısa bir zaman içerisinde düşünme düzeyinde meydana gelebilecek değişimin çok fazla olamayacağı şeklinde açıklanabilir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Otantik görev odaklı öğretim süreçlerinin etkililiğinin belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmada araştırma soruları bağlamında çalışma grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrasında kazanımlara ulaşma düzeyi incelendiğinde uygulama sonrası lehine bir artış olduğu görülmüştür. Ayrıca çalışma grubu öğrencilerinin sontest ve izleme testi sonuçları da benzerlik göstermektedir. Bu bulguya göre Otantik görev odaklı öğretim süreçleri öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeyi ve kalıcılığı üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Ancak bu konuda daha kesin sonuçlar elde edebilmek için uygulamanın daha uzun süre yapılması ve farklı testler üzerinde denenmesi gerekmektedir. Dolayısıyla matematik derslerinde bu tarz uygulamaların daha fazla kullanılması gerektiği düşünülmektedir.

Elde edilen sonuçlar otantik görev odaklı öğretim uygulamalarının öğrencilerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre istenilen kazanımlara ulaşma düzeyine katkı sağladığını göstermektedir. Ayrıca uygulama sonrası elde edilen veriler ve izleme testi sonuçlarına göre öğrenciler erişim düzeyi açısından benzerlik göstermektedir. Buna göre otantik görev odaklı öğrenme uygulamalarının bilginin kalıcılığına olumlu etki sağladığı söylenebilir. Otantik görev odaklı öğrenme uygulamaları öğrencileri süreçte aktif hale getirmekte ve yaparak, araştırarak öğrenilen bilginin daha kalıcı olmasını sağlamaktadır. Bu durumun uygulaması yapılan otantik görevlerin ve sınıf içerisinde uygulanan etkinliklerin bir sonucu olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla elde edilen bulgular otantik görev odaklı öğretim uygulamalarının öğrencilerin istenilen kazanımlara ulaşma düzeyine katkı sağladığını göstermektedir.

Kramarski vd. (2002), bilişüstü öğretimini içeren ve içermeyen işbirlikli öğrenmenin; öğrencilerin matematikteki otantik problemleri çözme becerilerine, başarılı ve başarısız öğrencilerin performanslarına ve öğrencilerin standart problemlerdeki başarısına etkisini inceleme amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Buna göre araştırmanın sonunda; bilişüstünü içeren işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı grup sadece işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı gruba göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek bir başarı elde ettiği, bilişüstünü içeren işbirlikli öğrenme ortamının hem otantik problemlerdeki hem de standart problemlerdeki başarıyı olumlu etkilediği bulundu. Ayrıca bilişüstünü içeren işbirlikli öğrenme ortamı hem başarılı hem de başarısız öğrencilerin performanslarını olumlu yönde etkilemiştir.

Çalışma grubu öğrencilerinin klasik sınav sonuçları SOLO taksonomi düzeylerine göre incelendiğinde uygulama öncesinde öğrencilerin daha çok YÖ ve TYY düzeyinde yoğunlaştığı uygulama sonrasında ise TYY, ÇYY ve İY düzeyine geçişlerin olduğu görülmüştür. Ayrıca SY düzeyinde uygulama öncesinde hiçbir öğrencinin olmadığı uygulama sonrasında ise yalnızca bir öğrencinin bu düzeye geçiş sağladığı görülmüştür. Bu durum Solo Taksonomi düzeyleri arasındaki hiyerarşik yapıyla ve öğrencilerin yaşlarıyla ilişkilendirilmiştir. Düşünme düzeylerinde yukarıya doğru çıkıldıkça değişimler daha zor olmakta ve daha fazla zaman almaktadır. Bulgulardan hareketle, otantik görev odaklı öğretim süreçlerinin öğrencilerin başarı ve düşünme düzeylerinde artışa sebep olduğu ancak zaman sınırlaması nedeniyle öğrencilerin düşünme düzeylerinde yeterli etkiyi sağlayamadıkları söylenebilir. Öğretim sürecinde öğrenciyi aktif kılan ve süreç içerisine dâhil eden farklı öğretim yöntemlerinin kullanılması öğrenci başarısına olumlu etki sağlayacaktır. Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik elde edilen sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin Solo Taksonomi düşünme düzeyleri arasındaki geçişlerin aynı kaldığı veya değişim söz konusu ise bir üst veya bir alt düzeye

geçişlerin olduğu görülmektedir. Bu durum kısa bir zaman içerisinde düşünme düzeyinde meydana gelebilecek değişimin çok fazla olamayacağı şeklinde açıklanmaktadır. Bu durum otantik görev odaklı öğrenme süreçlerinin öğrencilerin düşünme düzeylerini bir üst düzeye taşımada olumlu etki yarattığını göstermektedir. Ancak üst düzey düşünme becerilerinde daha belirgin bir gelişim için daha uzun bir zaman olması gerektiği düşünülmektedir. Dolayısıyla uygulamaların süresi arttırıldığında daha yüksek düzeyde anlamlı farklılık sağlanabilir. Uygulama öncesinde soyutlanmış yapı düzeyinde hiçbir öğrencinin olmaması yaş faktörüyle açıklanabilir.

Alexander vd. (2003) yaptıkları çalışmada öğrencilere dünya ve hayat ile ilgili fikirlerini sormuş ve alınan cevaplar ile üst bilişin yaş ve zekâya bağlı gelişimi incelemiştir. Araştırma bulgularına göre büyük çocuklar, küçük çocuklara göre daha yüksek düzeyde zekâya ve üst bilişsel bilgiye sahiptir. Bu sonuç araştırmanın bulguları ile paralellik göstermektedir.

Araştırmacı günlüğünden elde edilen sonuçlar süreç boyunca yapılan çalışmaların otantik öğrenme ilkelerine uygun olduğu ve öğrencilerin bu çalışmalara ilişkin genel olarak olumlu tutum sergilediğidir. Uygulama öncesi sahip oldukları olumsuz düşünceler ise süreç içerisinde olumlu yönde etkilenmiştir. Bu tarz uygulamaların öğrencilerin matematik dersine yönelik tutum düzeyinde de gelişme sağlayacağı düşünülmektedir.

Elde edilen bulgulara paralel olarak Papinczak, Young ve Groves (2007), yaptıkları çalışmada akran değerlendirmenin hem kısa vadede hem de uzun gelecekteki öğrenme süreçlerinde etkisinin yüksek olduğu; bu durumun kişinin kendi hakkında bilgisini arttırdığı ve üstbilişsel becerilerinin gelişiminde etkili olduğu ve derslere karşı olumlu tutum geliştirdikleri yönünde sonuçlara ulaşımlardır. Tüm bu bulgular yapılan araştırma sonucu ile tutarlılık göstermektedir. Öğretim sürecinde özellikle matematik eğitiminde öğrencilerin günlük hayatta karşılaşabileceği problemlerle yüz yüze gelmesi öğrendiklerini günlük hayatta kullanabilmeleri açısından önem taşımaktadır.

ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen bulgu ve sonuçlar ışığında alandaki araştırmacılara ve öğretmenlere verilebilecek öneriler şu şekilde sıralanabilir:

- Bu araştırma 7. sınıf matematik programının bir ünitesinde uygulanmıştır. Yapılacak yeni araştırmalar farklı sınıf seviyelerinde, ünitelerde ve daha uzun bir sürece yayılarak yapılabilir.
- Matematik öğretiminde otantik öğrenme ve otantik değerlendirme üzerine daha fazla araştırma yapılabilir.
- Matematik dersinde yapılan bu araştırma, otantik görev odaklı öğrenme süreçlerinin akademik başarıyı arttırılmasında etkili olduğu sonucundan hareketle diğer derslerde de kullanılması önerilmektedir.
- Otantik görevler matematik dersinin günlük hayatta birçok yerde kullanıldığının fark ettirilmesi açısından önem taşımaktadır. Öğrencilere günlük hayatta karşılaşabileceği daha çok problem verilerek motivasyonları artırılabilir.
- Matematik dersini değerlendirme de yalnızca çoktan seçmeli testler değil, alternatif değerlendirme yöntemleri de kullanılabilir.
- Öğrenme-öğretme ortamı öğrencilerin bilgiyi kendilerinin oluşturabileceği, yaparak yaşayarak öğrenme imkânı bulabilecekleri şekilde tasarlanmalıdır.
- Otantik görev odaklı uygulamaların programda belirtilen ders saatinden daha fazla zaman aldığı görülmüştür. Bu sebeple, ülkemizdeki ilköğretim matematik müfredatının hafifletilmesi için müfredatın birebir uygulayıcısı olan öğretmenlerin de görüşleri alınarak çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akça, N. ve Ata, B. (2009). *Lise tarih derslerinde otantik etkinliklerin uygulanması ve sorunları, eğitimde yeni yönelimler-5: öğrenmenin doğası ve değerlendirme*, Özel Tevfik Fikret Okulları, İzmir, 18 Nisan 2009. <http://www.acikarsiv.gazi.edu.tr/index.php?menu=2&secim=4&txtDocType=3> (18 Ocak 2010)
- Alexander, J. M., Carr, M. ve Schwanenflugel, P. J. (2003). Development of metacognition in gifted children: Directions for future research. *Developmental Review*, 15, 1–37.
- Altun, M. (2008). *İlköğretim İkinci Kademe (6, 7, 8.Sınıf) Matematik Öğretimi* 5.Baskı, Bursa: Aktüel yayınları.
- Anıl, D. (2010). Uluslararası öğrenci başarılarını değerlendirme programı (PISA)'nda Türkiye'deki öğrencilerin fen bilimleri başarılarını etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim*, 34(152).
- Aygün, B. (2010). *Üstün yetenekli ilköğretim ikinci kademe öğrencileri için matematik programına yönelik ihtiyaç analizi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bay, E. (2008). *Öğretmen eğitiminde yapılandırmacı program uygulamalarının etkililiğinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Baykul, Y. (2005). *İlköğretimde Matematik Öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Bektaş, M. ve Horzum M. B. (2010). *Otantik öğrenme*. (Birinci Baskı), Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bilen, M. (1999). *Plandan Uygulamaya Öğretim*. 5. Basım Ankara Anı Yayıncılık
- Bolin, A.U., Khramtsova, İ. ve Saarnio, D. (2005). Using student journals to stimulate authentic learning: Balancing Bloom's cognitive and affective domains, *Teaching of Psychology*, 32(3).
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (6.bs.). Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Cholewinski, M. (2009). An Introduction to constructivism and authentic activity. *Journal of The School of Contemporary International Studies*. Nagoya University of Foreign Studies 5: 283-316.
- Choo, C. B. (2007). Activity-based approach to authentic learning in a vocational institute. *Educational Media International*, 44(3), 185-205.
- Clayden, E., Desforjes, C., Mills, C. ve Rawson, W. (1994). Authentic activity and learning. *British Journal of Educational Studies*, 42(2),
- Dilmaç, S. (2012). *Otantik değerlendirme yaklaşımlarının ortaöğretim öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum
- Dori, Y. J. (2003). From nationwide standardized testing to school-based alternative embedded assessment in Israel: Students' performance in the matriculation 2000 project. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(1), 34-52.
- Erdoğan, İ. (2015). *Eğitimde Değişim Yönetimi*. Ankara: Pegem A.
- Ferretti, R. P. ve Okolo, C. M. (1996). Authenticity in learning multimedia design projects in the social studies for students with disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29(5), 450-460.
- Fook, C. Y. ve Sidhu, G.K. (2010). Authentic assessment and pedagogical strategies in higher education. *Journal of Social Sciences*, 6 (2), 153-161.
- Gulikers, J. T., Bastiaens, T. J. ve Martens, R. L. (2005). The surplus value of an authentic learning environment. *Computers in Human Behavior*, 21(3), 509-521.

- Gündüz, S. ve Odabaşı, F. (2004) “Bilgi Çağında Öğretmen Adaylarının Eğitiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme Dersinin Önemi”, The Turkish Online Journal of Education Technology, c. 3, s. 1.
- Herrington, J. (2006). *Authentic e-learning in higher education: Design principles for authentic learning environments and task*. World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education, Chesapeake, Va, <http://ro.uow.edu.au/edupapers/29> (23.02.2012)
- Herrington, J. ve Oliver, R. (2000). An instructional design framework for authentic learning environments, *ET&D*, 48(3), 23-48.
- Johnson, Y. L. (2007). The efficacy of authentic assessment versus pencil and paper testing in evaluating student achievement in a basic technology course. Unpublished doctoral dissertation, Walden University.
- Karakuş, F. (2006). *Sosyal bilgiler öğretiminde yapıcı öğrenme ve otantik değerlendirme yaklaşımlarının öğrencilerin akademik başarı, kalıcılık ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Knobloch, N. A. (2003). Is experiential learning authentic?. *Journal of Agricultural Education*, 44(4), 22-34.
- Koçyiğit, S. ve Zembat, R. (2013). Otantik Görevlerin Öğretmen Adaylarının Başarılarına Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-3).
- Kramarski, B., Mevarech, Z. R. ve Arami, M. (2002). *The effect of metacognitive instruction on solving mathematical authentic tasks. educational studies in mathematics*. Volume: 49, Issue: 2, Pages: 225-250, 2002 Kluwer Academic Publishers: Printed in the Netherlands.
- Lombardi, M. (2007). Authentic learning for the 21st century: An Overview of Educause Learning Initiative Ed: Oblinger, D. <http://educause.edu/ir/library/pdf/ELI3009.pdf>. (03.11.2011).
- Loyens, S. M. M., Rikers, R. M. J. P. ve Schmidt, H. G. (2009). Students' conceptions of constructivist learning in different programme years and different learning environments. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 501-5
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2010). PISA 2009 Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Projesi, Ulusal Ön Rapor. Ankara: Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Yayınları. <http://www.earged.meb.gov.tr/pdf/pisa2009rapor.pdf> adresinden edinilmiştir
- Mills, G. E. (2003). *Action research: A guide for the teacher researcher* (2nd ed.). New Jersey: Merrill Prentice Hall, 2003.
- Mims, C. (2003). *Authentic Learning: A practical introduction and guide for implementation*. Meridian: A middle school computer Technologies. Journal a service of NC State University, Raleigh, NC, 6(1). http://www.ncsu.edu/meridian/win2003/authentic_learning.pdf. (04.01.012).
- Mooney, E.S. (2002). Development of a middle school statistical thinking framework. Submitted for publication. *Mathematical Thinking and Learning*, 4(1), 23-63.
- Newman, F. M., Walter, G. S. ve Wehlage, G.G. (1996). *A Guide to Authentic Instruction and Assessment: Vision, Standards and Scoring*. Madison: WI: Wisconsin Center for Education Research.
- Newmann, F. M. ve Wehlage, G. G. (1993). Five standards of authentic instruction. *Educational Leadership*, 50(7), 8-12.

- Norman, G. (2002). Research in medical education: three decades of progress. *BMJ*, 324(7353), 1560-1562.
- OECD, (2008). Education at a Glance, OECD Indicators. (Erişim tarihi: 30.04.2009) www.oecd.org/edu/eag2008
- OECD, (2010). PISA 2006 Science Competencies for Tomorrow's World. Retrieved February 17, 2010, from <http://www.pisa.oecd.org>.
- Oliver, R., Herrington, J. ve Reeves, T.C. (2006). *Creating authentic learning environments through blended-learning approaches*. In C. Bonk and C.R. Graham (Eds.), *Handbook of blended learning: global perspectives, local designs* (pp. 502-515. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing.
- Pegg, J. ve Coady, C. (1993). Identifying SOLO levels in the formal Mode. *Proceedings of the 17th International Conference for the Psychology of Mathematics Education* içinde, 1, 212-219.
- Reeves, T. C., Herrington, J. ve Oliver, R. (2002). Authentic activities and online learning. HERDSA. Conference <http://elrond.scam.ecu.edu.au/oliver/2002/Reeves.pdf>
- Risko, V. J., Osterman, J. C. ve Schussler, D. (2002). Educating future teachers by inviting critical inquiry. The Annual Meeting Of The American Educational Research, New Orleans. ERIC Document Reproduction Service ED466471.
- Ruey, S. (2010). *A case study of constructivist instructional strategies for adult online learning*. *British Journal of Educational Technology*, 41(5), 706-720.
- Rule, A.C. (2006). Editorial: the components of authentic learning. *Journal of Authentic Learning*, 3(1), 1-10.
- Schnitzer, S. (1993). Designing an Authentic Assessment. *Educational Leadership*, 50(7), 32-35.
- Slepkov, H. (2008). Teacher professional growth in an authentic learning environment. *Journal of Research on Technology in Education*, 41(1), 85-111.
- Soran, H., Akkoyunlu, B. ve Kavak, Y. (2006) Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri ve Eğitimcilerin Eğitimi Programı: Hacettepe Üniversitesi Örneği, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 201-210.
- Stein, S.J., Isaacs, G. ve Andrews, T. (2004). Incorporating authentic learning experiences within a university course, *Studies in Higher Education*, 29(2).
- Terhart, E. (2003). Constructivism and Teaching: A New Paradigm in General Didactics?. *Journal of Curriculum Studies*, 35, 25-44.
- Varley, M. A. (2008). *Teachers' and administrators' perceptions of authentic assessment at a career and technical education center*. Unpublished doctoral dissertation. The Graduate School of Education of Fordham University, New York.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Belirsizliğe Tahammülsüzlük ile Aleksitimi Arasındaki İlişki ve Bazı Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi

Banu Yıldız¹

Ali Güllü²

Geliş Tarihi: 22.05.2018

Kabul Tarihi: 10.07.2018

Yayın tarihi: 30.06.2018

Özet

Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin belirsizliğe tahammülsüzlük ile aleksitimi arasındaki ilişkiyi belirlemek ve belirsizliğe tahammülsüzlük ile aleksitimi düzeylerinin çeşitli sosyo-demografik değişkenler açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemektir. Çalışmanın katılımcıları 200'ü Eğitim Fakültesi, 101'i Mühendislik Fakültesi, 110'u İşletme Fakültesinde öğrenim gören toplam 411 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın kapsamına dâhil edilen öğrenciler uygun örnekleme yoluyla seçilmiştir. Katılımcıların 209'u kadın (%50.9), 202'si (%49.1) erkektir. Katılımcılar 17-27 yaş arasındadır ve yaş ortalamaları 20.5'tir. Araştırmada veri toplama aracı olarak çalışmaya katılanların demografik özellikleri ile ilgili verileri toplamak amacıyla hazırlanan Kişisel Bilgi Formu, Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği ve Toronto Aleksitimi Ölçeği kullanılmıştır. Demografik değişkenler ile belirsizliğe tahammülsüzlük ve aleksitimi arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla 't' testi ve ANOVA kullanılmıştır. Farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla Scheffe çoklu karşılaştırma testinden yararlanılmıştır. Ayrıca belirsizliğe tahammülsüzlük ile aleksitimi arasında ne yönde bir ilişki olduğunu belirlemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısına bakılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, belirsizliğe tahammülsüzlük ve aleksitimi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkiye ulaşılmıştır. Öğrencilerin yaş, fakülte ve algılanan sosyo-ekonomik düzey değişkenleri açısından belirsizliğe tahammülsüzlükleri anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Cinsiyet değişkeni açısından aleksitimi anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi değişkenleri ile belirsizliğe tahammülsüzlük ve aleksitimi arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Elde edilen bulgular ışığında araştırmadan elde edilen sonuçlar tartışılmış ve gelecek araştırmalar için önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Belirsizliğe tahammülsüzlük, aleksitimi, sosyo-demografik değişkenler.

The Relationship Between Intolerance of Uncertainty and Alexithymia and Investigation by Some Socio-Demographic Variables

Abstract

The purpose of this study was to examine the relationship between intolerance of uncertainty and alexithymia in college students and to examine whether there is a significant difference the level of intolerance of uncertainty and alexithymia regarding to some socio-demographic variables. The participants were 200 in Faculty of Educational Sciences, 101 in Faculty of Engineering and 110 in Faculty of Management totally 411 college students. Of the participants, 209 (50.9 %) were female and 202 (49.1 %) were male. Participants were between ages of 17 and 27, and the participants' mean age was 20.5. The data were collected by means of a Demographic Information Form to collect data on demographic characteristics of participants, Intolerance of Uncertainty Scale and Toronto Alexithymia Scale. In order to determine whether there is a significant difference between demographic variables and intolerance of uncertainty and alexithymia 't' test and ANOVA were used. Scheffe Post-hoc test was utilized to determine sources of this differentiation. In addition, Pearson Product-Moment Correlation Coefficients were examined to determine what kind of relationship exists between intolerance of uncertainty and alexithymia. According to the findings, a significant positive relationship was found between intolerance of uncertainty and alexithymia. Significant differences in age, faculty and perceived socio-economic status were only found for intolerance of uncertainty. Also a significant gender difference in alexithymia was found. There is no significant difference in intolerance of uncertainty or alexithymia with regard to mother's education level and father education level. Under the lights of the literature, results obtained from the study were discussed and some suggestions were offered for future research.

Key words: Intolerance of uncertainty, alexithymia, socio-demographic variables.

¹ Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anabilim Dalı, banu.yildiz@alanya.edu.tr

² Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anabilim Dalı, ali.gullu@alanya.edu.tr

GİRİŞ

İçinde bulunduğumuz çağda, olayları önceden yordama konusunda önemli ilerlemeler kaydedilmiş olsa da belirsizlik yaşamın her alanında kaçınılmaz olarak karşımıza çıkmaya devam etmektedir. Belirsizlik, pek çok disiplin alanı çalışmalarının merkezinde yer alan bir kavram olmakla birlikte özellikle ruh sağlığı alanında insanların belirsizliğe nasıl bir anlam yükledikleri ve belirsizlikle etkili şekilde başa çıkma becerilerine sahip olup olmadıkları önem taşımaktadır. Belirsizlikle başa çıkma zorluğu olarak belirsizliğe tahammülsüzlük, yüksek tehdit algısı ve hatalı değerlendirmelerin eşlik ettiği önyargılı bilgi işlemelerden oluşan bilişsel, duygusal ve davranışsal tepki olarak tanımlanmaktadır (Freeston, Rhéaume, Letarte, Dugas ve Ladouceur, 1994).

Günlük yaşamda belirsizliğin kaçınılmaz olduğu göz önünde bulundurulduğunda, belirsiz durumları tehdit olarak görmenin olumsuz duygulara ve genellikle endişenin gelişimi ve devamında rol oynaması beklenen bir durumdur (Dugas, Freeston, Blais ve Ladouceur, 1994). Belirsizliğe tahammülsüzlük, olayın gerçekleşme olasılığına bakılmaksızın tehdit edici ve kabul edilemez olarak olumsuz bir şeyin olacağını düşünme eğilimi olduğundan anksiyeteyi açıklamak için dikkat çeken bir yapıdır (Holaway, Heimberg ve Coles, 2006). Belirsizliğe tahammülsüz kişilerin belirsiz durumlara ilişkin tekrarlayan şekilde olumsuz düşüncelere sahip olmaları, anksiyete seviyesinin artışını yordamaktadır (Dugas, Gosselin ve Ladouceur, 2001).

Kuramsal temellerine bakıldığında belirsizliğe tahammülsüzlüğün erken dönem bağlanma yaşantılarına ve sosyo-kültürel bağlama dayalı açıklamaları dikkat çekmektedir (Gentler ve Kerns, 2006; Hofstede, 1980; Rokeach, 1960; Sorrentino ve Short, 1986; Sorrentino, Raynor, Zubec ve Short 1990). Buna göre ebeveynleri tarafından özerklik ve keşif davranışı için cesaretlendirilen çocuklar, belirsiz durumları kendileri ve çevreleri hakkında yeni şeyler öğrenme fırsatı olarak görmekte ve bu tür durumlarda motive olup harekete geçmektedirler. Buna karşın ebeveynleri tarafından erken dönem yaşantılarında özerklik ve keşif davranışları için cesaretlendirilmeyen ve hatta cezalandırılan çocuklar, belirsiz durumları tehdit olarak algılamakta ve kesinlik içeren durumlarda motive olup harekete geçebilmektedirler. Kişilerin belirsizlik ya da kesinlik durumunda harekete geçmelerini sağlayan bu motivasyonel özelliklerin, çocuk-bakıcı ilişkisinden kaynaklandığı düşünülmektedir (Rokeach, 1960; Sorrentino ve Short, 1986; Sorrentino vd., 1990). Ayrıca erken dönem güvensiz bağlanma yaşantıları, olumsuz duygu düzenleme süreçlerini harekete geçirerek de belirsizliğe tahammülsüzlüğün artışına neden olabilmektedir (Gentler ve Kerns, 2006). Belirsizliğe tahammülsüzlüğün sosyo-kültürel bağlama dayalı açıklamalarına bakıldığında toplulukçu doğu kültürlerindeki kişilerin bireyci batı kültürlerinden daha fazla belirsizlikten kaçınmacı oldukları, belirsizliği tehdit olarak gördükleri ve dolayısıyla belirsizliğe tahammülsüzlüğü daha fazla deneyimledikleri söylenebilmektedir (Hofstede, 1980).

Belirsizliğe tahammülsüzlük obsesif kompulsif bozukluklarla da ilişkili bulunmaktadır (Beech ve Lidell, 1974; Lind ve Boschen, 2009; Makhlof-Norris ve Norris, 1972). Obsesif kompulsif kişilerdeki aşırı kontrol davranışı ve sorumluluk algısında belirsizliğe tahammülsüzlüğün aracı rol oynadığı öne sürülmektedir (Lind ve Boschen, 2009). Obsesif kompulsif bozukluğu olan kişiler, aşırı derecede kesinlik ihtiyacına sahiptirler (Makhlof-Norris ve Norris, 1972) ve kesinlik elde edilene kadar önemli derecede anksiyete deneyimlemektedirler (Beech ve Lidell, 1974). Obsesif kompulsif bozukluklardaki kompulsiyon ve ritüel davranışlar belirsizliğe tahammülsüzlük ile ilişkilidir (Beech ve Lidell, 1974). Belirsizliğe tahammülsüz kişilerin duygu düzenleme ve duygu tanılama güçlüğü yaşamaları ve katı ve stereotip davranış sergilemeleri duygularını tanımlama ve ifade etme güçlüğü olarak tanımlanan aleksitimi ile de güçlü şekilde ilişkilendirilmektedir (Abbate-Daga, Quaranta, Marzola, Amianto ve Fassino, 2015).

Aleksitimi ilk olarak Sifneos (1973) tarafından güçlü duyguların farkında olan ya da bunları deneyimleyen ancak bu duyguları, zorlukla anlamlandırılan ve başkalarına etkili şekilde ifade etmekte zorlanan psikosomatik sorunları olan klinik hastaları tanımlamak için kullanılmış ve psikiyatrik hastalıklar sınıfında yer almıştır. Ancak daha sonraki çalışmalarda sağlıklı insanlar arasında da görülebildiği tespit edilmiştir (Gürkan 1996; Laos, 1994). Aleksitimi, “duyguları için kelimesi olmayan” anlamında kullanılan ve kökleri Yunanlılara dayanan bir kavramdır. Bu kavram Türkçe’ye

‘duygular için söz yokluğu’ şeklinde çevrilmiştir (Dereboy, 1990). Aleksitimi, çocukların ve yetişkinlerin yaşantılarında, başkalarıyla sözel iletişimlerinde duygularını etkili bir şekilde tanımlama ve ifade etmede zorlandıkları bilişsel duygusal iletişim bozukluğu olarak tanımlanmaktadır (Way, Yelsma, Van Meter ve Black Pond, 2007). Aleksitiminin sebebi konusunda tartışmalar olmakla birlikte ‘genetik’ faktörlerden kaynaklandığı, yani kuşaklar arası iletim yoluyla edinildiğini savunan araştırma sonuçları mevcuttur (Fukunishi ve Paris, 2001). Buna göre duygularını tanımlama ve ifade etmede güçlük yaşayan çocukların ve yetişkinlerin ebeveynleri de duygularını ifade etmekte (Lumley, Mader, Gramzow ve Papineav, 1996) zorluk yaşayabilmektedirler. Diğer taraftan aleksitimi, çocuk istismarı gibi travmatik yaşam deneyimlerinin sonucunda görülebilmektedir (Krystal, 1988). Travmatik yaşantılar sonucunda beynin duyguları yöneten sağ yarımküresi ile konuşmayı yöneten sol yarım küresi arasında iletişim bozulmaktadır (Schore, 2001). Beynin sağ ve sol yarım küresi arasındaki bu kopukluk, aleksitimin nörofizyolojik kuramsal temeline de kaynaklık etmektedir (Hoppe ve Bogen, 1977).

Aleksitiminin psikanalitik yaklaşım temelli açıklamaları (Mc Dougall, 1982) belirsizliğe tahammülsüzlüğe benzer şekilde erken dönem olumsuz bağlanma yaşantılarına değinmekte ve erken dönem anne-çocuk bağlanma ilişkilerinde yaşanan sorunların çocukta içsel temsil oluşturma ve imge yeteneğini aynı zamanda gerçek benliğin oluşmasını engellediğini böylece içgüdülerin sözel ifadesini güçleştirdiği için aleksitimik özelliklerin oluşumuna neden olduğunu ortaya koymaktadır. Sosyal öğrenme-davranışçı yaklaşıma dayalı aleksitimi açıklamaları da belirsizliğe tahammülsüzlüğe benzer şekilde toplulukçu doğu kültürlerinde aleksitiminin daha fazla görüldüğüne dikkat çekmektedir. Buna göre toplulukçu doğu kültürlerinde duyguların ifade edilmesi yerine bastırılması yönünde teşvik edici olduğundan bu ortamdaki yetişkinleri model alan çocuklarda aleksitimik özellikler görülme olasılığının daha çok olduğu söylenebilmektedir (Stoudemire, 1991). Aleksitiminin erken dönem bağlanma yaşantıları ve sosyo-kültürel bağlama dayalı kuramsal açıklamaları ile belirsizliğe tahammülsüzlüğün kuramsal açıklamaları arasındaki benzerlik ve her iki kavramın duygu düzenleme güçlükleri ile ilişkisi dikkat çekmektedir.

Aleksitimi ve belirsizliğe tahammülsüzlük, duygusal başa çıkma zorluklarını açıklayan sosyal ve duygusal işleme yeteneklerinde ilişkili faktörler olarak ele alınmaktadır (Abbate-Daga vd., 2015). Aleksitimi ve belirsizliğe tahammülsüzlük, birbirleriyle yanı sıra anksiyete ve depresyonla da önemli derecede ilişki içinde bulunmaktadır. Anksiyete ve depresyon kontrol altına alındıktan sonra bile aleksitimi ve belirsizliğe tahammülsüzlük arasındaki ilişki kalıcılığını sürdürmektedir (Abbate-Daga vd., 2015). Aleksitimi; duyguları tanımlama, anlama ya da tarif etme yetersizliğinin yansıması olan genel bir duygu düzenleme eksikliğidir (Taylor, 2000). Belirsizliğe tahammülsüzlük (Birrell, Meares, Wilkinson ve Freeston, 2011) de aynı zamanda duygusal başa çıkma güçlüğü ile ilişkilidir. Duygu tanımlama yetersizliği, kişilerin duygusal olarak stres verici ve belirsiz durumları doğru okuma yeteneklerini olumsuz etkileyebilmektedir. Sonuç olarak bu kişiler belirsiz durumlarla karşılaştıklarında duygusal süreçlerden kaçınma stratejisi olarak katı ve stereotip davranışlar kullanabilmektedirler (Abbate-Daga vd., 2015). Benzer şekilde aleksitimik bireyler, yaşamı öngörülemez olarak algıladıklarından ve duygusal ipuçlarını; tehlike, tehdit ya da korku işaretçileri olarak yorumladıklarından birçok problem durumuna tekrarlayan şekilde maruz kalmaktadırlar. Sembolik düşünme, hayal etme ve fantezi kapasiteleri sınırlı olduğundan tüm deneyimleri gerçekmiş gibi hissetmeleri sıkıntıyı artırmaktadır (Carpenter ve Chung, 2011).

Aleksitimi ve belirsizliğe tahammülsüz arasında karar alma süreçlerinde de benzer özellikler görülmektedir. Buna göre aleksitimik bireyler, yaşadıkları çatışmaların ve engellemelerin, yaşadıkları sorunların bir sonucu olduğunu düşünmeden hareket etmektedirler. Sorunları yüzeysel olarak inceleyip, bir an önce bunu çözmek istemekte ve bir daha o sorunlarla karşılaşmak istememektedirler (Taylor, 1984). Aynı şekilde belirsizliğe tahammülsüz kişiler de belirsizlik hissi altında karar almak zorunda kaldıklarında belirsizliği azaltmak için olumlu ve olumsuz sonuçlarını düşünmeden, yüzeysel bir değerlendirmeye, az zamanda, farklı alternatifler değerlendirilmeden ani, dürtüsel kararlar alabilmektedirler (Deschenes, 2010).

Alanyazın incelendiğinde bu araştırmanın bağımsız değişkenleri olan cinsiyet, yaş, fakülte, anne-baba eğitim düzeyi ve algılanan sosyo-ekonomik düzey ile belirsizliğe tahammülsüzlük ve aleksitimiye yönelik araştırmalarda farklı sonuçların ortaya konulduğu görülmektedir. Örneğin, bazı araştırmalar (Dugas, Freeston ve Ladouceur, 1997; Sarı, 2007) belirsizliğe tahammülsüzlüğün kadınlarda daha yüksek olduğu bulguları ortaya koyarken belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyi açısından fark olmadığını gösteren araştırmalar (Boelen, Reijntjes ve Carleton, 2014; Buhr ve Dugas, 2002; Carleton vd., 2014; Dugas vd., 2010; Fracalanza, Koerner, Deschênes ve Dugas, 2014) da bulunmaktadır. Aleksitimi ile ilgili alanyazında, erkeklerin kadınlardan daha aleksitimik olduklarını öne süren araştırma sonuçlarıyla birlikte Bağcı (2008); Honkalampi, Hintikka, Saarinen, Lehtonen ve Viinamaki (2000); Koçak (2003) ve Yelsma (2005) aleksitimi açısından cinsiyetler arasında farklılık bulunmadığını ortaya koyan araştırma sonuçları da mevcuttur (Joukamaa, Saarijarvi, Muuriaisniemi, ve Salokangas, 1996; Ünal, 2004).

Yaş değişkeni ile belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyi arasındaki ilişkiye yönelik Ersöz, Ersöz ve Konuşkan'ın (2016) araştırması, 18,5-20,5 yaş aralığındaki öğrencilerden orta ve alt sosyo-ekonomik konuma sahip olanların belirsizlikle daha iyi başa çıkabildikleri buna karşın 22 yaş ve sonrası büyükşehirde yaşamayan öğrencilerin belirsizliğe tahammülsüzlükten daha fazla etkilendiklerini ortaya koymaktadır. Aleksitimi ile yaş değişkeni arasındaki ilişkiye yönelik olarak çelişkili sonuçların olduğu görülmektedir. Örneğin Bağcı, 2008 ve Paulson, 1985 aleksitimi ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık ortaya koymazken yaş ile aleksitimi artışının aynı yönde olduğunu öne süren araştırmalar da bulunmaktadır (Yemez, 1991; Karakıs ve Levant, 2012).

Fakülte değişkeni ile belirsizliğe tahammülsüzlük ilişkisine yönelik az sayıda çalışma olmakla birlikte eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin belirsizliğe tahammülsüzlük düzeylerinin yüksek olduğu ile ilgili araştırma sonuçları (Şar, Işıklar ve Aydoğan, 2012) ve öğretmen atama kontenjanları ile ilgili gelecekteki meslek kaygıları ve belirsizliği (Özsarı, 2008; Üstüner, 2004) arasındaki ilişkiye yönelik çalışmalar mevcuttur. İlgili alanyazın incelendiğinde, aleksitimi ile fakülte değişkeni arasında bir ilişkiye rastlanmamıştır.

İlgili alanyazında anne-baba eğitim durumu ile belirsizliğe tahammülsüzlük ilişkisine yönelik doğrudan bir araştırma bulgusu bulunmamakla birlikte problem çözme becerilerine sahip olma ile anne-baba eğitim düzeyi arasındaki ilişkiye dayanan (Elmacıoğlu, 1998) çalışmalarda anne-baba eğitim düzeyi arttıkça problem çözme becerilerinin (dolayısıyla belirsizliğe tahammülün) artacağı ileri sürülmektedir. Aleksitimi ile anne-baba eğitim düzeyi arasındaki ilişkiye yönelik farklı araştırma sonuçları mevcuttur. Anne-baba eğitim düzeyi ile aleksitimi arasında ilişki bulunmadığını ortaya koyan çalışmaların (Apfel ve Sifneos, 1979; akt., Dereboy, 1990; Yıldız, 2013) yanı sıra; anne-baba eğitim düzeyi yükseldikçe aleksitiminin azaldığını bildiren araştırmalar da bulunmaktadır (Evren, Can, Evren ve Çakmak, 2002; Yaluğ, Aydoğan ve Savrun, 2003; Yemez, 1991).

Belirsizliğe tahammülsüzlük ile ilgili alanyazında bu değişkenin algılanan gelir düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığına yönelik bir araştırma bulgusuna rastlanmamış olmakla birlikte belirsizliğe tahammülsüzlük ile endişelenmeye yatkınlık, (Dugas, Gosselin ve Ladouceur, 2001), endişe ve sürekli kaygı (Sarı, 2007), üzüntü, olumsuz düşünceler, anksiyete ve depresyon düzeyi (Buhr ve Dugas, 2009; Yook, Kim, Suh ve Lee, 2010), gelecek korkusu (Bredemeier ve Berenbaum, 2007) ilişkisi düşünüldüğünde algılanan gelir düzeyi yüksek, orta ve düşük olanların belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyinin farklılaşp farklılaşmadığının ortaya konması önem taşımaktadır. Algılanan sosyo-ekonomik düzey ve aleksitimi arasındaki ilişkiye yönelik araştırma sonuçları arasında da farklılık bulunmaktadır. Örneğin, aleksitiminin algılanan sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşmadığını ortaya koyan çalışmaların yanı sıra (Aslan, 1996; Yıldız, 2013) algılanan sosyo-ekonomik düzey ile aleksitimi arasında ters yönde bir ilişki olduğunu ortaya koyan araştırma sonuçları da mevcuttur (Kokkonen vd., 2001; Yemez, 1991).

Bu bilgiler ışığında, belirsizliğe tahammülsüzlük ile aleksitimi arasında dikkate değer bir ilişkinin olduğu varsayılabilir. Daha önce yurt içinde bu iki değişken arasındaki ilişkiyi ele alan bir çalışmanın olmaması ve yurt dışında bu değişkenleri doğrudan ele alan çok az sayıda araştırmaya (Abbate-Daga vd., 2015; Berrocal vd., 2009) rastlanmış olması bu araştırmanın özgünlüğüne işaret

etmektedir. Ayrıca duygusal başa çıkma gücü ile ilişkilendirilen ve kuramsal temelleri bakımından benzerlik gösteren bu iki yapı arasındaki ilişkinin ortaya konmasının ve çeşitli sosyo-demografik değişken açısından değerlendirilmesinin psikolojik danışma ve rehberlik alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Tüm bu nedenlere dayalı olarak mevcut araştırmanın temel problemini, belirsizliğe tahammülsüzlük ile aleksitimi arasındaki ilişkiyi incelemek oluşturmaktadır. Araştırmanın alt problemleri ise şöyle belirlenmiştir:

- 1) Üniversite öğrencilerinin belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyleri; cinsiyete, yaşa, fakülteye, anne-baba eğitim düzeyine ve algılanan sosyo-ekonomik düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 2) Üniversite öğrencilerinin aleksitimi düzeyleri; cinsiyete, yaşa, fakülteye, anne-baba eğitim düzeyine ve algılanan sosyo-ekonomik düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Araştırmaya Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesinin farklı fakültelerinde eğitimine devam eden toplam 448 üniversite öğrencisi katılmıştır. Uç değerler Mahalanobis analizi ile belirlenerek veri setinden çıkartılmıştır. Çalışma grubu, 200'ü Eğitim Fakültesi, 101'i Mühendislik Fakültesi, 110'u İşletme Fakültesinde öğrenim görmekte olan toplam 411 üniversite öğrencisinin verileri üzerinden oluşturulmuştur. Araştırmanın kapsamına dâhil edilen öğrenciler uygun örnekleme yoluyla seçilmiştir. Katılımcıların 209'u kadın (%50.9), 202'si (%49.1) erkektir. Katılımcılar 17-27 yaş arasındadır ve yaş ortalamaları 20.5'tir.

Veri Toplama Aracı

Kişisel Bilgi Formu

Bu form katılımcıların yaş, cinsiyet, fakülte, anne-baba eğitim düzeyi ve algılanan sosyo-ekonomik düzeylerine ilişkin bilgi toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır.

Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği

Belirsizliğe tahammülsüzlük ölçeğinin orijinal formu, Freeston, Rhéaume, Letarte, Dugas ve Ladouceur (1994) tarafından geliştirilmiş, İngilizceye uyarlaması Buhr ve Dugas (2002) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin İngilizce versiyonunun güvenilirlik katsayısı .94, test-tekrar test güvenilirliği .74'tür. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması Sarı ve Dağ (2009) tarafından yapılmıştır. Ölçek 26 madde (örn., 'belirsizlik beni rahatsız, endişeli ya da stresli yapıyor') ve 4 alt boyuttan (belirsizlik stres verici ve üzücüdür, belirsizlikle ilgili olumsuz benlik değerlendirmeleri, geleceği bilmemek rahatsız edicidir ve belirsizlik eyleme geçmeyi engeller) oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçe versiyonunun güvenilirlik katsayısı .93, test-tekrar test güvenilirliği ise .66 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ölçeğin güvenilirlik katsayısı tekrar hesaplanmıştır ve .88 olarak tespit edilmiştir.

Toronto Aleksitimi Ölçeği

Bireylerdeki aleksitimik özellikleri belirleyebilmek amacıyla geliştirilen 26 madde (örn., 'duygularımı tam olarak anlatacak sözleri bulmak benim için zordur.') ve dört alt boyuttan oluşan (duyguları ve bedensel duyuları ayırt edebilme ve tanıyabilme yeteneği, duyguları ifade edebilme becerisi, hayal kurma, dışsal merkezli uyum sağlamaya yönelik bilişsel yapı) 5'li likert tipi bir ölçektir (Taylor ve diğerleri, 1985). Ölçeğin Türkiye'de geçerlik ve güvenilirlik çalışması Dereboy (1990) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .65'tir. Ölçekten alınan puanların artması aleksitimi düzeyinin artışı göstermektedir. Bu çalışmada ölçeğin iç tutarlık katsayısı yeniden hesaplanmış ve .75 olarak tespit edilmiştir.

Veri Analiz Teknikleri

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin belirsizliğe tahammülsüzlük ve aleksitimi düzeylerinin; cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık sergileyip sergilemediğini belirlemek için ise "t" testi

kullanılmıştır. Öğrencilerin belirsizliğe tahammülsüzlük ve aleksitimi düzeylerinin; yaş, fakülte, anne-baba eğitim düzeyi ve algılanan sosyo-ekonomik düzeylerine açısından anlamlı bir farklılık sergileyip sergilemediğini belirlemek amacıyla ise ANOVA kullanılmıştır. Gruplararası farklılıkların kaynağını belirlemek amacıyla “Sheffe Çoklu Karşılaştırma Testi” yapılmıştır. Ayrıca belirsizliğe tahammülsüzlük ve aleksitimi düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Veriler SPSS 20 paket programı ile analiz edilmiştir.

BULGULAR

Belirsizliğe Tahammülsüzlük İle Aleksitimi Düzeyi Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular ve Yorumu

Belirsizliğe tahammülsüzlük ile aleksitimi düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısına bakılmıştır. İki değişken arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1
Belirsizliğe Tahammülsüzlük ile Aleksitimi Arasındaki İlişki

Değişkenler	1	2
1. Belirsizliğe Tahammülsüzlük	1.00	
2. Aleksitimi	.37**	1.00
\bar{X}	78.61	68.06
ss	17.69	11.39

** $p < .01$

Tablo 1’de yer alan verilere göre belirsizliğe tahammülsüzlük ile aleksitimi ile arasında ($r = .37$, $p < .01$) pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Belirsizliğe Tahammülsüzlük Düzeyleri Arasındaki Farklaşmaya İlişkin Bulgular ve Yorumu

Belirsizliğe tahammülsüzlük düzeylerinde erkek ve kız öğrenciler arasındaki farklılıklarının incelenmesinde İki Ortalama Arasındaki Farkın Anlamlılık Testi olan “ t ” testi tekniği kullanılmıştır.

Tablo 2
Öğrencilerin Cinsiyetlerine göre Belirsizliğe Tahammülsüzlük Düzeyleri Arasındaki Farklaşmayı İnceleyen t Tablosu

Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	t	sd	p
Belirsizliğe Tahammülsüzlük	Kadın	209	78.39	18.44	-.247	409	.08
	Erkek	202	78.83	16.92			

Tablo 2’de cinsiyet değişkeni açısından öğrencilerin belirsizliğe tahammülsüzlük düzeylerine ait ortalamalar ve standart sapmalar görülmektedir. Tablo incelendiğinde, erkek ve kadın öğrencilerin belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyleri açısından ($t_{0.05; 409} = -.247$, $p > .05$) aralarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Üniversite Öğrencilerinin Yaşlarına Göre Belirsizliğe Tahammülsüzlük Düzeyleri Arasındaki Farklaşmaya İlişkin Bulgular ve Yorumu

Belirsizliğe tahammülsüzlük düzeylerinde üniversite öğrencilerinin yaşlarına göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için İki Ortalama Arasındaki Farkın Anlamlılık Testi olan “ t ” testi tekniği kullanılmıştır.

Tablo 3
Öğrencilerin Yaşlarına göre Belirsizliğe Tahammülsüzlük Düzeyleri Arasındaki Farklılaşmayı İnceleyen t Tablosu

Değişken	Yaş	N	\bar{X}	ss	t	sd	p
Belirsizliğe Tahammülsüzlük	20 yaş ve altı	217	76.76	18.27	-2.245	409	.03
	21 yaş ve üstü	194	80.67	16.84			

Tablo 3'te yaş değişkeni açısından öğrencilerin belirsizliğe tahammülsüzlük düzeylerine ait ortalamalar ve standart sapmalar görülmektedir. Tablo incelendiğinde, 20 yaş ve altı ve 21 yaş ve üstü öğrencilerin belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyleri açısından ($t_{0.05}: 409 = -2.245, p < .05$) aralarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre 21 yaş ve üstü öğrencilerin belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyleri ($\bar{X} = 80.67$) 20 yaş ve altı öğrencilerden ($\bar{X} = 76.76$) daha yüksektir.

Üniversite Öğrencilerinin Fakülte Değişkenine Göre Belirsizliğe Tahammülsüzlük Düzeyleri Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Bulgular ve Yorumu

Fakülte değişkeni açısından belirsizliğe tahammülsüzlük düzeylerinde anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için ANOVA kullanılmıştır.

Tablo 4
Fakülte Değişkenine Göre Öğrencilerin Belirsizliğe Tahammülsüzlük Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Fakülte	N	\bar{X}	ss
Eğitim	200	79.86	18.10
Mühendislik	101	74.44	17.22
İşletme	110	80.15	16.92
Toplam	411	78.61	17.69

Tablo 4.1
Fakülte Değişkenine Göre Öğrencilerin Belirsizliğe Tahammülsüzlük Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p
Gruplar arası	2326.947	2	1163.473	3.767	.02
Grup içi	126009.899	408	308.848		
Toplam	128336.845	410			

Tablo 4'te fakülte değişkenine göre öğrencilerin belirsizliğe tahammülsüzlük puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları, tablo 4.1'de de bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Fakülte değişkenine göre öğrencilerin belirsizliğe tahammülsüzlük puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($F_{2-408} = 3.767, p < .05$). Bu farklılığın hangi fakülteler arasından kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonucunda, farklılığın eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X} = 79.86, ss = 18.10$) ile mühendislik fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X} = 74.44, ss = 17.22$) arasından kaynaklandığı görülmüştür. Bu bulgulara göre mühendislik fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyi, eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerden daha düşüktür.

Üniversite Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Belirsizliğe Tahammülsüzlük Düzeyleri Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Bulgular ve Yorumu

Anne eğitim düzeyi değişkeni açısından belirsizliğe tahammülsüzlük düzeylerinde anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için ANOVA kullanılmıştır.

Tablo 5
Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Öğrencilerin Belirsizliğe Tahammülsüzlük Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Anne Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	ss
İlkokul	204	78.30	17.33
Ortaokul	80	77.50	18.88
Lise	86	80.23	18.05
Üniversite	41	78.86	16.73
Toplam	411	78.61	17.69

Tablo 5. 1
Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Öğrencilerin Belirsizliğe Tahammülsüzlük Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p
Gruplar arası	344.954	3	114.985	.366	.78
Grup içi	127991.892	407	314.476		
Toplam	128336.845	410			

Tablo 5'te anne eğitim düzeyi değişkenine göre öğrencilerin belirsizliğe tahammülsüzlük puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları, tablo 5.1'de de bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Anne eğitim düzeyi değişkenine göre öğrencilerin belirsizliğe tahammülsüzlük puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($F_{3-407} = .366 p > .05$).

Üniversite Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Belirsizliğe Tahammülsüzlük Düzeyleri Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Bulgular ve Yorumu

Baba eğitim düzeyi değişkeni açısından belirsizliğe tahammülsüzlük düzeylerinde anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için ANOVA kullanılmıştır.

Tablo 6
Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Öğrencilerin Belirsizliğe Tahammülsüzlük Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Baba Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	ss
İlkokul	127	79.46	17.92
Ortaokul	93	78.73	18.62
Lise	103	78.91	17.13
Üniversite	88	76.88	17.19
Toplam	411	78.61	17.69

Tablo 6. 1
Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Öğrencilerin Belirsizliğe Tahammülsüzlük Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p
Gruplar arası	366.607	3	122.202	.389	.76
Grup içi	127970.238	407	314.423		
Toplam	128336.845	410			

Tablo 6'da baba eğitim düzeyi değişkenine göre öğrencilerin belirsizliğe tahammülsüzlük puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları, tablo 6.1'de de bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Baba eğitim düzeyi değişkenine göre öğrencilerin belirsizliğe

tahammülsüzlük puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($F_{3-407} = .389 p > .05$).

Üniversite Öğrencilerinin Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Belirsizliğe Tahammülsüzlük Düzeyleri Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Bulgular ve Yorumu

Algılanan sosyo-ekonomik düzey değişkeni açısından belirsizliğe tahammülsüzlük düzeylerinde anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için ANOVA kullanılmıştır.

Tablo 7

Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Öğrencilerin Belirsizliğe Tahammülsüzlük Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Sosyo-ekonomik Düzey	N	\bar{X}	ss
Düşük	42	87.77	15.86
Orta	341	77.52	17.44
Yüksek	28	78.06	19.91
Toplam	411	78.61	17.69

Tablo 7. 1

Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Öğrencilerin Belirsizliğe Tahammülsüzlük Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p
Gruplar arası	3938.095	2	1969.047	6.458	.00
Grup içi	124398.750	408	304.899		
Toplam	128336.845	410			

Tablo 7’de algılanan sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre öğrencilerin belirsizliğe tahammülsüzlük puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları, tablo 7.1’de de bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre öğrencilerin belirsizliğe tahammülsüzlük puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($F_{2-408} = 6.458 p < .05$). Bu farklılığın hangi sosyo-ekonomik arasından kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonucunda, farklılığın düşük sosyo-ekonomik düzey puan ortalamaları ($\bar{X} = 87.77$ $ss = 15.86$) ile orta sosyo-ekonomik düzey puan ortalamaları ($\bar{X} = 77.52$ $ss = 17.44$) arasından kaynaklandığı görülmüştür. Bu bulgulara göre sosyo-ekonomik düzeyini düşük olarak algılayan öğrencilerin belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyi, algılanan sosyo-ekonomik düzeyi orta olanlardan öğrencilerden daha yüksektir.

Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Aleksitimi Düzeyleri Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Bulgular ve Yorumu

Aleksitimi düzeylerinde erkek ve kız öğrenciler arasındaki farklılıklarının incelenmesinde İki Ortalama Arasındaki Farkın Anlamlılık Testi olan “t” testi tekniği kullanılmıştır.

Tablo 8

Öğrencilerin Cinsiyetlerine göre Aleksitimi Düzeyleri Arasındaki Farklılaşmayı İnceleyen t Tablosu

Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	t	sd	p
Aleksitimi	Kız	209	66.72	10.80	-2.438	409	.02
	Erkek	202	69.44	11.83			

Tablo 8’de cinsiyet değişkeni açısından öğrencilerin aleksitimi düzeylerine ait ortalamalar ve standart sapmalar görülmektedir. Tablo incelendiğinde, kız ve erkek öğrencilerin aleksitimi düzeyleri

açısından ($t_{0.05: 409} = -2.438$, $p < .05$) aralarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre erkek öğrencilerin aleksitimi düzeyleri ($\bar{X} = 69.44$) kız öğrencilerden ($\bar{X} = 66.72$) daha yüksektir.

Üniversite Öğrencilerinin Yaşlarına Göre Aleksitimi Düzeyleri Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Bulgular ve Yorumu

Aleksitimi düzeylerinde üniversite öğrencilerinin yaşlarına göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için İki Ortalama Arasındaki Farkın Anlamlılık Testi olan “t” testi tekniği kullanılmıştır.

Tablo 9
Öğrencilerin Yaşlarına göre Aleksitimi Düzeyleri Arasındaki Farklılaşmayı İnceleyen t Tablosu

Değişken	Yaş	N	\bar{X}	ss	t	sd	p
Aleksitimi	20 yaş ve altı	217	68.06	11.22	-.001	409	.10
	21 yaş ve üstü	194	68.06	11.60			

Tablo 9’da yaş değişkeni açısından öğrencilerin aleksitimi düzeylerine ait ortalamalar ve standart sapmalar görülmektedir. Tablo incelendiğinde, 20 yaş ve altı ve 21 yaş ve üstü öğrencilerin aleksitimi düzeyleri açısından ($t_{0.05: 409} = -.001$, $p > .05$) aralarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Üniversite Öğrencilerinin Fakülte Değişkenine Göre Aleksitimi Düzeyleri Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Bulgular ve Yorumu

Fakülte değişkeni açısından aleksitimi düzeylerinde anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için ANOVA kullanılmıştır.

Tablo 10
Fakülte Değişkenine Göre Öğrencilerin Aleksitimi Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Fakülte	N	\bar{X}	ss
Eğitim	200	69.37	11.05
Mühendislik	101	66.59	11.71
İşletme	110	67.02	11.52
Toplam	411	68.06	11.39

Tablo 10.1
Fakülte Değişkenine Göre Öğrencilerin Aleksitimi Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p
Gruplar arası	678.241	2	339.120	2.637	.07
Grup içi	52470.961	408	128.605		
Toplam	53149.202	410			

Tablo 10’da fakülte değişkenine göre öğrencilerin aleksitimi puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları, tablo 10.1’de de bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Fakülte değişkenine göre öğrencilerin aleksitimi puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($F_{2-408} = 2.637$ $p > .05$).

Üniversite Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Aleksitimi Düzeyleri Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Bulgular ve Yorumu

Anne eğitim düzeyi değişkeni açısından aleksitimi düzeylerinde anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için ANOVA kullanılmıştır.

Tablo 11

Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Öğrencilerin Aleksitimi Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Anne Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	ss
İlkokul	204	68.43	11.49
Ortaokul	80	67.70	11.20
Lise	86	67.97	11.24
Üniversite	41	67.07	11.84
Toplam	411	68.06	11.39

Tablo 11. 1

Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Öğrencilerin Aleksitimi Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p
Gruplar arası	79.716	3	26.572	.204	.89
Grup içi	53069.486	407	130.392		
Toplam	53149.202	410			

Tablo 11’de anne eğitim düzeyi değişkenine göre öğrencilerin aleksitimi puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları, Tablo 11.1’de de bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Anne eğitim düzeyi değişkenine göre öğrencilerin aleksitimi puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($F_{3-407} = .204 p > .05$).

Üniversite Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Belirsizliğe Tahammülsüzlük Düzeyleri Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Bulgular ve Yorumu

Baba eğitim düzeyi değişkeni açısından aleksitimi düzeylerinde anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için ANOVA kullanılmıştır.

Tablo 12

Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Öğrencilerin Aleksitimi Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Baba Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	ss
İlkokul	127	69.69	12.47
Ortaokul	93	68.48	10.85
Lise	103	67.78	9.93
Üniversite	88	65.58	11.64
Toplam	411	68.06	11.39

Tablo 12. 1

Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Öğrencilerin Aleksitimi Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p
Gruplar arası	904.527	3	301.509	2.349	.07
Grup içi	52244.675	407	128.365		
Toplam	53149.202	410			

Tablo 12’de baba eğitim düzeyi değişkenine göre öğrencilerin aleksitimi puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları, tablo 12.1’de de bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Baba eğitim düzeyi değişkenine göre öğrencilerin aleksitimi puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($F_{3,407} = 2.349 p > .05$).

Üniversite Öğrencilerinin Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Aleksitimi Düzeyleri Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Bulgular ve Yorumu

Algılanan sosyo-ekonomik düzey değişkeni açısından aleksitimi düzeylerinde anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için ANOVA kullanılmıştır.

Tablo 13

Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Öğrencilerin Aleksitimi Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Sosyo-ekonomik Düzey	N	\bar{X}	ss
Düşük	42	71.28	12.31
Orta	341	67.68	11.18
Yüksek	28	67.80	12.10
Toplam	411	68.06	11.39

Tablo 13. 1

Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Öğrencilerin Aleksitimi Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p
Gruplar arası	487.610	2	243.805	1.889	.15
Grup içi	52661.592	408	129.073		
Toplam	53149.202	410			

Tablo 13’te algılanan sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre öğrencilerin aleksitimi puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları, tablo 13.1’de de bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre öğrencilerin aleksitimi puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($F_{2,408} = 1.889 p > .05$).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Belirsizliğe Tahammülsüzlük İle Aleksitimi Düzeyi Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyleri ile aleksitimi düzeyleri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde belirsizliğe tahammülsüzlük ve aleksitimi arasındaki ilişkiye doğrudan değinen az sayıda çalışma olduğu görülmektedir (Abbate-Daga vd., 2015; Berrocal vd., 2009) Abbate-Daga vd. (2015) belirsizliğe tahammülsüzlük ile aleksitiminin duygusal başa çıkma zorluklarını açıklayan sosyal ve duygusal işleme becerilerinde ilişkili faktörler olduğunu ileri sürmektedirler. Aleksitimi ve belirsizliğe tahammülsüzlüğün birbirleriyle yanı sıra anksiyete ve depresyonla da ilişkili olduğu anksiyete ve depresyon kontrol altına alındıktan sonra bile bu iki değişkenin birbiriyle ilişkisinin devam ettiği bu çalışmanın bulguları arasında yer almaktadır. Benzer şekilde Berrocal vd. (2009) çalışmalarında kaçınan başa çıkma, belirsizlik korkusu (yani, belirsizliğe tahammülsüzlük) ve aleksitimi ile olumsuz psikolojik sonuçları arasındaki ilişkide duygu düzenleme süreçlerinden deneyimsel kaçınmanın aracı rolünü incelemişlerdir. Deneyimsel kaçınmanın etkileri kontrol altına alındığında belirsizliğe tahammülsüzlük ile aleksitimi ve olumsuz sonuçlarının en aza indirileceği sonucuna ulaşmışlardır. Tüm bu değişkenlerin kavramsal olarak korku ve/veya olumsuz duygulardan kaçınmaya odaklanmaları nedeniyle deneyimsel kaçınmanın bu değişkenlerin bileşen süreçleri olarak düşünülebileceği bu araştırmanın varsayımları arasında yer almaktadır.

Kuramsal temellerine bakıldığında aleksitimi ve belirsizliğe tahammülsüzlüğün erken dönem olumsuz bağlanma yaşantılarından (Mc Dougall, 1982; Sorrentino vd., 1990) etkilendikleri, sosyo-kültürel bağlama dayalı açıklamaları göz önüne alındığında toplulukçu doğu kültürlerinde daha yaygın olarak deneyimlendikleri (Hofstede, 1980; Stoudemire, 1991), olumsuz duygu düzenleme süreçleri ile ilişkilendirildikleri (Carpenter ve Chung, 2011; Krystal, 1988; Schore, 2001; Yüksel, 2014) görülmektedir. Aleksitimi ve belirsizliğe tahammülsüz ayrıca mükemmeliyetçilik ve obsesif kompulsif bozuklukla (Marsero, Ruggiero, Scarone, Bertelli ve Sassaroli, 2011; Pleva ve Wade, 2006; Tolin, Abramowitz, Brigidi ve Foa, 2003; Uzun, 2016) güçlü şekilde ilişkilendirilmektedir. Bununla birlikte karar alma süreçleri açısından da benzer özellikler gösterdikleri görülmektedir (Deschenes, 2010; Taylor, 1984).

Belirsizliğe tahammülsüzlük (Birrell vd., 2011) ve aleksitimik bireyler (Carpenter ve Chung, 2011) yaşamı öngörülemeyen olarak algıladıklarından ve duygusal olarak stres verici ve belirsiz durumları; tehlike, tehdit ya da korku işaretçileri olarak yorumladıklarından birçok problem durumuna tekrarlayan şekilde maruz kalmaktadırlar. Sonuç olarak bu kişiler belirsiz durumlarla karşılaştıklarında duygusal süreçlerden kaçınma stratejisi olarak katı ve stereotip davranışlar kullanabilmektedirler (Abbate-Daga vd., 2015). Sonuç olarak, belirsizliğe tahammülsüzlük ve aleksitiminin birçok açıdan benzerlik göstermesi ve birbirini yordama gücü, bu çalışmada elde edilen bu bulgunun alanyazınla tutarlılık gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Belirsizliğe Tahammülsüzlük İle Demografik Değişkenler (Cinsiyet, Yaş, Fakülte, Anne Eğitim Düzeyi, Baba Eğitim Düzeyi, Algılanan Sosyo Ekonomik Düzey) Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, belirsizliğe tahammülsüzlük açısından kadın ve erkek katılımcılar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu bulguyla tutarlılık gösteren araştırma sonuçları mevcuttur (Boelen vd., 2014; Buhr ve Dugas, 2002; Carleton vd., 2014) İlgili alanyazında (Dugas vd., 1997; Sarı, 2007) belirsizliğe tahammülsüzlüğün kadınlarda daha yüksek olduğu bulguları da yer almaktadır. Bununla birlikte cinsiyetten bağımsız olarak, tüm bireylerin belirsizlikle karşılaştıklarında yaşayabilecekleri bilişsel ve duyuşsal unsurlar ortak olarak değerlendirilebilir. Belirsizliğe tahammülsüzlüğün her iki cinsiyeti de etkileyen güvensiz bağlanma, olumsuz duygu düzenleme, sosyo-kültürel bağlam değişkenleriyle ilişkili olduğu düşünüldüğünde kadın ve erkek öğrencilerin belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık çıkmamış olabilir.

Belirsizliğe tahammülsüzlük açısından bu çalışmada 20 yaş ve altı ve 21 yaş ve üstü katılımcılar arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre 21 yaş ve üstü üniversite öğrencilerinin belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyi daha yüksektir. Bu araştırma sonucu Ersöz, Ersöz ve Konaşkan'ın (2016) araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Bu çalışmaya göre 18,5-20,5 yaş aralığındaki öğrencilerden orta ve alt sosyo-ekonomik konuma sahip olanların belirsizlikle daha iyi başa çıkabildikleri buna karşın 22 yaş ve sonrası büyükşehirde yaşamayan öğrencilerin belirsizliğe tahammülsüzlükten daha fazla etkilendikleri ortaya konulmuştur. Şu anki çalışmada çalışma grubunun Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi öğrencilerinden oluştuğu düşünüldüğünde büyük şehirde yaşamamaları ve genellikle alt ve orta sosyo-ekonomik düzeye sahip olmaları Ersöz vd., (2016) çalışmasıyla tutarlılık göstermektedir. Ayrıca üniversite öğrencilerinin yaşla birlikte gelecek meslek hayatı ile ilgili kaygılarındaki artışın (Özsarı, 2008; Üstüner, 2004; Yeniçeri vd., 2007) belirsizliğe tahammülsüzlük eğilimi ile ilişkisi düşünüldüğünde (Dugas vd., 2001) 21 yaş ve üstü katılımcıların belirsizliğe tahammülsüzlük düzeylerinin daha yüksek bulunduğu söylenebilir.

Belirsizliğe tahammülsüzlük açısından fakülte değişkenine göre farklılık olduğu bu çalışmada ortaya konmuştur. Bu farklılık eğitim ve mühendislik fakültesi arasından kaynaklanmaktadır ve eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyleri daha yüksektir. Alanyazında eğitim fakültesinde öğrenim gören ve atama bekleyen öğrencilerin belirsizliğe tahammülsüzlük düzeylerinin yüksek olduğu ile ilgili araştırma sonuçları (Şar, Işıklar ve Aydoğan, 2012) ve öğretmen atama kontenjanları ile ilgili gelecekteki meslek kaygıları ve belirsizliği (Özsarı,

2008; Üstüner, 2004) düşünüldüğünde belirsizliğe tahammülsüzlük düzeylerinin daha yüksek bulunduğu söylenebilir.

Bu araştırmada belirsizliğe tahammülsüzlük ile anne ve baba eğitim düzeyi değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Anne-baba eğitim düzeyi değişkenleri ile belirsizliğe tahammülsüzlük ilişkisini doğrudan inceleyen bir araştırma olmamakla birlikte belirsizliğe tahammülsüzlük, etkili problem çözme becerilerine sahip olmakla ilişkili bulunmaktadır (Kulaksızoğlu, 1998; Öztürk, 2013). Problem çözme becerilerine sahip olma ile anne-baba eğitim düzeyi arasındaki ilişkiye dayanan (Elmacıoğlu, 1998) çalışmalarda anne-baba eğitim düzeyi arttıkça problem çözme becerilerinin (dolayısıyla belirsizliğe tahammülün) artacağı ileri sürülmektedir. Buna göre, bu bulgular dolaylı olarak şu anki çalışma ile tutarlı sonuçlar vermektedir.

Belirsizliğe tahammülsüzlük ile algılanan sosyo-ekonomik düzey anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre sosyo-ekonomik düzeyini düşük olarak algılayan öğrenciler, orta algılayan öğrencilerden daha fazla belirsizliğe tahammülsüzlük deneyimlemektedirler. Belirsizliğe tahammülsüzlük ile endişelenmeye yatkınlık, (Dugas vd., 2001), endişe ve sürekli kaygı (Sarı, 2007), üzüntü, olumsuz düşünceler, anksiyete ve depresyon düzeyi (Buhr ve Dugas, 2009; Yook vd., 2010), gelecek korkusu (Bredemeier ve Berenbaum, 2007) arasındaki ilişki düşünüldüğünde düşük sosyo-ekonomik algı düzeyine sahip öğrencilerin daha fazla belirsizliğe tahammülsüzlük yaşadıkları söylenebilir.

Aleksitimi İle Demografik Değişkenler (Cinsiyet, Yaş, Fakülte, Anne Eğitim Düzeyi, Baba Eğitim Düzeyi, Algılanan Sosyo Ekonomik Düzey) Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada aleksitimi açısından kadın ve erkek katılımcılar arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve erkeklerin kadınlardan daha fazla aleksitimik özellikler sergiledikleri görülmektedir. Şu anki araştırma bulgusuyla tutarlı olarak Bağcı (2008); Honkalampi vd., (2000); Koçak (2003) ve Yelsma (2005) yetişkinlerde erkeklerin kadınlardan daha aleksitimik olduklarını öne sürmektedirler. Erkeklerin duygularını ifade etmeyi acizlik olarak algılamaları nedeniyle özellikle ümitsizlik ve korku gibi hassas duyguları için kelime dağarcıklarını geliştirmemeleri bu bulguyu desteklemektedir (Levant vd., 2006). Erkeksi cinsiyet rolünün tanımından dolayı erkeklerin güçlü duygularını gösterme, ifade etme ve paylaşmada kısıtlı hissettiklerini ve bu duygusal kısıtlamanın aleksitimi ile ilgili olabileceğine yönelik araştırmalar da bulunmaktadır (Konrath, Novin ve Li, 2012). Bununla birlikte aleksitimide cinsiyet açısından bir fark olmadığını ileri süren araştırma sonuçları da mevcuttur (Joukamaa vd., 1996; Ünal, 2004).

Aleksitimi açısından 20 yaş ve altı ve 21 yaş ve üstü katılımcılar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bu araştırmanın bulguları arasındadır. Bu araştırma bulgusuyla tutarlılık gösteren araştırma sonuçları mevcuttur (Bağcı, 2008; Paulson, 1985). Bununla birlikte yaş ilerledikçe aleksitiminin artacağını öne süren araştırmalar da bulunmaktadır (Karakıs ve Levant, 2012; Yemez, 1991). Aleksitiminin sosyo-kültürel bağlam, travmatik yaşantılar ve kalıtsal etmenlere (Fukunishi ve Paris, 2001; Krystal, 1988; Schore, 2001; Stoudemire, 1991) bağlı olarak değişiklik gösterebilecek bir yapı olduğu göz önünde bulundurulduğunda örneklem grubunun bu özelliklere bağlı değişimi nedeniyle aleksitimi ve yaş arasında bir ilişki bulunmamış olabilir. Bu çalışmada aleksitimi açısından fakülte değişkenine göre de farklılık olmadığı ortaya konmuştur. İlgili alanyazın incelendiğinde fakülte değişkeni ve aleksitimi arasındaki ilişkiye değinen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Aleksitiminin öğrenim görülen fakülte ve bölümden bağımsız özelliklere sahip olduğu düşünüldüğünde bu araştırmada aleksitimi ve fakülte değişkeni arasında bir ilişki bulunmadığı söylenebilir.

Aleksitimi düzeyinde, anne ve baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu araştırma bulgularıyla tutarlı olarak anne-baba eğitim düzeyi ile aleksitimi arasında ilişki bulunmadığını ortaya koyan çalışmaların (Apfel ve Sifneos, 1979; akt., Dereboy, 1990; atay, 2014; Yıldız, 2013) yanı sıra; anne-baba eğitim düzeyi yükseldikçe aleksitiminin azaldığını bildiren araştırmalar da bulunmaktadır. Anne-baba eğitim düzeyi arttıkça bireylerin duygularını ifade etme ve duygu farkındalık düzeyleri hakkında öz farkındalıklarının artması (Uzun, 2016) dolayısıyla

aleksitimik özelliklerinde azalma olması beklenebilir. Anne-baba eğitim düzeyi; çocuk eğitimi ile ilgili kaynaklara daha kolay ulaşmaları, çocuklarıyla daha etkili iletişim kurmaları ve onların duygularını ifade etmelerine fırsat vermeleri (Kale, Çağdaş ve Tepeli, 2013) ile aleksitimik özelliklerin azalmasına katkı sağlayabilir. Ancak kuramsal temellerine bakıldığında çevresel faktörler kadar kalıtsal faktörlerin (Fukunishi ve Paris, 2001; Schore, 2001) de aleksitiminin gelişiminde etkili olduğu öne sürüldüğü için bu çalışmada aleksitimi ile anne-baba eğitim düzeyi arasında bir farklılık bulunmadığı düşünülebilir.

Bu çalışmada, aleksitimi açısından algılanan sosyo-ekonomik düzey anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu araştırma bulgusuyla tutarlı olarak Aslan (1996) ve Yıldız (2013) aleksitiminin algılanan sosyo-ekonomik düzeye göre değişmediğini ortaya koymuşlardır. Ancak ailenin sosyo-ekonomik düzeyi düştükçe, aleksitiminin arttığını ortaya koyan araştırma sonuçları da mevcuttur (Kokkonen vd., 2001; Yemez, 1991). Aleksitimi ve algılanan sosyo-ekonomik düzey değişkeni arasındaki ilişkiye yönelik araştırma sonuçlarının farklı sonuçlar ortaya koydukları görülmektedir. Bu çalışmada örneklem grubun algıladıkları sosyo-ekonomik düzeylerinin daha çok orta seviyede olması aleksitimi açısından bir farklılık yaratmamış olabilir.

ÖNERİLER

Bu çalışma bazı sınırlılıklar içermektedir. Çalışma grubunun Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesinde eğitim gören 17-27 yaş aralığındaki öğrencilerden oluşması sınırlılık yaratmaktadır. Araştırmanın farklı üniversite ve örneklem gruplarına uygulanması bulguların etkililiğini artırabilir ve ya farklı sonuçlara ulaşılmasını sağlayabilir. Araştırmanın bu çalışmada kullanılan ölçme araçları ve öğrencilerden elde edilen bilgilerle sınırlandırılmış olması nedeniyle farklı ölçme araçları kullanılarak ve öğrencilerin yakın çevresinden de bilgi alınarak yapılacak çalışmalar alana önemli katkılar sağlayabilir.

İlgili alanyazın incelendiğinde belirsizliğe tahammülsüzlük ve aleksitimi arasındaki ilişkiye değinen çok az sayıda araştırma olduğu görülmektedir. Hem belirsizliğe tahammülsüzlük hem de aleksitimi ruh sağlığı ve uyumlu işlevsellik açısından problem yaratan durumlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla bu iki değişken arasındaki ilişkiye değinen farklı çalışma grubuna uygulanacak özgün çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Belirsizliğe tahammülsüzlük ve aleksitiminin kuramsal temellerine bakıldığında erken dönem bağlanma yaşantılarından etkilendikleri ve sosyo-kültürel bağlama göre farklılıklar gösterdikleri görülmektedir. Ruh sağlığı alanında çalışan uzmanlar ve eğitimciler, bağlanma kuramını temele alan belirsizliğe tahammülsüzlük ve aleksitimi eğilimlerini azaltmaya yönelik psiko-eğitim programları uygulayabilir ve kültürel çalışmalarla bu iki değişken arasındaki ilişkiler araştırabilirler.

KAYNAKÇA

- Abbate-Daga G., Quaranta M., Marzola E., Amianto F., & Fassino S. (2015). The relationship between alexithymia and intolerance of uncertainty in anorexia nervosa. *Psychopathology*, 48(3), 202–208. doi: [10.1159/000381587](https://doi.org/10.1159/000381587)
- Apfel, R. J., & Sifneos, P. E. (1979). Alexithymia: Concept and measurement. *Psychotherapy & Psychosomatics*, 32(1-4), 180-190. doi: [10.1159/000287386](https://doi.org/10.1159/000287386)
- Aslan, H. (1996). Psikiyatrik, psikosomatik hastalarda aleksitimi. *Nöropsikiyatri Arşivi*, 33(1), 13-18.
- Bağcı, T. (2008). *Üniversite öğrencilerinin aleksitimi düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi örneği*. Yayınlanmamış uzmanlık Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Beech, A. R., & Liddell, A. (1974). Decision-making, mood states and ritualistic behavior among obsessional patients. In H. R. Beech (Ed.). *Obsessional states*. London: Methuen.
- Berrocal, C. Pennato, T., & Bernini, O. (2009). Relating coping, fear of uncertainty and alexithymia with psychological distress: the mediating role of experiential avoidance. *Journal of Cognitive & Behavioral Psychotherapies*, 9(2), 149-159.

- Birrell, J., Meares, K., Wilkinson, A., & Freeston, M. (2011). Toward a definition of intolerance of uncertainty. *Clinical Psychology Review, 31*, 1198-1208. doi: [10.1016/j.cpr.2011.07.009](https://doi.org/10.1016/j.cpr.2011.07.009)
- Boelen, P. A., Reijntjes, A., & Carleton, R. N. (2014). Intolerance of uncertainty and adult separation anxiety. *Cognitive Behaviour Therapy, 43*(2), 133-144. doi: [10.1080/16506073.2014.888755](https://doi.org/10.1080/16506073.2014.888755)
- Bredemeier, K., & Berenbaum, H. (2008). Intolerance of uncertainty and perceived threat. *Behaviour Research and Therapy, 46*(1), 28-38. doi: [10.1016/j.brat.2007.09.006](https://doi.org/10.1016/j.brat.2007.09.006)
- Buhr, K., & Dugas, M. J. (2009). The role of fear of anxiety and intolerance of uncertainty in worry: an experimental manipulation. *Behaviour Research and Therapy, 47*(3), 215-223. doi: [10.1016/j.brat.2008.12.004](https://doi.org/10.1016/j.brat.2008.12.004)
- Buhr, K., & Dugas, M. J. (2002). The intolerance of uncertainty scale: Psychometric properties of the English version. *Behaviour Research and Therapy, 40*(8), 931-945. doi: [10.1016/S0005-7967\(01\)00092-4](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(01)00092-4)
- Carleton, R. N., Duranceau, S., Freeston, M. H., Boelen, P. A., McCabe, R. E., & Antony, M. M. (2014). "But it might be a heart attack": Intolerance of uncertainty and panic disorder symptoms. *Journal of Anxiety Disorders, 28*(5), 463-470. doi: [10.1016/j.janxdis.2014.04.006](https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2014.04.006)
- Carpenter, L., & Chung, M. C. (2011). Childhood trauma in obsessive compulsive disorder: The roles of alexithymia and attachment. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice, 84*(4), 367-388. doi: [10.1111/j.2044-8341.2010.02003.x](https://doi.org/10.1111/j.2044-8341.2010.02003.x)
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. London: Routledge/Falmer.
- Dereboy, İ. F. (1990). Aleksitimi: Bir gözden geçirme. *Türk Psikiyatri Dergisi, 1*, 157-165.
- Deschenes, S. (2010). *Experimental manipulation of beliefs about uncertainty: Effects on interpretive processing and access to threat schemata*. Unpublished doctoral dissertation. Concordia University.
- Dugas, M. J., Gosselin, P., & Ladouceur, R. (2001). Intolerance of uncertainty and worry: Investigating specificity in a nonclinical sample. *Cognitive Therapy and Research, 25*(5), 551-558.
- Dugas, M. J., Freeston, M. H., & Ladouceur, R. (1997). Intolerance of uncertainty and problem orientation in worry. *Cognitive Therapy and Research, 21*(6), 593-606.
- Dugas, M. J., Freeston, M. H., Blais, F., & Ladouceur, R. (1994). Anxiety and depression in gad patients, high and moderate worriers. *In Poster presented at the annual convention of the association for the advancement of behavior therapy. San Diego, CA.*
- Elmacioğlu, T. (1998). *Başarıda aile faktörü*. Hayat Yayınları, İstanbul.
- Ersöz, F., Ersöz, T. & Konuşkan, Ö. (2016). Belirsizlikle başa çıkmada etkili olan kriterlerin araştırılması: bir üniversite uygulaması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 25*(3), 215-232.
- Evren, C., Can, S., Evren, B. & Çakmak, D. (2002). Yatarak tedavi gören erkek 75 alkol bağımlılarında aleksitiminin depresyon, anksiyete ve erektil işlev bozukluğu ile ilişkisi: kontrollü bir çalışma. *Klinik Farmakoloji Bülteni, 12*(4), 165-173.
- Freeston, M. H., Rhéaume, J., Letarte, H., Dugas, M. J., & Ladouceur, R. (1994). Why do people worry? *Personality and Individual Differences, 17*(6), 791802. doi: [10.1016/0191-8869\(94\)90048-5](https://doi.org/10.1016/0191-8869(94)90048-5)
- Fukunishi, I., & Paris, W. (2001). Intergenerational association of alexithymic characteristics for college students and their mothers. *Psychological Reports, 89*, 77-84. doi: [10.2466/pr0.2001.89.1.77](https://doi.org/10.2466/pr0.2001.89.1.77)

- Gentzler, A. L., & Kerns, K. A. (2006). Adult attachment and memory of emotional reactions to negative and positive events. *Cognition and Emotion*, 20(1), 20-42. doi: [10.1080/02699930500200407](https://doi.org/10.1080/02699930500200407)
- Gürkan, S. B. (1996). Aleksitimi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(14), 99-103.
- Hofstede, G. (1980). *Cultures consequences: International differences in work related values*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Holaway, R. M., Heimberg, R. G., & Coles, M. E. (2006). A comparison of intolerance of uncertainty in analogue obsessive-compulsive disorder and generalized anxiety disorder. *Journal of Anxiety Disorders*, 20(2), 158-174. doi: [10.1016/j.janxdis.2005.01.002](https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2005.01.002)
- Honkalampi, K., Hintikka, J., Saarinen, P., Lehtonen, J., & Viinamaki, H. (2000). Is alexithymia a permanent feature in depressed patients? *Psychotherapy and Psychosomatics*, 69, 303-308. doi: [10.1159/000012412](https://doi.org/10.1159/000012412)
- Hoppe, K.D., & Bogen, J.E. (1977). Alexithymia in twelve commissurotomed patients. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 28, 148-155. doi: [10.1159/000287057](https://doi.org/10.1159/000287057)
- Joukamaa, M., Saarijarvi, S., Muuriaisniemi, M. L., & Salokangas, R. K. R. (1996). Alexithymia in a normal elderly population. *Comprehensive Psychiatry*, 37, 144-147.
- Kale, Ü., Çağdaş, A. & Tepeli, K. (2013). Anne-baba eğitim düzeyinin ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin duyguları ifade etme becerilerine etkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 254-262.
- Karakıs, E. N., & Levant, R. F. (2012). Is normative male alexithymia associated with relationship satisfaction, fear of intimacy and communication quality among men in relationships? *The Journal of Men's Studies*, 20, 179-186. doi: [10.3149/jms.2003.179](https://doi.org/10.3149/jms.2003.179)
- Koçak, R. (2003). *Duygusal ifade eğitimi programının üniversite öğrencilerinin aleksitimi ve yalnızlık düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kokkonen, P., Karvonen, J. T., Veijola, J., Läksy, K., Jokelainen, J., Järvelin, M. R., & Joukamaa, M. (2001). Prevalence and sociodemographic correlates of alexithymia in a population sample of young adults. *Comprehensive Psychiatry*, 42(6), 471-476. doi: [10.1053/comp.2001.27892](https://doi.org/10.1053/comp.2001.27892)
- Kontrah, S., Novin, S., & Li, T. (2012). Is the relationship between alexithymia and aggression context-dependent? Impact of group membership and belief similarity. *Personality and Individual Differences*, 53, 329-334. doi: [10.1016/j.paid.2012.04.004](https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.04.004)
- Krystal, H. (1988). *Integration and self-healing: affect-trauma-alexithymia*. Hillsdale, NJ: Analytical Press.
- Kulaksızoğlu, A. (1998). *Ergenlik psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Laos, G. (1995). Prevalence of alexithymia in a general population. *Annual Medical Psychology*, 153(5), 355-357.
- Levant, R.F., Good, G.E., Cook, S.W., O'Neil, J.M., Smalley, K.B., & Owen, K. (2006). The normative male alexithymia scale: Measurement of a gender-linked syndrome. *Psychology of Men & Masculinity*, 7(4), 212-224. doi: [10.1037/1524-9220.7.4.212](https://doi.org/10.1037/1524-9220.7.4.212)
- Lind, C., & Boschen, M. J. (2009). Intolerance of uncertainty mediates the relationship between responsibility beliefs and compulsive checking. *Journal of Anxiety Disorders*, 23(8), 1047-1052. doi: [10.1016/j.janxdis.2009.07.005](https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2009.07.005)
- Lumley, M.A., Mader, C., Gramzow, J., & Papineau, K. (1996). Family factors related to alexithymia characteristics. *Psychosomatic Medicine*, 58, 211-216.

- Makhlouf-Norris, F., & Norris, H. (1972). The Obsessive-compulsive syndrome as a neurotic device for the reduction of self-uncertainty. *The British Journal of Psychiatry*, 122(568), 277–288. doi: [10.1192/bjp.122.3.277](https://doi.org/10.1192/bjp.122.3.277)
- Marsero, S., Ruggiero, G. M., Scarone, S., Bertelli, S., & Sassaroli, S. (2011). The relationship between alexithymia and maladaptive perfectionism in eating disorders: A mediation moderation analysis methodology. *Eating and Weight Disorders-Studies on Anorexia, Bulimia and Obesity*, 16(3), 182-187.
- Mc Dougall, J. (1982). Alexithymia; a psychoanalytic viewpoint. *Psychotherapy & Psychosomatics*, 38,81-90. doi: [10.1159/000287617](https://doi.org/10.1159/000287617)
- Özsarı, İ. (2008). *Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin KPSS merkezi sınavı odaklı gelecek kaygıları ve mesleki beklentileri*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, İstanbul.
- Öztürk, Ö. (2013). *İntihar olasılığı ve aile işlevselliği arasındaki ilişkide bilişsel esneklik ve belirsizliğe tahammülsüzlük değişkenlerinin aracı rolü*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji (Uygulamalı Psikoloji) Anabilim Dalı.
- Paulson, J. E. (1985). State of the art of alexithymia measurement. *Psychotherapy & Psychosomatics*, 44(2), 57-64. doi: [10.1159/000287894](https://doi.org/10.1159/000287894)
- Pleva, J., & Wade, T. D. (2006). The mediating effects of misinterpretation of intrusive thoughts on obsessive-compulsive symptoms. *Behaviour Research and Therapy*, 44(10), 1471-1479. doi: [10.1016/j.brat.2005.11.003](https://doi.org/10.1016/j.brat.2005.11.003)
- Rokeach, M. (1960). *The open and closed mind: Investigations into the nature of belief systems and personality systems*. New York: Basic Books.
- Sarı, S. & Dağ, D. (2009). Belirsizliğe tahammülsüzlük ölçeği, endişe ile ilgili olumlu inançlar ölçeği ve endişenin sonuçları ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması, geçerliliği ve güvenilirliği. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 10, 261-270.
- Sarı, S. (2007). *Sürekli kaygının yordayıcıları olarak belirsizliğe tahammülsüzlük, endişe ile ilgili inançlar ve kontrol odağının incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Schore, A.N. (2001). Effects of a secure attachment relationship on right brain development, affect regulation, and infant mental health. *Infant Mental Health Journal*, 22(1-2), 7-66.
- Sifneos, P.E. (1973). The prevalence of alexithymic characteristics in psychosomatic patients. *Psychotherapy & Psychosomatics*, 22, 255–262. doi: [10.1159/000286529](https://doi.org/10.1159/000286529)
- Sookman, D., & Pinard, G. (1997). Vulnerability and response to unpredictability, newness and change in obsessive compulsive disorder. In *Congress of European association of behavioral & cognitive therapies*. Venezia (Italy).
- Sorrentino, R. M., Raynor, J. O., Zubec, J. M., & Short, J. C. (1990). Personality functioning and change: Informational and affective influences on cognitive, moral, and social development. In R. M. Sorrentino & E. T. Higgins (Ed.). *The handbook of motivation and cognition: Foundations of social behaviour*. (p. 193-228). New York: Guilford Press.
- Sorrentino, R. M., & Short, J. C. (1986). Uncertainty orientation, motivation and cognition. In R. M. Sorrentino & E. T. Higgins (Ed.). *The handbook of motivation and cognition: Foundations of social behaviour*. (p. 379-403). New York: Guilford Press.
- Stoudemire, A. (1991). Somatohymia, Part 1 and 2". *Psychosomatics*, 32(4),365- 381. doi: [10.1016/S0033-3182\(91\)72037-9](https://doi.org/10.1016/S0033-3182(91)72037-9)

- Şar, A. H., Işıklar, A. & Aydoğan, D. (2012). Atama bekleyen öğretmen adaylarının yaşam doyumunu yordayıcı değişkenlerin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 257-271.
- Taylor, J. G. (2000). Recent developments in alexithymia theory and research. *Canadian Journal of Psychiatry*, 45(2), 134-142. doi: [10.1177/070674370004500203](https://doi.org/10.1177/070674370004500203)
- Taylor, G. J., Ryan, D., & Bagby, R.M. (1985). Towards the development of a new self-report alexithymia scale. *Psychotherapy & Psychosomatic*, 44, 191- 199. doi: [10.1159/000287912](https://doi.org/10.1159/000287912)
- Taylor, G. J. (1984). Alexithymia concept, measurement and implications for treatment. *American Journal of Psychiatry*, 141(6), 725-732. doi: [10.1176/ajp.141.6.725](https://doi.org/10.1176/ajp.141.6.725)
- Tolin, D. F., Abramowitz, J. S., Brigidi, B. D., & Foa, E. B. (2003). Intolerance of uncertainty in obsessive-compulsive disorder. *Journal of Anxiety Disorders*, 17(2), 233-242. doi: [10.1016/S0887-6185\(02\)00182-2](https://doi.org/10.1016/S0887-6185(02)00182-2)
- Uzun, Ç. (2016). *Klinik olmayan bir örnekleme aleksitimi, bağlanma stilleri ve obsesif kompulsif özellikler arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi, İstanbul.
- Ünal, G. (2004). Bir grup üniversiteli gençte çekingenlik, aleksitimi ve benlik saygısının değerlendirilmesi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 7, 215-222.
- Üstüner, M. (2004). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7),63-82.
- Way, I., Yelsma, P., Van Meter, A.M., & Black Pond, C. (2007). Understanding alexithymia and language skills in children: Implications for assessment and intervention. *American Speech-Language-Hearing Association*, 38, 128–139.
- Yaluğ, İ., Aydoğan, G. & Savrun, M. (2003). Konversiyon bozukluğu ve psöriasis’de depresyon ve eğitim düzeyinin primer ve sekonder aleksitimi üzerine etkisinin araştırılması. *Düşünen Adam*, 16(2), 80-86.
- Yelsma, P. (2005). *Predictors of difficulty of verbal emotional expression: Positive affect, negative affect and self-defeating personality*. Unpublished Manuscript.
- Yemez, B. (1991). *Psikosomatik, somatoform ve diğer bozukluklarda aleksitimi üzerine kontrollü bir çalışma*. Uzmanlık tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Yıldız, B. (2013). *Çocuklarda maddi değere verilen önemle aleksitimi arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Yook, K., Kim, K., Suh, S. Y., & Lee, K. S. (2010). Intolerance of uncertainty, worry, and rumination in major depressive disorder and generalised anxiety disorder. *Journal of Anxiety Disorders*, 24, 623– 628. doi: [10.1016/j.janxdis.2010.04.003](https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2010.04.003)
- Yüksel, B. (2014). *Kaygı belirtilerini açıklamada bağlanma, pozitif ve negatif duygu düzenleme ve belirsizliğe tahammülsüzlük arasındaki ilişkiyi bütünleyici model arayış*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kullandıkları Önlemsel Yaklaşım Biçimlerinin İncelenmesi

Öğr. Gör. Damla GÜZELDERE AYDIN¹

Doç. Dr. Şakire OCAK KARABAY²

Sena ARICI³

Geliş Tarihi: 11.06.2018

Kabul Tarihi: 10.07.2018

Yayın tarihi: 30.06.2018

Özet

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin okul öncesi eğitim ortamında kullandıkları önlemsel yaklaşım biçimlerinin belirli boyutlarda (kuralların işleyişi, fiziksel ortamın düzenlenmesi, günlük eğitim akışının planlanması /uygulanması ve olumlu bir sınıf atmosferinin oluşturulması) incelenmesi ve öğretmenlerin önleyici yaklaşıma yönelik farkındalık düzeylerinin belirlenmesidir. Araştırma, durum çalışması deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu oluşturulurken maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmış ve bu doğrultuda İzmir ili sınırları içerisinde bulunan Bornova ve Karşıyaka ilçelerine bağlı düşük-orta-yüksek sosyo-kültürel düzeyde olan üç bağımsız anaokulunda 18 okulöncesi öğretmeni ve 5-6 yaş sınıflarındaki toplamda 90 çocuk ile çalışma yürütülmüştür. Araştırmada, verilerin toplanması amacıyla görüşme ve gözlem tekniğinden yararlanılmıştır. Görüşme yoluyla elde edilen verilerin analizinde içerik analize; gözlem yoluyla elde edilen verilerin analizinde ise betimsel istatistik ile yüzde hesaplamasına başvurulmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlarda, öğretmenlerin kuralların işleyişi, fiziksel ortamın düzenlenmesi, günlük eğitim akışının planlanması /uygulanması ve olumlu bir sınıf atmosferinin oluşturulması ile ilgili önleyici yaklaşıma yönelik uygulamalarda donanımlarının geliştirilmesine gereksinim olduğu gözlenmiştir. Bu kapsamda araştırma sonunda, öğretmenlerin sınıf ortamında önlemsel yaklaşımları uygulayabilmelerini destekleyecek öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi öğretmeni, Sınıf yönetimi, Önleyici yaklaşımlar

Investigation of Preventional Approaches Used by Preschool Teachers

Abstract

The purpose of this research is to examine the precautionary approaches that teachers use in the pre-school educational environment (the process of the rules, the regulation of the physical environment, the planning / implementation of the daily routine flow and the constitute of a positive classroom atmosphere) and the determination of the awareness levels of teachers for preventive approach. The research was conducted by using case study design. The maximum variation sampling method was used when the study group was constituted and in this direction, the study was conducted with 18 pre-school teachers and children in 5-6 age classes in a total of 90 children in 3 independent kindergartens with low-middle-high socio-cultural level in Bornova and Karşıyaka counties within the boundaries of Izmir. In the study, in order to collect the data interview and observation techniques were used to. Content analysis was conducted in the analysis of the data collected by the interview and in the analysis of data collected through observation, descriptive statistics and percentage calculation were applied. According to the results obtained from the study, teachers need to develop their equipment in practice for the prevention the process of the rules, the regulation of the physical environment, the planning / implementation of the daily routine flow and the constitute of a positive classroom atmosphere. In this context, at the end of the research, suggestions were presented to support the teachers to apply preventive approaches in the classroom environment.

Key words: Preschool teacher, Classroom management, Preventive approaches

¹ İzmir Kavram Meslek Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Programı, damla.aydin@kavram.edu.tr

² Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, sakire.ocak@ege.edu.tr

³ Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Öğrencisi
senarici95@gmail.com

GİRİŞ

Okul öncesi dönem çocuklarının sergiledikleri uyumsuz davranışlar sınıf iklimini olumsuz etkilemekte, öğretmenin enerjisini bölücü davranışlara yönlendirmesine yol açmakta, akademik faaliyetlere odaklanmasını engellemektedir (Parsonson, 2012). Uyumsuz davranışların olabildiğince erken dönemde ortadan kaldırılması veya azaltılması gereklidir. Ancak en işlevsel olanı uyumsuz davranışların ortaya çıkmasını önleyecek ve uyumlu davranışların geliştirilmesini destekleyecek adımların atılmasıdır.

Çocukların farklı yaşantılara sahip olması, çeşitli yapıda (tek ebeveynli, boşanmış vb.) ve gelir düzeyinde ailelerde yetişmiş olmaları eğitimcilerin sınıf ortamında uygun rehberlik sunmalarını güçleştirmektedir (Pianta, 2017 s, 2). Çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verecek, uygun davranış ve tutumlar kazanmalarını sağlayacak, yaşam koşullarına uygun sınıf yönetimi stratejilerine ve önleyici yaklaşımlara ihtiyaç duyulduğu açıklanmaktadır (Harlan ve Rowland, 2002, s,77, 184; Arslan ve Eraslan, 2003; Jones ve Jones, 2004 s, 7; Canter, 2014; Karabay ve Ası, 2017). Nitekim alan yazınında sınıf yönetiminde öğretmenlerin kullanabilecekleri yöntemlerin ve yaklaşımların çeşitliliğinin artmış olduğu gözlenmektedir (Marzano, Marzano ve Pickering 2003; Garrett, 2014; Good ve Lavigne, 2017). Eğitimcilerin bunlardan birisini ya da birkaçını birleştirerek kendi eğitim felsefesine, kültürüne ve çocukların gereksinimlerine uygun olanları benimseyerek uygulaması gerekmektedir. Ayrıca öğretmenlere, çocukların gelişimsel süreçlerine zarar vermeyen ve istenmeyen davranış üzerinde etkili olan yaklaşımları araştırarak bilinçli seçimlerde bulunmaları önerilmektedir (Evertson, Emmer ve Worsham, 2003, s. 176). İşlevselliğini yitirmiş kısıtlayıcı geleneksel disiplin ve yönetim anlayışı yerine (Vitto, 2003), önleyici boyutta yeni ve etkin tekniklerin tercih edilmesinin gerekliliği üzerinde sıklıkla durulmaktadır (Emmer ve Stough, 2001). Okul öncesi eğitim ortamında önleyici yaklaşımın uygulanması ve bu uygulamanın verimli şekilde yürütülmesi için bazı teknikler ve yaklaşım biçimleri araştırmacılar tarafından oldukça geniş bir içerikle sunulmaktadır (Vitto, 2003; Emmer ve Sabornie, 2014; Powell, Dunlop ve Fox, 2015). Vitto (2003) bu yaklaşım biçimlerini; öğretmenlerin rutini ve işleyişi planlaması ve öğretmesi, sınıf kurallarını düzenlemesi, sınıfta olumlu bir iklim yaratması ve çocukların ihtiyaçlarını karşılayacak bir sınıf tasarlaması şeklinde bir içerikle sunmaktadır. Aynı şekilde Powell, Dunlop ve Fox (2015) da bu içeriği destekleyerek öğretmen-çocuk ve çocuk-çocuk etkileşim boyutlarını da bu kapsama dâhil etmiştir. Emmer ve Sabornie (2014) ise önleyici yaklaşım biçimlerini; rutinlerin ve kuralların olması, fiziki çevrenin düzenlenmesi olarak sınırlamamış, öğrenci davranışının izlenmesi ve problem davranışların erken belirlenerek hızlı bir şekilde müdahale edilmesi ve öğrenmeyi etkileyen motive edici materyalleri ve etkinliklerin kullanılmasını da ekleyerek bu boyutları daha da genişletmiştir.

Erken alınan önlemlerin sınıfta daha olumlu bir iklimin oluşmasına katkı sağladığı kanıtlanmıştır (Domitrovich Greenberg, Kusche ve Cortes, 1999). Ancak bazı araştırma sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin önleyici yaklaşım biçimlerine yönelik yeterli bir donanımına sahip olmadığı ortaya çıkmıştır (Uysal, Akbaba-Altun ve Akgün, 2010; Akgün, Yazar ve Dinçer, 2011). Her ne kadar kısıtlayıcı ya da müdahale edici stratejiler önerilmese de bazı araştırma sonuçları öğretmenlerin istenmeyen davranış ortaya çıkmadan önce önlem almak yerine davranış ortaya çıktıktan sonra ceza ve sertlik içeren stratejiler kullandıklarını, sergilenen uyumsuz davranışları o an değiştirmeye çalıştıklarını ve daha çok tepkisel modeli benimsediklerini ortaya çıkarmıştır (Başar, 2008; Uysal, Altun ve Akgün, 2010; Ritz, Noltemeyer, Davis ve Green, 2014). Ancak ceza, uyarma, tehdit, mahrum bırakma, korku ve güç kullanma gibi kısıtlayıcı yaklaşım biçimlerinin çocuk-öğretmen iletişimine zarar verdiği, istenilen davranışın gelişmesine olanak sağlamadığı ve geçici çözümler sunduğu açıklanmaktadır (Uysal, Altun ve Akgün 2010; Akgün, Yazar ve Dinçer, 2011;). Nitekim Pianta ve Hamre (2001) sınıf içerisinde öğretmeniyle duygusal bağlamda destekleyici bir etkileşim içinde olduğunu deneyimleyen çocuklar ile öğretmenlerini cezalandıran bir kişi olarak algılayan çocuklar arasında öğretmenleriyle kuracakları ilişkiden edinilen kazanımların farklılık göstereceğini belirterek kısıtlayıcı yaklaşımların olumsuz sonuçlarına değinmişlerdir. Öğretmen ve çocuklar arasındaki ilişkileri ele alarak riskli davranışları azaltmak, uygulamalarda alınacak önlemleri tartışmak ve çocukların öğretmenleriyle ilişkilerini geliştirecek yollar sunmak için risk ve ilişkiler arasındaki bağları daha ileri düzeyde tartışmak önem kazanmaktadır (Pianta, 2017 s, 6). Bu noktada

öğretmenlerin sınıf içinde problemler ortaya çıkmadan önce çocukların ihtiyaçlarını destekleyen hassas ve cevaplayıcı boyutta önleyici yaklaşımlar kullanıp kullanmadıklarını değerlendirmek oldukça kritik bir öneme sahiptir.

Amaç

Bu çalışmada okul öncesi eğitim ortamında öğretmenlerin kullandıkları önlemsel yaklaşım biçimlerinin belirli boyutlarda (kuralların işleyişi, fiziksel ortamın düzenlenmesi, günlük eğitim akışının planlanması /uygulanması ve olumlu bir sınıf atmosferinin oluşturulması) incelenmesi ve öğretmenlerin bu yaklaşıma yönelik farkındalık düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın temel sorusu “Okul öncesi öğretmenleri sınıf yönetiminde önleyici yaklaşım biçimine yönelik ne tür stratejiler kullanmaktadır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu temel soruyu yanıtlamak üzere aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır: Sınıf içinde okul öncesi öğretmenleri;

1) kuralların işleyişi ile ilgili,

2) fiziksel ortamın işleyişi ve düzenlenmesi ile ilgili,

3) günlük eğitim akışının planlanması/uygulanması ile ilgili,

4) olumlu bir sınıf atmosferinin oluşturulması ile ilgili önleyici yaklaşıma yönelik ne tür stratejiler kullanmaktadır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmada “nasıl” ve “niçin” sorularının temel alındığı, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine incelemesine olanak bulduğu araştırma deseni olan durum çalışması deseni kullanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Çalışma Grubu

Bu çalışma, istek ve gönüllülük esas alınarak amaçlı örnekleme tekniklerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılarak, İzmir ili sınırları içerisinde bulunan Bornova ve Karşıyaka ilçelerine bağlı düşük-orta-yüksek sosyo-kültürel düzeyde olan üç bağımsız anaokulunda 18 okul öncesi öğretmeni ve 5-6 yaş sınıflarındaki toplamda 90 çocuk ile yürütülmüştür. Tipik gelişim gösteren ve aileleri tarafından çalışmaya katılımına izin verilen çocuklar çalışmada yer almıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada insanların algılarını, yaşantılarını, duygu ve düşüncelerini ortaya çıkarmada güçlü bir yöntem olarak bilinen (Yıldırım ve Şimşek, 2013) görüşme yöntemine; katılımcıların doğal ortamlarında ne yaptıkları ve görüşme sırasında söyledikleriyle yaptıklarının bir olup olmadığını (Christensen, Johnson ve Turner, 2015) görmek amacıyla da gözlem yöntemine başvurulmuştur.

Öğretmenlerin önlemsel yaklaşım biçimlerine yönelik bilgilerini ve uygulamalarını ortaya çıkarmak amacıyla “Öğretmenlerin Önleyici Yaklaşımları Değerlendiren Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu”, “Öğretmenlerin Önleyici Yaklaşımlarını Değerlendiren Yarı Yapılandırılmış Çocuk Görüşme Formu” ve “ Öğretmenlerin Önleyici Yaklaşımlarını Değerlendiren Gözlem Formu” kullanılmıştır.

Öğretmenlerin Önleyici Yaklaşımlarını Değerlendiren Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu

Araştırmacılar tarafından hazırlanan açık uçlu sorulardan ve sondalardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile öğretmenlerin önleyici yaklaşım biçimlerine yönelik bilgilerini ve uygulamalarını değerlendirmek amaçlanmaktadır. Form oluşturulurken öncelikle ilgili alan yazın ışığında olası görüşme sorularının olduğu bir soru havuzu oluşturulmuş, buradan taslak bir görüşme

formu elde edilmiştir. Hazırlanan taslak form, klinik psikoloji ve okul öncesi eğitimi alanında uzman iki kişinin değerlendirmesine sunulmuş ve uzmanların görüşleri doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılarak pilot uygulamalar ile sınanmıştır. Pilot uygulamalarda beş öğretmen yer almış ve uygulamalar sonucunda sorular anlaşılır bulunmuştur.

Bu form ile okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içinde sergiledikleri önleyici yaklaşımlar; kuralların işleyişi, fiziksel ortamın düzenlenmesi, günlük eğitim akışının planlanması/uygulanması ve olumlu bir sınıf atmosferinin oluşturulması olarak dört boyutta incelenmektedir. Kuralların işleyişi boyutunda öğretmenlerin sınıf içerisinde ne tür kurallar uyguladıkları, kuralları nasıl ve ne zaman belirledikleri, öğrenme merkezlerine yönelik kuralların neler olduğu, etkinlik sürecinde ve etkinlikler arası geçişlerde ne tür kurallar uyguladıkları gibi sorular yer almaktadır. Formun ikinci boyutu olan fiziksel ortamın düzenlenmesi boyutunda, öğretmenlerin öğrenme merkezlerini oluştururken nasıl bir yol izlediklerine, materyal seçiminde nelere dikkat ettiklerine yönelik sorular vardır. Günlük eğitim akışının planlanması/uygulanması boyutunda ise öğretmenlerin günlük eğitim akışını planlarken, geçişler sırasında ve uygulamalar sırasında ne tür stratejiler kullandıklarına, günlük eğitim akışının rutinlerin nasıl ilerlediğine, çocukların rutin bilgilerine vb. yönelik sorular yer almaktadır. Formun son bölümü olan olumlu bir sınıf atmosferinin oluşturulması boyutunda ise sınıf içerisinde ilişki ve iletişimlerini değerlendiren, öğretmenlerin olumlu bir ortam oluşmasını sağlayacak, sınıf içerisindeki ilişki ve iletişimi güçlendirecek girişimlerinin neler olduğunu ortaya çıkaracak sorulara yer verilmiştir.

Öğretmenlerin Önleyici Yaklaşımlarını Değerlendiren Yarı Yapılandırılmış Çocuk Görüşme Formu

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında önleyici boyutta ne tür yaklaşım biçimleri sergilediklerini çocukların görüşleri doğrultusunda incelemek amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Form hazırlanırken öncelikle ilgili alan yazını incelenmiş ve alan yazını doğrultusunda taslak sorular hazırlanmıştır. Formdaki sorular okul öncesi anabilim dalında görev yapan klinik doktorasına sahip bir uzman ve okulöncesi anabilim dalında uzmanlık derecesine sahip bir başka uzmanın görüşüne sunulmuş ve görüşler doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılmıştır. Form çocuklar ile pilot uygulamalar gerçekleştirilerek sınanmıştır. Pilot uygulamalarda altı çocuk yer almış ve uygulama sonunda formdaki soruların işler olduğu anlaşılmıştır.

Bu formdaki sorular, yukarıda açıklanan öğretmen görüşme formunda yer alan boyutları kapsayacak şekilde, öğretmen görüşme formundaki sorulara paralel olacak biçimde hazırlanmıştır. Bu kapsamda formda, öğretmenlerin sınıf ortamında kuralların işleyişine, fiziksel ortamın düzenlenişine, günlük eğitim akışının planlanması/uygulanmasına ve olumlu bir sınıf atmosferinin oluşturulmasına yönelik önleyici boyutta ne tür yaklaşımlar sergilediklerini çocukların görüşleri doğrultusunda değerlendiren sorular yer almaktadır. Formdaki sorular, çocukların yaş ve cinsiyetine uygun çocuk figürleri ve sınıf ortamlarının olduğu resimli kartlar aracılığıyla hikâyeleştirilerek çocuklara yöneltmiştir.

Öğretmenlerin Önleyici Yaklaşımlarını Değerlendiren Gözlem Formu

Araştırmacılar tarafından gözlem formunun hazırlanması aşamasında konu ile ilişkili alan yazını ve gözlem ölçekleri incelenmiş ve bu doğrultuda taslak gözlem formu oluşturulmuştur. Hazırlanan taslak gözlem formu, okul öncesi anabilim dalında görev yapan klinik doktorasına sahip bir uzman, okulöncesi anabilim dalında görev yapan bir öğretim üyesi ve okulöncesi anabilim dalında uzmanlık derecesine sahip bir başka uzman olmak üzere toplamda üç kişinin değerlendirmesine sunulmuş ve görüşler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Gözlem formu okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içinde sergiledikleri önleyici yaklaşımları değerlendirmek amacıyla görüşme formlarına paralel olacak şekilde hazırlanmıştır. Söz konusu form 34 maddeden ve dört boyuttan (kuralların işleyişi, fiziksel ortamın düzenlenmesi, günlük eğitim akışının planlanması/uygulanması ve olumlu bir sınıf atmosferinin oluşturulması) oluşmaktadır.

Gözlem formunun birinci boyutunda, öğretmenlerin sınıf içerisinde uyguladıkları kuralların neler olduğu, bu kuralları kazandırırken eğitici materyal kullanıp kullanmadıkları, kuralları pekiştirirken nasıl bir yaklaşım biçimi sergiledikleri ve çocukları merkezlere nasıl yönlendirdikleri gözlenmekte ayrıca çocukların bunları ne düzeyde benimsedikleri incelenmektedir.

Formun ikinci boyutu olan fiziksel ortamın düzenlenmesinde ise öğretmenlerin sınıf ortamında öğrenme merkezlerini nasıl yapılandırdıkları (sayı, konum, materyal çeşitliliği) ve etkinlikler öncesinde ne tür hazırlıklarda buldukları (materyal düzenlemesi, oturma düzeni vb.) gözlenmektedir.

Günlük eğitim akışının planlanması/uygulanması boyutunda ise öğretmenlerin, çocukların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda etkinlik çeşitlerine dengeli bir şekilde yer verip vermedikleri, eğitim akışındaki rutinleri sürekli ve tutarlı bir şekilde uygulayıp uygulamadıkları, rutin hakkında farkındalık oluşturup oluşturmadıkları, uygun rehberlik sunup sunmadıkları ve zamanı etkin kılacak “geçiş etkinlikleri” uygulayıp uygulamadıkları gözlenmektedir. Ayrıca uygulamalar sırasında öğretmenlerin çocukları teşvik etmek, seçim fırsatı sunmak için bir girişimde bulunup bulunmadıkları gözlenmektedir.

Formun son boyutu olan olumlu bir sınıf atmosferinin planlanması/uygulanmasında öğretmenlerin ve çocukların sıcak, keyifli ve destekleyici ilişkiler sürdürüp sürdürmedikleri, kendi duygularını kontrol etmek ve düzenlemek için stratejiler kullanıp kullanmadıkları, çocuklara duygu kontrolü açısından model olup olmadıkları gözlenmektedir. Bunlara ek olarak çocukların duygu düzenlemelerini sağlamaları açısından sosyal-duygusal gelişimi destekleyici duygu kartları, programlar, hikâyeler vb. materyaller kullanıp kullanmadıkları incelenmektedir.

Araştırmacılar çalışmada yer alan her bir öğretmeni toplamda iki kez yapılandırılmış etkinlik zamanlarında (örneğin; Türkçe etkinliği, sanat etkinliği vb.) ve öğrenme merkezlerinde oyun zamanlarında gözlemiştir. Araştırmacılar tarafından 30 dakika gözlem, 10 dakika kodlama ile toplamda 40 dakikalık değerlendirme yapılmıştır. Altı öğretmen gözlemi ile gerçekleştirilen pilot çalışmalar ile kodlayıcılar arası güvenilirlik hesaplanmış ve sonuç .79 olarak bulunmuştur.

Verilerin Toplanması

Çalışmada yer alan üç bağımsız anaokulu için Milli Eğitim Bakanlığında gerekli izinler alındıktan sonra söz konusu kurumların anaokulu müdürleri ve öğretmenleri ile görüşmeler yapılarak çalışmanın kapsamı, amacı hakkında bilgiler verilmiş ve çocuklarla gerçekleştirilecek görüşmeler için velilere veli onam formu gönderilmiştir. Gönüllü katılım gösteren öğretmenler ve çocuklar ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Öncelikle araştırmacılar tarafından gözlem formu kullanılarak öğretmenler toplamda iki kez yapılandırılmış etkinlik zamanlarında ve öğrenme merkezlerinde oyun zamanlarında olmak üzere 30 dakika gözlem 10 dakika kodlama olacak şekilde toplamda 40 dakika gözlemlenmiştir. Gözlemin geçerliğini arttırmak amacı ile öğretmenler farklı günlerde iki kere gözlemlenmiştir. Gözlem sürecinde araştırmacılar süreci etkilemeyecek biçimde, çocuklar ile öğretmenlerin uygulamalarında aksaklıkların yaşanmaması için sessizce bir köşeye oturarak gözlemlerini yürütmüşlerdir. Gözlemler sırasında araştırmacılar katılımcı olmadan ve herhangi bir müdahalede bulunmadan süreci izlemişlerdir. Gözlemler gerçekleştirildikten sonra araştırmacılar tarafından çocuk ve öğretmenlere yönelik hazırlanan görüşme formları kullanılarak görüşmeler yürütülmüştür. Öğretmenlerin Önleyici Yaklaşımlarını Değerlendiren Yarı Yapılandırılmış Çocuk Görüşme Formu’ nu uygulamak üzere 5-6 yaş sınıflarının sınıf listesinden 3., 6., 9., 12. ve 15. çocuk belirlenerek her sınıftan 5 çocuk seçilmiş ve söz konusu görüşme formu seçilen çocuklara bireysel görüşmeler yolu ile uygulanmıştır. Çocuklar ile görüşmeler eğitim aldıkları kurumda sessiz bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme yaklaşık olarak 20 dakika sürmüştür. Görüşmeler sırasında araştırmacılar tarafından not tutularak veriler kaydedilmiştir. Öğretmenlerin Önleyici Yaklaşımlarını Değerlendiren Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu kullanılarak gerçekleştirilen öğretmen görüşmeleri, öğretmenlerin çalıştıkları kurumda sessiz bir ortamda bireysel olarak yapılmıştır. Araştırmacılar tarafından hiçbir yönlendirme ve yorumlama yapılmadan yaklaşık olarak 30-40 dakika süren görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Veri

kaybını önlemek amacı ile araştırmacı tarafından hem not alınarak hem de ses kaydı yapılarak veriler kaydedilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada çocuklar ve öğretmenler ile gerçekleştirilen görüşmeler yoluyla elde edilen verileri analiz etmek için içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, oldukça geniş hacimli olan verileri inceleyerek, metnin içindeki temel anlamları ve tutarlılıkları belirlemek adına, verileri örgütlere ve temalara indirgeme girişimleri olarak tanımlanmaktadır (Patton, 2014). Öncelikli olarak hem öğretmenlerle hem de çocuklarla yapılan görüşmelerden elde edilen veriler bilgisayar ortamında deşifre edilerek veri seti oluşturulmuştur. Etik sorunların önüne geçmek için öğretmenler ve çocuklar Ö1, Ö2, ... Ö18; Ç1, Ç2, ... Ç90 şeklinde şifrelenmiştir. Veri seti oluşturulduktan sonra verilerin kodlanması aşamasına geçilmiştir. Kodlamalara başlamadan önce konu ile ilgili alan yazını taranmış ve alan yazınına dayalı bir kod listesi oluşturulmuştur. Veri setinden çıkarılan anlamlı veri birimleri de kod listesine eklenerek kod listesi tamamlanmıştır. Kod listesi ile veri setindeki anlamlı veri birimleri araştırmacının alt problemlerine uygun biçimde kodlanmıştır. Kodlamalardan yola çıkılarak birbiri ile ilişkili olan kodlar bir araya getirilerek temalar ve alt temalara ulaşılmıştır. Bulgular, uygun görüşmelerden birebir alıntılar kullanılarak tanımlanmış ve nitel veriler yorumlanarak rapor edilmiştir. Gözlem yoluyla elde edilen verilerin analizinde ise betimsel istatistik ile yüzde hesaplaması yapılarak bulgular raporlaştırılmıştır. Gözlem formunda da öğretmenlerin kullandıkları önlemsel yaklaşım boyutları (kuralların işleyişi, fiziksel ortamın düzenlenmesi, günlük eğitim akışının planlanması /uygulanması ve olumlu bir sınıf atmosferinin oluşturulması) her bir boyuttaki madde sayısındaki toplam puana göre hesaplanmıştır. “Kuralların İşleyişine İlişkin” gözlem bulgularında görülme sıklıklarında toplam puan alınarak bu puanlar 18-162 aralığında düşük düzey, 163-324 aralığında orta düzey ve 325-486 aralığında yüksek düzey olarak hesaplanmıştır. “Fiziksel Ortamın Düzenlenmesi” ile ilgili gözlemlere ilişkin bulgularda da 18-126 aralığı düşük düzey, 127-252 puan aralığı orta düzey, 253-378 aralığı yüksek düzey olarak değerlendirilmiştir. “Günlük Eğitim Akışının Planlanması/Uygulanması” ile ilgili gözlemlere ilişkin bulgular ise 18-144 aralığı düşük düzey, 145-288 aralığı orta düzey, 289-432 aralığı yüksek düzey olarak değerlendirilmiştir. “Olumlu Bir Sınıf Atmosferinin Oluşturulması” ile ilgili gözlemlere ilişkin bulgular; 18-180 aralığı düşük düzey, 181-360 aralığı orta düzey, 361-544 aralığı yüksek düzey olarak yorumlanmıştır.

Gözlem formundan elde edilen bulgular ile görüşme formundan elde edilen bulgular birlikte yorumlanmıştır.

BULGULAR ve YORUM

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin kullandıkları önlemsel yaklaşım biçimleri “kuralların işleyişi”, “fiziksel ortamın işleyişi ve düzenlenmesi”, “günlük eğitim akışının planlanması /uygulanması” ve “olumlu bir sınıf atmosferinin oluşturulması” boyutları değerlendirilerek araştırmacının bulguları oluşturulmuştur. Söz konusu dört boyut öğretmenlerle ve çocuklarla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden ve araştırmacıların sınıf içinde gerçekleştirdikleri gözlemlerden elde edilen bulgular ile bağlantılandırılarak sunulmaktadır.

Kuralların İşleyişi

Öğretmenlerle ve çocuklarla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda, kuralların işleyişi kategorisinde *kuralların türü*, *kuralların belirlenmesi*, *kuralların öğretimi* ve *kuralların hatırlatılması/ pekiştirilmesi* olmak üzere dört tema belirlenmiştir. Bu temalara ilişkin bulgular Tablo'de sunulmuştur.

Kuralların türü temasında *sergilenen davranışlara yönelik kurallar* (öğretmen; f:31; çocuk; f:194), *öğrenme merkezinin işleyişine yönelik kurallar* (öğretmen; f:29; çocuk; f:141) ve *etkinlik sürecine yönelik kurallar* (öğretmen; f:27; çocuk; f:191) olmak üzere üç alt tema oluşturulmuştur.

Tablo 1. Kuralların işleyişi boyutuna yönelik bulgular

	Tema	Alt tema
Öğretmen ve Çocuk	Kuralların Türü	<ul style="list-style-type: none">• Sergilenen davranışlara yönelik• Öğrenme merkezlerinin işleyişine yönelik• Etkinlik sürecine yönelik
	Kuralların Belirlenmesi	<ul style="list-style-type: none">• Kuralların oluşturulma zamanı• Kuralların oluşturulma biçimi
	Kuralların Öğretimi	<ul style="list-style-type: none">• Etkinlikler aracılığıyla• Açıklamalar aracılığıyla• Model olma yoluyla
	Kuralların Pekiştirilmesi	<ul style="list-style-type: none">• Sözel hatırlatıcılar kullanma• Görsel hatırlatıcılar kullanma• Ceza verme

Öğretmenlerin ve çocukların **kuralların türü** temasında birinci alt tema olarak belirttikleri **sergilenen davranışlara yönelik kurallar** incelendiğinde kuralların kendi içerisinde *olumlu ilişkileri ve iletişimleri destekleyen davranış kuralları* (öğretmen; f:18; çocuk; f:118), *sınıf içi düzeni sağlayan davranış kuralları* (öğretmen; f:10; çocuk; f:59) ve *öz bakım gereksinimleri için davranış kuralları* (öğretmen; f:3; çocuk; f:17) olarak üç farklı boyutta sınıflandırıldığı görülmüştür.

Öğretmenlerin ve çocukların sınıf içinde *olumlu ilişkileri ve iletişimleri destekleyen davranış kurallarının içeriği* değerlendirildiğinde yardımlaşma/paylaşımçı olma, saygılı olma, selamlaşma, arkadaşına zarar vermemek, başkalarının eşyalarını izinsiz almamak ve şikâyet etmemek her iki örnekte de örtüşen kurallar olarak saptanmıştır. Ayrıca sınıf içinde öğretmenler arkadaşını dışlamamak, doğruyu söylemek ve çözüm bulabilme kurallarının olduğunu ifade etmiştir. Çocuklar ise öğretmenlerin ifadelerinden farklı olarak arkadaşını önemsemek, küsmemek/ağlamamak, kötü söz söylememek, başarıyı kıyaslamamak olarak farklı kurallar da uygulandığını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin ve çocukların, *sınıf içi düzeni sağlayan davranış kurallarının içeriği* değerlendirildiğinde sıra olmak, özel alanı korumak ve sınıfta koşmamak her iki örnekte de örtüşen kurallar olarak saptanmıştır. Bunun yanı sıra sınıf içinde öğretmenler okula zamanında gelme ve materyalleri sırayla kullanma olarak farklı kuralların da olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin söz konusu kurallarına ek olarak çocuklarında söz hakkı alarak konuşma/ ses tonunu ayarlama/ başkasının sözünü kesmeme şeklinde başka kuralların da olduğunu açıkladığı saptanmıştır.

Öz bakım gereksinimleri için davranış kurallarının içeriği değerlendirildiğinde hem öğretmenlerin hem de çocukların, bu konuda görüş birliğine vardığı saptanmış, sınıf içerisinde temizlik/toplanma ve yemek yemek kuralının var olduğunu ifade ettikleri tespit edilmiştir.

Araştırmanın **sergilenen davranışlara yönelik kuralların** alt temasına ait bulgular değerlendirildiğinde olumlu ilişkileri ve iletişimleri destekleyen davranış kurallarının, sınıf içi düzeni sağlayan davranış kurallarının ve öz bakım gereksinimleri için davranış kurallarının çoğunun çocuklar tarafından da ifade edildiği/benimsendiğini düşündürmektedir. Ayrıca çocuklar, sergilenen davranışa yönelik kurallar alt temasının söz konusu üç boyutu için öğretmenlerin ifadelerinden farklı sınıf içerisinde uygulanan başka kurallarında olduğunu açıklamıştır.

Öğretmenlerin ve çocukların **kuralların türü** temasında ikinci alt tema olarak belirttikleri **öğrenme merkezlerine yönelik kuralların içeriği** değerlendirildiğinde *materyali düzenli kullanma/bırakma/başka merkeze taşımama, materyallere zarar vermeme, materyalleri sıra ile kullanma ve merkezde oynayabilecek çocuk sayısını aşmama* örtüşen kurallar olarak saptanmıştır. Bunun yanı sıra sınıf içinde çocuklar öğretmenlerin ifadelerinden farklı olarak *zarar verici oyuncaklar yapmama ve kurulan oyunları bozmama* kurallarının da olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin ve çocukların **kuralların türü** temasında son alt tema olarak ifade ettikleri **etkinlik sürecine yönelik kurallar** alt temasının içeriği değerlendirildiğinde; hem öğretmenlerin hem çocukların *etkinlik öncesinde ihtiyaçları gidermek, yerinden kalkmamak, başkalarını rahatsız etmemek, izinsiz sınıftan çıkmamak, söz hakkı alarak konuşmak ve katılım göstermek* kurallarının uygulandığını belirttikleri görülmüştür. Bunun yanı sıra sınıf içinde öğretmenler *birbirine yardım etmek* kuralının olduğunu ifade ederken çocuklar öğretmenlerin ifadelerinden farklı olarak *etkinliği hatasız yapmak, ödev yapmak, başkasının sandalyesine oturmamak ve zamanı etkin kullanmak* olarak daha başka kurallarında uygulandığını belirtmişlerdir.

Etkinlik sürecine yönelik kurallar alt teması değerlendirildiğinde çocukların öğretmenlerinin ifade ettikleri kurallardan çok daha fazla kural ifade ettikleri saptanmıştır.

Kuralların türü temasına yönelik öğretmenlerin ve çocukların yanıtlarına örnek olarak aşağıdaki ifadeler verilebilir.

Ö1: “Arkadaşlarına karşı saygılı olma, zarar vermeme, düzenli çıkış giriş sınıfa sırayla, oyuncakları düzenli kullanma, etkinlikleri kısıtlamıyorum muhakkak bunu yapacaksınız demiyorum o konuda özgür bırakıyorum çocuğu özellikle dikkat ettiğim konu birbirlerine zarar vermemeleri önemli kalabalık sınıflar çünkü...”

Ö10: “Okula zamanında gelme, oyuncaklarla kurala uygun oynama, oyun zamanı bitince oyuncakları toplama, kahvaltıya beraber oturma, Türkçe dil etkinliğinde sıra ile söz alma, kalkma, eşyaları ve malzemeleri yerine koyma, tuvaletten sonra el yıkama...”

Ö14: “çok kural koyma taraftarı değilim temel kurallarımız var yürüyerek hareket edelim kalabalığız koşma ihtiyacını parkta karşılıyorlar. Sabah selamlaşmayla ilgili kuralımız var çember saatinde sessiz olacağız parmak kaldıracamız diye konuştuk bu kurallar var. Tekerleme sonunda sessizlik. Tuvaletle ilgili kurallar var su sıçratmama, tuvalette özel alan bir kişi giriyor. Büyük yaş o yüzden az kural yeterli oluyor ama küçük grupla daha çok tabi...”

Ç1: “Sınıfta koşmak, birbirine zarar vermemek kuralı vardır mesela sınıfta. Birbirine saygılı olmak, arkadaşının mutlu olmasını istemek gerekir. Sınıfta kimse birbirini üzmemeli ve birbirine zarar vermemelidir. Konuşurken birbirimizi dinleriz bağırmadan konuşuruz ve parmak kaldırırız...”

Ç2” Birbirinin oyuncuğunu izinsiz almak, etkinliğini bozmak, oyuncaklara zarar vermek yok. İzinsiz sınıfta çıkmak, etkinlik yaparken yerimizden kalkmak yok. Merkezlere giderken kartlarla gideriz doluyorsa o merkeze girmeyiz arkadaşımızla yer değiştiririz ya da bekleriz çünkü sadece 4 kişi girebilir o merkeze...”

Kuralların işleyişi kategorisinde **kuralların belirlenmesi** ikinci tema olarak ifade edilmiştir. Öğretmenlerin ifadelerinden yola çıkılarak bu tema; **kuralların oluşturulma zamanı ve kuralların oluşturulma biçimi** şeklinde 2 alt temaya ayrılmıştır. Buna göre öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun **kuralların oluşturulma zamanını problem ortaya çıkmadan önce sınıfta dönem başında (f:14)** ortaya koyduklarını ifade ettikleri saptanırken diğer öğretmenlerin ise **problem ortaya çıktıktan sonra çocuğun ihtiyacına göre (f:3)** kurallar oluşturduklarını belirttikleri tespit edilmiştir. Ancak çocukların sınıfta kuralların oluşturulma zamanına yönelik bulguları incelendiğinde az sayıda çocuğun **dönem başında (f:12)** kuralların koyulduğuna dair ifade buldukları saptanmıştır. Araştırmanın ikinci alt teması olan **kuralların oluşturulma biçimine** yönelik öğretmenlerin ve çocukların bulguları değerlendirildiğinde **öğretmenlerin kuralları çocuklar ile birlikte belirlediklerine (f:10)** dair ifade sıklıklarının **öğretmen tek başına belirler (f:7)** ifade sıklığına göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ancak çocukların büyük bir çoğunluğunun **kuralların birlikte belirlenmesi yerine (f:8) öğretmenler tarafından oluşturulduğunu (f:79)** belirttikleri görülmüştür.

Her ne kadar öğretmenlerin büyük bir kısmı kuralları çocuklar ile birlikte belirlediklerini ve

dönem başında koyduklarını ifade etmiş olsalar da çocuklar tam tersi yönünde bir görüş bildirmişler çocukların büyük bir çoğunluğu kuralları öğretmenlerin koyduğunu açıklarken kuralların ne zaman konulduğuna dair 12 çocuk haricinde bir açıklama getiremedikleri, anımsayamadıkları görülmüştür.

Kuralların belirlenmesi temasına yönelik öğretmenlerin ve çocukların yanıtlarına örnek olarak aşağıdaki ifadeler verilebilir.

Ö5: “*Sene başında bahsediyoruz. Genel kuralları ben belirliyorum ama ortak kurallarda çocuklara seçenek sunuyorum. Beraber oynadayken nasıl oynanacak ya da elenme seçenekleri gibi. Ama genelde ben belirliyorum onlara anlatıyorum...*”

Ö9: “*Çocuklar okula adapte olduğunda ve alıştıkları zaman hep beraber belirliyoruz...*”

Ö13: “*Kural belirliyorum, sene başında belirliyorum ama her sınıfın ihtiyacına göre de anlık belirlediğimiz oluyor. Okulun üçüncü haftasında falan sınıf kuralları sözleşmesi yapıyoruz beraber yazıyoruz herkes kendi fikrini söylüyor. Birlikte karar vermiş oluyoruz...*”

Ç3: “*Öğretmenimiz söyledi biz de dinledik, uyduk kurallara. Böyle yapacaksınız etkinliği karalamadan dedi, oyuncakları bozmak yasak, koşmak yok dedi mesela biz de öğrendik alıştık yani...*”

Söz konusu kategoride yer alan üçüncü tema **kuralların öğretimine** yönelik görüşler değerlendirildiğinde, öğretmenlerin kuralları öğretme biçimi **etkinlikler aracılığıyla (f:10)**, **açıklamalar aracılığıyla (f:13)** ve **model olma yolu (2)** ile olmak üzere üç alt tema altında ele alınmıştır. Öğretmenlerden bazılarının *drama, boyama, resim, tekerleme ve ödül sistemi* kullanarak etkinlikler aracılığı ile kuralları öğrettiklerine yönelik ifadelerde buldukları saptanırken bazı öğretmenlerin *örnek olay sunma, soru-cevap yöntemi, soruna dikkat çekme ve sözleşme yaparak ve açıklamalar aracılığı ile kuralları öğrettiklerini* ifade ettikleri görülmüştür. Bunların yanı sıra çok az sayıda öğretmenin *model olma yolunu kullanarak kural öğretimini* gerçekleştirdiği tespit edilmiştir. Etkinlik kullanan öğretmenlerin *oyun, hikaye, drama, şarkı, boyama ve materyallerden yararlanma* aracılığıyla kuralları öğrettiklerine yönelik ifadelerde buldukları saptanırken açıklamalar kullanan öğretmenlerin bu öğretimi *örnek olay* ya da *soruna dikkat çekme* yolu ile gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların görüşleri incelendiğinde ise çoğunlukla öğretmenlerinin *kuralları örnek olay sunma, anlatım tekniğini kullanarak açıklamalarda bulunma aracılığıyla (f:41)* öğrettiği ifade edilirken az sayıda çocuğun öğretmenlerinin *boyama ve resim yapma etkinlikleri aracılığıyla (f:7)* öğrettiğini ifade ettikleri saptanmıştır.

Kuralların öğretimi temasına yönelik öğretmenlerin ve çocukların yanıtlarına örnek olarak aşağıdaki ifadeler verilebilir.

Ö3: “*Göstererek, drama yöntemi olabilir ben bazen yaramaz çocuk olurum sıraya girmezse ne olacağını gösteririm mesela...*”

Ö11: “*Öğretmek için resim boyattım sınıfa astık görseller...*”

Ö18: “*Tüm çocuklarla bir kural koydu kendileri koyunca öğrendiler zaten. Ben de çember saatinde devamlı bahsediyorum, sürekli kuralları hatırlatıyorum...*”

Ç4: “*Öğretmen anlatır, konuşur çocuklar da kurala uyarlar...*”

Ç5: “*Sohbet ettik öğretmenimizle neleri yapmamalıyız neleri yapmalıyız dedik önce, sonra bunları boyadık sınıfımıza astık, hep konuştuk öyle öğrendik biz de.*”

Kuralların işleyişi kategorisinde dördüncü, son tema **kuralları hatırlatma/pekiştirme** biçimi olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin ve çocukların görüşlerinden yola çıkılarak **sözel hatırlatıcılar**

kullanma (öğretmen f:20; çocuk f:61), görsel hatırlatıcılar kullanma (öğretmen f:8; çocuk f:1), ve ceza vermek (öğretmen f:2; çocuk f:84) olmak üzere üç alt tema ortaya konulmuştur. **Sözel hatırlatıcılar** alt teması incelendiğinde öğretmenlerin ve çocukların *doğru davranışa yönlendirme, tekrar etme ve uyarı yolu ile* kuralların hatırlatıldığı ve pekiştirildiği yönünde ortak bir görüş ifade etmişlerdir. Ayrıca sözel hatırlatıcılar alt temasında çocuklar öğretmenlerinin *nedenini araştırma yolunu kullandıklarını* açıklarken öğretmenler *ödül verdiklerini* eklemişlerdir. **Görsel hatırlatıcılar** alt temasında ise hem öğretmenlerin hem de çocukların *resimler yolu ile* kuralların hatırlatıldığını ifade ettikleri tespit edilmiştir. **Ceza alt teması** incelendiğinde öğretmenler kural hatırlatmak amacı ile sadece *olumsuz mola (f:1) ve görmezden gelme (f:1)* kullandıklarını ifade ederken çocuklar öğretmenlerinin kuralları hatırlatmak amacı ile *sert uyarı-kızma (f:43), oturma cezası (f:20), mahrum bırakma (f:12), tek ayaküstünde durma (f:5) ve sınıf dışında bekletme (f:4)*, davranışlarını sergilediklerini açıklamışlardır.

Kuralların pekiştirilmesi temasına yönelik öğretmenlerin ve çocukların yanıtlarına örnek olarak aşağıdaki ifadeler verilebilir.

Ö4: “Dediğim gibi asıyorum görselleri sık sık da uyarılarda bulunuyorum bir süre sonra onlar da kendilerini uyarıyorlar birbirlerini. Pekiştirme için de sık sık tekrar hatırlatma...”

Ö8: “Ben çok gözlem yapıyorum. Bu şekilde gerekli oldukça hatırlatıyorum. Birbirlerini de uyarıyorlar...”

Ö17: “Pekiştirilmesi için sürekli aynı şeyi tekrar ediyorum. Herkes kuralı boyasın diyorum mesela...”

Ç6: “Bazen çocuklar kuralları unutabilir öğretmen de sorar neden oyuncakları toplamıyorsun der sonra çocuk toplar eğer toplamazsa öğretmeni kızar, topla der bu senin görevin der...”

Ç7: “Oyuncakları toplamazsan o oyuncaklarla bir daha oynayamazsın der....”

Araştırmada kuralların işleyişi ile ilgili gözlemler boyutu ise üç aşamada değerlendirilmiştir. Birinci aşamada öğretmenlerin sınıf içerisinde uyguladıkları kuralların neler olduğu, bu kuralları kazandırırken eğitici materyal kullanıp kullanmadıkları, kuralların hatırlatırken/pekiştirirken sergiledikleri yaklaşım biçimleri ve çocukların bu kuralları ne düzeyde benimsedikleri gözlenmiştir. İkinci aşamada ise öğretmenin öğrenme merkezlerine yönelik sınıf içinde uyguladığı kurallar değerlendirilmiştir. Merkezlerde çalışan çocuk sayısı, merkezlerde çalışmak için çocukları nasıl yönlendirdiği, merkezler arası geçişlerde uyulması gereken kurallar koyup koymadığı incelenmiştir. Üçüncü aşamada ise öğretmenin sınıf içinde etkinlik sırasında ve etkinlik geçişlerinde uygulamakta olduğu kuralların olup olmadığı değerlendirilmiştir.

Gözlem formunda öğretmenlerin kuralların işleyişi boyutundan toplam 146 puan aldıkları hesaplanmıştır, bu puan gözlem formunun 18-162 düşük puan aralığına denk gelmektedir. Bu sonuç doğrultusunda öğretmenlerin kuralların işleyişi boyutunda **düşük düzeyde** bir performans sergiledikleri saptanmıştır.

Fiziksel Ortamın İşleyişi ve Düzenlenmesi

Öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler ışığında **fiziksel ortamın işleyişi ve düzenlenmesi; öğrenme merkezlerinin düzenlenmesi, öğrenme merkezlerine çocukların yönlendirilmesi ve eğitici materyallerin seçimi ve eğitici materyallere ilişkin düzenlemeler** olmak üzere dört temada incelenmiştir. Bu temalara ilişkin bulgular Tablo2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Fiziksel ortamın işleyişi ve düzenlenmesi boyutuna yönelik bulgular

	Tema	Alt tema
Öğretmen	Öğrenme Merkezlerinin Düzenlenmesi	<ul style="list-style-type: none"> • Merkezlerin özelliği • Çocuk merkezli
	Eğitici Materyallerin Seçimi	<ul style="list-style-type: none"> • Çocuk merkezli • Etkinlik merkezli
Öğretmen ve Çocuk	Öğrenme Merkezlerine Yönlendirme	<ul style="list-style-type: none"> • Yönlendirme yok • Direktif yönlendirme • Teknikler kullanarak yönlendirme
	Eğitici Materyallere İlişkin Düzenlemeler	<ul style="list-style-type: none"> • Yenileme yok • Yenileme var

Çocukların sınıfın fiziksel ortamının işleyişine ve düzenlenmesine ilişkin yarı yapılandırılmış görüşmeleri değerlendirildiğinde **öğrenme merkezlerine çocukların yönlendirilmesi ve öğrenme merkezlerinde materyallere ilişkin düzenlemelerin gerçekleştirilmesi** şeklinde iki tema saptanmıştır. Fiziksel ortamın düzenlenmesine ilişkin hem çocukların hem de öğretmenlerin bulguları aşağıda birlikte tartışılmaktadır.

Fiziksel ortamın işleyişi ve düzenlenmesi kategorisinin ilk teması olan **öğrenme merkezlerinin düzenlenmesine** ilişkin öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde **merkezlerin özelliklerine göre düzenlemeler (f; 26) ve çocuk merkezli düzenlemeler (f; 4)** şeklinde iki alt tema saptanmıştır. Öğretmenlerin ifade sıklıkları değerlendirildiğinde merkezlerin özelliğine göre düzenlemeleri çocuğu merkeze alan düzenlemelerden daha fazla dile getirdikleri saptanmıştır. Merkezlerin özelliğine göre yapılan düzenlemelerde öğretmenlerin *ışık, ses, boyut, güvenlik, ulaşılabilirlik, hareketlilik, bütünleştirilebilirlik ve ayırma özelliklerini* dikkate aldıklarını ifade ettikleri saptanmıştır. Çocuk merkezli düzenlemeleri ifade eden öğretmenlerin ise merkezleri düzenlerken *çocukların istek ve ilgisine önem gösterdiklerini* dile getirdikleri belirlenmiştir. Bu bulgulara ek olarak öğretmenlerin öğrenme merkezlerinde herhangi bir düzenleme gerçekleştirmediklerini de iki kez ifade ettikleri saptanmıştır. Çocukların bu boyut ile ilgili görüşlerine başvurulmamıştır.

Öğrenme merkezlerinin düzenlenmesi temasına yönelik öğretmenlerin yanıtlarına örnek olarak aşağıdaki ifadeler verilebilir.

Ö1: “Çocukların ilgilerine göre düzenliyorum ben daha çok. Deneme yanılma yoluyla bakıyorum şu merkezde mesela hiç kimse gitmiyorsa o merkeze biraz ara veriyorum o merkezi kaldırıyorum birkaç gün. Sonra tekrar açıyorum. Yer; oyuncak blok yakın olması kitaba yakın olmaması. Çok hareketli merkezlerin birbirinden uzak olması mesela birbirlerine zarar vermemesi adına...”

Ö12: “Sınıfım küçük ondan bir şey yapamıyorum...”

Ö17: “Daha sakin olanlar ayrı olmasını isterim. Sanat kitap bir yerde, dramatik ve blok bir tarafta. Hareketlilik, sakinlik gibi. Rahat oynasınlar kişi sayısı diye ona göre genişlettim kitap küçük mesela sanat daha geniş...”

Öğrenme merkezlerine çocukların yönlendirilmesi teması değerlendirildiğinde hem çocukların hem de öğretmenlerin söz konusu temaya ilişkin görüşlerinde ortak boyutların (**merkezlere yönlendirme yok, öğretmen direktif bir şekilde yönlendirir, öğretmen stratejik teknikler kullanarak yönlendirir**) var olduğu görülmüştür. Bulgular detaylı bir şekilde incelendiğinde hem öğretmenlerin (f:10) hem de çocukların (f:61) büyük bir kısmı *sınıflarda merkezlere yönlendirme yapılmadan*

dağılımların gerçekleştiğini ifade ettikleri saptanmıştır. Diğer taraftan **direktif yönlendirmeye yönelik** çocukların ifade sıklıkları değerlendirildiğinde *çocukların ifade sıklığının (f:20) öğretmenlere (f; 2) göre oldukça yüksek olduğu* saptanmıştır. Öğretmenlerin **stratejik yöntem ve teknikler kullanarak yönlendirme** boyutunda sadece *dağılım panosu tekniğini kullandıkları hem çocuklar (f; 13) hem de öğretmenler (6) tarafından* oldukça düşük bir oranda dile getirilmiştir.

Öğrenme merkezlerine çocukların yönlendirilmesi temasına yönelik öğretmenlerin ve çocukların yanıtlarına örnek olarak aşağıdaki ifadeler verilebilir.

Ö3: “Yönlendirirken kuralım yok herkes istediği merkezde oynuyor...”

Ö11: “Öğrenme merkezlerinin yeri belli isteyen istediği yerde oynayabiliyor. Sadece merkezi düzenli kullanmaya dikkat etmeleri gerekiyor...”

Ö16: “24 kişi olduğu için tek merkeze 5 öğrencinin girmesi imkansız, belirli sayılarda olması için sıra ile yerleşiliyor. Ben Montessori sistemini kullanıyorum, onlarda da kart sistemi olduğu için önce çocuklara anlatıyorum. Sırayla materyal tanıtıyorum. Merkezde kaç öğrenci olacağı ayarlıyoruz. Daha sonra her gün geldiklerinde boş olan merkezde kart yoksa orda vakit geçirebiliyor. Eğer orada zamanı yoksa boş olan merkeze geçiyor...”

Ç8: “Öğretmenleri çocuklara hadi oynamaya başlayın çocuklar der çocuklar oynamaya giderler....”

Ç9: “Geliriz sınıfa istediğimiz oyuncakla oynarız...”

Ç10: “Herkes kartını alır istediği merkeze gider kartını bırakır dolu olursa bekler ya da yer değiştirir arkadaşı da isterse ama istemezse değiştirmez...”

Eğitici Materyallerin Seçimi temasına yönelik öğretmen görüşleri incelendiğinde **materyalin nitelikleri (f:29) ve çocuk merkezli (f:18)** olarak 2 alt tema belirlenmiştir. Eğitici materyalin niteliğini ön planda tutan öğretmenlerin ifadelerinin içeriği değerlendirildiğinde *materyallerin dikkat çekici, güvenli, sağlam, işlevsel/egitici olmasına, çeşitlik açısından bol ve gerçek malzeme/materyalden üretilmiş olmasına* özen gösterdiklerini kapsadığı saptanmıştır. Öğretmenlerin çocuk merkeze olarak eğitici materyal seçimlerinde ise *çocuğun gelişim seviyesine, ilgi istek ve ihtiyacına, sınıftaki çocuk sayısına dikkat ettiklerini* belirttikleri tespit edilmiştir. Çocukların bu boyut ile ilgili görüşlerine başvurulmamıştır.

Eğitici materyallerin seçimi temasına yönelik öğretmenlerin yanıtlarına örnek olarak aşağıdaki ifadeler verilebilir.

Ö1: “Zarar vermeyecek materyal seçiyorum. Zevkle oynayacakları, dayanıklı olacak...”

Ö10: “Tehlikesiz olmasına dikkat ediyorum. Amaçlı olması, eğitici olması ve ilgi çekici olmasına dikkat ediyorum...”

Ö16: “Çocukların ilgilerine hitap etmeli zararlı olmamalı sağlıklı olmalı mebden akademiden onaylı olmalı. Materyal doğadan hayatın içinden olsun ilham verici olsun zeka geliştirici olsun...”

Fiziksel ortamın işleyişi ve düzenlenmesi kategorisinin son teması olan **materyallere ilişkin düzenlemeler** bölümü hem öğretmenlerden hem de çocuklardan alınan görüşler doğrultusunda değerlendirilmiştir. Söz konusu temaya ilişkin öğretmenlerin ve çocukların görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin bazılarının *dönem içerisinde öğrenme merkezlerindeki materyalleri yenilemeye yönelik girişimler de buldukları (öğretmen f:8; çocuk f:19)* saptanırken bazılarının ise *herhangi bir girişimde bulunmadıkları (öğretmen f:9; çocuk f:72)* ortaya çıkmıştır.

Materyale ilişkin düzenlemeler temasına yönelik öğretmenlerin yanıtlarına örnek olarak aşağıdaki ifadeler verilebilir.

Ö5: “Hiç hazırlamadım. Böyle bir şeyle karşılaşmıyorum. Hiç oynamayan çocuk olduğunda onunla özel olarak ilgilenip yönlendirmeye çalışıyorum...”

Ö17: “Dışardan materyal desteği, artık materyal, evden güzel oyuncak. Bazen değişik uyarıcı materyal getiriyorum yeniliyorum...”

Ç14: “Bizim öğretmenimiz mesela kukla getirdi biz de oynadık onu da astık hep konuşturduk”

Ç15:” Oyuncaklar değişmez hiç.”

Araştırmada **Fiziksel Ortamın İşleyişi ve Düzenlenmesi** ile ilgili araştırmacılar tarafından gerçekleştirilen gözlemlerde öğretmenlerin 155,5 puan alarak **orta düzeyde** bir performans sergiledikleri tespit edilmiştir.

Günlük Eğitim Akışının Planlanması/Uygulanması

Tablo 3. Günlük eğitim akışının planlanması/uygulanması boyutuna yönelik bulgular

	TEMA	ALT TEMA
Öğretmen	Günlük Eğitim Akışının Planlanması	<ul style="list-style-type: none"> Etkinlik odaklı planlama Çocuk odaklı planlama
	Günlük Eğitim Akışının Uygulanması	<ul style="list-style-type: none"> Etkinlik odaklı uygulama Çocuk odaklı uygulama
	Etkinlikler Arası Geçişin Sağlanması	<ul style="list-style-type: none"> Yönlendirme yok Yönlendirme var Etkinlikler aracılığıyla
	Düzenli Rutinlere Sahip Olma	<ul style="list-style-type: none"> Rutin hakkında bilgi verme Rutinleri hatırlatma/pekiştirme Çocukların rutin bilgisi

Öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda Günlük Eğitim Akışının Planlanması/Uygulanması kategorisi; **günlük eğitim akışının planlanması, günlük eğitim akışının uygulanması, etkinlikler arası geçişin sağlanması ve düzenli rutinlere sahip olmak** üzere dört temada incelenmiştir. Günlük eğitim akışının planlanma ve uygulanma aşaması öğretmenin sorumluluğunda olan bir süreç olması nedeniyle çocukların görüşlerine başvurulmamıştır.

Günlük Eğitim Akışının Planlanması/Uygulanması kategorisinin ilk teması olan **günlük eğitim akışının planlanmasına** ilişkin öğretmenlerin bulguları incelendiğinde söz konusu temanın **etkinlik odaklı akış planlama (f:21) ve çocuk odaklı akış planlama (f:20)** olarak 2 alt temaya ayrıldığı görülmüştür. Günlük eğitim akışını çocuk odaklı planlamada öğretmenlerin *çocuğun ilgisine isteğine, gelişim düzeyine, hazır bulunuşluğuna ve tüm gelişim alanlarına hitap etmelerine* dikkat ederek planlama yaptıklarını belirttikleri saptanmıştır. Günlük eğitim akışında etkinlik odaklı bir planlamada öğretmenlerin *etkinliklerin aktif pasif olacak şekilde sıralanmasına, ilgi çekici olmasına, yaratıcı, özgün ve çeşitli olmasına, esnek, birbirini bütünleyici olmasına, kavramlara yönelik, özel gün ve haftaları, değerler eğitimini kapsayacak biçimde planlama yaptıklarını* ifade ettikleri tespit edilmiştir.

Günlük eğitim akışının planlanması temasına yönelik öğretmenlerin yanıtlarına örnek olarak aşağıdaki ifadeler verilebilir.

Ö3: “En çok ilgisini çekecek ve heyecanla yapacaklar mı buna özen gösteriyorum. Sırasına falan da tabi dikkat ediyorum ama en çok budur...”

Ö10: “Her türlü gelişime hitap edecek şekilde, bilişsel, sosyal, duygusal hepsine hitap edecek etkinlikler. Özel gün ve haftalara değerler eğitimine, yer veriyorum...”

Ö14: “En dikkat ettiğim aktif pasif sırası. Ayaktaysa bi sonraki oturarak bütünleştirilmiş kullanmaya çalışıyorum günün böyle masal gibi yaşamak giib. Aşır fırtına çıkmadığı sürece çıkıyorlar etkinlikleri parka da çıkarıyorum. Klasik sanat etkinlik keselim yapışturalım hadi bu yok ilgilerine göre yaratıcı olmasına dikkat ediyorum...”

Söz konusu kategorinin ikinci teması olan **günlük eğitim akışının uygulanmasına** yönelik öğretmenlerin ifadeleri incelendiğinde **etkinlik odaklı uygulama (f:39)** ve **çocuk odaklı uygulama (f:12)** olmak üzere iki alt temaya ulaşılmıştır. Etkinlik odaklı uygulamada öğretmenlerin *etkinliklere dengeli yer verme, farklı ve çeşitli etkinlikler uygulama, aktif-pasif sıralaması yapma, materyalleri hazır bulundurma, uygulamalar sırasında dikkat çekme, oyunsu süreç yaratma ve soru cevap yönetimini kullanmaya* dikkat ettiklerini ifade etmişlerdir. Çocuk odaklı uygulamalar yaptıklarını ifade eden öğretmenler ise *uygulamalar sırasında çocuğu aktif kılmaya, seçim yaptırmaya, çocuğun gereksinimi doğrultusunda rehberlik sağlamaya ve uygulamaları çocukların gelişim düzeyine indirgeyerek gerçekleştirdiklerini* belirtmişlerdir.

Günlük eğitim akışının uygulanması temasına yönelik öğretmenlerin yanıtlarına örnek olarak aşağıdaki ifadeler verilebilir.

Ö12: “Planda değişiklikler yapabiliyorum isteğe göre değiştirebiliyorum. Mesela ilk sanat varsa çocukların isteğine göre onu sonraya alıp bahçeye çıkabiliyoruz veya etkinlikleri bahçede yapıyoruz. Ayrıca etkinlikleri yaşlarına göre seviyelerine göre onlara indirgeyerek uyguluyorum. Mesela şiir uzunsa kelimeleri zorsa onu seviyelerine uygun olacak şekilde değiştirebiliyorum kısaltabiliyorum...”

Ö15: “Uygularken öncelikle anlatıyorum. Baştan dikkatlerini çekip ayrıntılı biçimde ne yapmaları gerektiğini anlatıyorum. Yönlendiriyorum kendilerine bırakıyorum. Yapamayanlara destek veriyorum izliyorum sürekli...”

Günlük Eğitim Akışının Planlanması/Uygulanması kategorisinin üçüncü teması olan **etkinlikler arası geçişin sağlanmasına** ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde bazı öğretmenlerin *etkinlikler arası geçişte herhangi bir yönlendirmede bulunmadıkları (f:7); bazılarının ise geçiş sırasında etkinlikler (f:26) ve açıklamalar aracılığı (f:2) ile yönlendirmede* bulduklarını ifade ettikleri görülmüştür. Öğretmenlerin bazıları *oyun, şarkı, müzik, ritim, tekerleme, parmak oyunu, hikâye etkinlikleri ile geçiş sağladıklarını* ifade ederken bazı öğretmenler ise *çocukları hedeften haberdar etmeye yönelik açıklamalarda bulunarak geçişi sağladıklarını* belirttikleri saptanmıştır.

Etkinlikler arası geçişin sağlanması temasına yönelik öğretmenlerin yanıtlarına örnek olarak aşağıdaki ifadeler verilebilir.

Ö1: “Yani parmak oyunu şarkılar söyleniyor mesela...”

Ö9: “Geçişler için özel bir plan yok...”

Ö13: “Aktif pasif etkinlik seçiyorum. İlgilerini çekmek için şarkı söylüyorum meraklandırıyorum bir sürpriz yapacağım diyorum...”

Söz konusu kategorinin son teması olan **düzenli rutinelere sahip olma** bölümü incelendiğinde, **rutin hakkında bilgi verme, rutinleri hatırlatma/pekiştirme ve çocukların rutin bilgisi** olmak üzere üç alt temadan oluştuğu görülmektedir.

Düzenli rutine sahip olma temasının birinci alt teması olan **çocukları rutin hakkında bilgi vermeye** yönelik öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun *çocuklarla etkinlikleri paylaşarak (f:14) veya akış etkinliklerini çocuklarla birlikte planlayarak (f:5)* çocukları rutin hakkında bilgilendirdiklerini ifade ettikleri saptanmıştır. Bazı öğretmenlerin ise *çocukları rutinler hakkında bilgilendirmediklerini (f:3)* belirttikleri görülmüştür.

Söz konusu temanın ikinci alt teması olan **rutinleri hatırlatma/pekiştirmeye** yönelik öğretmenlerin ifadeleri incelendiğine hatırlatmaya yönelik olarak öğretmenlerin ifade sıklıklarının oldukça az olduğu görülmüştür. Öğretmenlerden bazıları *görsel ipuçları/hatırlatıcılar (f:3)* kullandıklarını bazıları ise *sözel ipuçları/hatırlatıcılar (f:2)* kullandıklarını belirttikleri görülmüştür.

Düzenli rutine sahip olma temasının son alt teması olan **çocuk rutin bilgisi** ile ilgili öğretmen görüşleri incelendiğinde *öğretmenler çocukların rutinlerin farkında olduklarını (f:24)* belirttikleri görülmüştür.

Düzenli rutinelere sahip olma temasına yönelik öğretmenlerin ve çocukların yanıtlarına örnek olarak aşağıdaki ifadeler verilebilir.

Ö2: “Rutin gün içindeki tekrarlarla sağlanıyor zaten isim olarak biliyorlar en azından. Soruyorlar faaliyet yapmayacağız mı diye soruyorlar sanat yok mu bugün diye. Biliyorlar yani ne yapılacağını...”

Ö10: “Serbest zaman, sanat, Türkçe dil, okuma yazmaya hazırlık, oyun. Çocuklar o an soruyorlar ben de hangi etkinlik olduğunu söylüyorum...”

Araştırmacılar tarafından Günlük Eğitim Akışının Planlanması/Uygulanması ile ilgili gözlemlere ilişkin bulgular değerlendirildiğinde öğretmenlerin çocukların ilgi ihtiyaç ve gelişim seviyesine yönelik etkinlik çeşitlerine yer verecek şekilde planlanmalar yapma, güne başlama zamanı ile çocukları gün içerisinde gerçekleştirecek etkinliklere hazırlama, geçiş etkinlikleri kullanmada ve rutinleri sürekli ve tutarlı bir şekilde uygulamada **orta düzeyde** bir performans sergiledikleri (puan: 197) gözlenmiştir.

Olumlu Sınıf Atmosferinin Oluşturulması

Tablo 4. *Olumlu sınıf atmosferinin oluşturulması boyutuna yönelik bulgular*

	Tema	Alt tema
Öğretmen	Olumlu Sınıf Ortamını Destekleyici Girişimler	<ul style="list-style-type: none"> Anlatım yoluyla güçlendirme Etkinlik yoluyla güçlendirme Ödül yoluyla güçlendirme Model olma yoluyla güçlendirme
	Çocukların Duygularını İfade Etmelerini Sağlama	<ul style="list-style-type: none"> Duygular hakkında konuşma Olumsuz duyguların nedenini araştırma İlgi/şefkat/sevgi gösterme Etkinlikler aracılığıyla
	Olumlu Sınıf Ortamını Destekleyici Materyal Kullanma	<ul style="list-style-type: none"> Materyal kullanımı yok Materyal kullanımı var
Öğretmen ve Çocuk	Çocukların Duygularını Kontrol Etme/Düzenleme	<ul style="list-style-type: none"> Destekleyici yaklaşımlar Kısıtlayıcı yaklaşımlar
	Öğretmenin Kendi Duygularını Kontrol Etmesi/Düzenlemesi	<ul style="list-style-type: none"> Destekleyici yaklaşımlar Kısıtlayıcı yaklaşımlar

Öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda Olumlu Bir Sınıf Atmosferinin Oluşturulması kategorisi; **olumlu sınıf ortamını destekleyici girişimler, çocukların duygularını ifade etmelerini sağlamaya yönelik girişimler, çocukların duygularını kontrol etmelerine/düzenlemelerine yönelik girişimler, öğretmenlerin kendi duygularını kontrol etmelerine/düzenlemelerine yönelik girişimler ve olumlu sınıf ortamını destekleyici materyal kullanımı** olmak üzere beş temada incelenmiştir. Çocukların söz konusu kategoriye ilişkin yarı yapılandırılmış görüşmeleri ise **çocukların duygularını kontrol etmelerine/düzenlemelerine yönelik girişimler ve öğretmenlerin duygularını kontrol etmelerine/düzenlemelerine yönelik girişimler** olarak iki tema çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Olumlu bir sınıf atmosferinin oluşturulması kategorisinin birinci teması olan **olumlu sınıf ortamını destekleyici girişimlere** yönelik öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, *anlatım yoluyla (f:13), ödül yoluyla (5) ve etkinlikler yoluyla (f:3) güçlendirme ve model olma (f:1)* olarak 4 alt

temaya ulaşılmıştır. **Anlatım yolu ile güçlendirme** alt temasında öğretmenlerin *duygular hakkında konuşma, empati kurma ve doğru davranışa yönelik açıklamalarda bulunma* yaklaşımlarını sergilediklerini ifade ettikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin *sarılma, dokunma ve övgüde bulunma* yaklaşımları sergileyerek **ödül yoluyla** olumlu sınıf atmosferini destekleyici girişimde bulduklarını belirttikleri de saptanmıştır. Öğretmenlerden bazılarının da *resim ve drama yaptırarak etkinlikler yolu ile* olumlu sınıf ortamını güçlendirmeye çalıştıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Sadece bir kez de model olma yolunu dile getirdikleri saptanmıştır

Olumlu sınıf ortamını destekleyici girişimler temasına yönelik öğretmenlerin yanıtlarına örnek olarak aşağıdaki ifadeler verilebilir.

Ö12: “Akşamüzeri eve gitmeden önce oturuyoruz. Bugün nasıldı, neler hissettiniz gibi hep sohbet ediyoruz. Duygularımızı, hislerimizi paylaşıyoruz. Mesela sizi üzgün-mutlu eden bir şey oldu mu? Gibi sorular soruyorum açıklamalarını istiyorum karşılıklı konuşuyoruz...”

Ö17: “Duygularla ilgili çalışmalar yaptım. BBOM da empati ile ilgili ya da oyunlar duygusal hikayeler hisler oyunlar NO ZONE oyunu eğitimler bunları uyguluyorum. Epey konuşuyoruz...”

Olumlu bir sınıf atmosferinin oluşturulması kategorisinin ikinci teması olan **çocukların duygularını ifade etmelerini sağlama** temasına yönelik girişimler incelendiğinde öğretmenlerin *duygular hakkında konuşma (17), olumsuz duyguların nedenini araştırma (14) ilgi/şefkat/sevgi gösterme (13)* (konuşarak, veli aracılığı ile, resim yolu ile, oyun terapisi ile) ve hikaye, drama, oyun görev verme gibi *etkinlikleri aracılığı ile (6)* çocukların duygularını ifade etmesini sağlayan destekleyici ve proaktif yaklaşımlar belirttikleri görülmüştür.

Çocukların duygularını ifade etmesini sağlama temasına yönelik öğretmenlerin yanıtlarına örnek olarak aşağıdaki ifadeler verilebilir.

Ö2: “Güvenmeleri sevmeleri lazım duygularını ifade etmeleri için iletişime geçmek gerek, beraber paylaşımlar oyunlar olabilir etkileşim kurmak lazım (bir çocukla özledim diye iletişim kuruyor) kızgın üzgün çocuk olduğunda o günkü duruma bağlı olarak bazen kendisi söylüyor bazen birebir konuşuyorum bazen hikâye ile bazen uydurabilirim hikâyeyi duyguya dokunmaya çalışırım. Bazen ağır olduğunu hissedersen direkt soruyorum anlatmak ister misin diye soruyorum öylelikle anlatıyorlar...”

Ö9: “Genelde okuduğumuz hikâyelerle destekliyoruz. Aslında yaşamadığımız bir şeyi yaşamış gibi gösteriyorum. Hikâye dikkatlerini çekiyor ve akıllarında kalmasını sağlıyor. Üzgün çocuk olursa o öğrencimin yanına giderim karşılıklı olabileceğimiz bir yere götürüp ona değer verdiğimi ve onun üzüntüsüyle üzüleceğimi bana her şeylerini anlatabileceklerini anlatırım böylece hemen dilleri çözülüp anlatıyorlar, rahat hissetmelerini sağlarım kısaca...”

Ö15: “Bazı çocuklar çekingendi rahat tavır sergileyemiyordu. Sık sık yanıma alırım onları, rahatça konuşabileceğimiz bir ortam oluştururum. Genelde söyler ama söylemezse de bazen arkadaşından öğrenirim bazense annesine sorarak öğrenirim. Araştırıp soruştururum. Göz kontağını ve tekil konuşmayı özel hissettiriyor gibi algılıyorlar. Bu onlar için önemli. Oyun saatinde yanına gidip beraber oynamayı teklif ederim. Oyun onlar için bir terapi gibidir o esnada kendilerini ele veriyorlar zaten. Morali düzeldiğinde tatlı ve şakacı bir dille sorarım ki hemen dilleri çözülür anlatırlar...”

Çocukların ve öğretmenlerin **duygularını kontrol etme ve düzenleme** teması değerlendirildiğinde öğretmenlerin hem çocuklar için hem de kendi duygularını kontrol etmek ve düzenlemek için önlem almak yerine sorun ortaya çıktığında müdahale yaklaşımlarını kullanmayı tercih ettikleri ifadelerinde saptanmıştır. Öğretmenlerin çocuklar için sorun ortaya çıktığında kullandıkları **destekleyici ve kısıtlayıcı tekniklerin** içeriği şu şekilde sıralanabilir; *duyguları yatıştırma (f:17) (nefes alıp verme, mindere yönlendirme vb.), konuşarak doğruyu bulmaya yardım etme (f:4), duygularını dışa vurmalarını sağlama (f:5) (çığlık atma vb.), olumsuz duygudan uzaklaştırma (f:4) (hareketli oyun vb.)*. Öğretmenler kendi duygularını kontrol etmek ve düzenlemek için ise sorun ortaya çıktığında *ortamdan ayrılmayı ve uzaklaşmayı (f:9), derin nefes almayı (f:6), duygularını paylaşmayı*

(f:6), duygularını baskılamayı (f:5) veya bilişsel yeniden düzenlemeye başvurmayı (f:4) ya da tepkisel yaklaşım yolunu kullanmayı (f:2) (bağırma ve kızma) tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Söz konusu temaya çocukların verdiği ifadeler değerlendirildiğinde ise çocuklar da sorun ortaya çıktıktan sonra öğretmenlerinin **destekleyici ve tepkisel yaklaşımlara** yönelik teknikler kullandıklarını, önleyici bir yaklaşım sergilemeye yönelik girişimlerde bulunmadıklarını belirttikleri görülmüştür. Ancak temada çocukların ifade sıklığı değerlendirildiğinde öğretmenlerin tepkisel yaklaşım tekniklerine başvurmayı (f:78) destekleyici yaklaşım tekniklerine (f:54) başvurmaktan daha fazla kullandıklarına yönelik bulgular elde edilmiştir. **Tepkisel yaklaşımların** içeriğinde *sert uyarı, tehdit, dövme, ceza verme, mahrum bırakma, tek ayaküstünde durma, başka sınıfa gönderme vb.* teknikler ifade edilmektedir. Bunların içinde en sık tekrarlayan ifadelerin ilk üçü; *Sert uyarı kızma (f:33), Mahrum bırakma (f:20) ve Tehdit etme (f:7)* olarak belirlenmiştir. Çocukların gözünden öğretmenlerin **destekleyici yaklaşımlarının** içeriğinde *uyarma, nedenini araştırma, doğruyu bulmaya yönlendirme, yer değiştirme vb.* tekniklerin yer aldığı görülmektedir. Bunların içinde en sık tekrarlanan ifadeler ise *uyarı (f:30), yer değiştirme (f:13), doğruyu bulmaya yönlendirme (f:4)* boyutlarından gelmiştir.

Çocukların ve öğretmenlerin duygularını kontrol etme ve düzenleme temasına yönelik öğretmenlerin ve çocukların yanıtlarına örnek olarak aşağıdaki ifadeler verilebilir.

Ö4: “Çocukların duygularını kontrol etme düzenleme için; açıkçası ağlama krizleri (duyulmuyor) Kapıyı tekmeliyordu bir çocuk tekmeleyebilirsin bu seni sakinleştirecekse yapabilirsin dedim ama senin canın acır dedim engellemedim...”

Ö7: “Çocukların duygularını kontrol etme düzenleme için; çok öfkelenirse sınıfı yardımcıya bırakır biraz o çocukla dışarıda yürürüm biraz konuşuruz orda ciddi ciddi sakinleşmesi için. İlk dönem oluyor genelde ikinci dönem olmuyor. İçselleşti mi; nefes alıyoruz. Bir öğrenci aklıma geldi ark. Kızıyor nefes alıyorum diyor uyarıyor kendisini...”

Ö5: “Çocukların duygularını kontrol etme düzenleme için; onunla ilgili daha önce çalışmadım. Sadece kızgın olduklarını söylüyorlar...”

Ö15: “Çocukların duygularını kontrol etme düzenleme için; bazı çocuklar çekingendi rahat tavır sergileyemiyordu. Sık sık yanıma alırım onları, rahatça konuşabileceğimiz bir ortam oluştururum. Genelde söyler ama söylemezse de bazen arkadaşından öğrenirim bazense annesine sorarak öğrenirim. Araştırıp soruştururum. Göz kontağını ve tekil konuşmayı özel hissettiriyor gibi algılıyorlar. Bu onlar için önemli. Oyun saatinde yanına gidip beraber oynamayı teklif ederim. Oyun onlar için bir terapi gibidir o esnada kendilerini ele veriyorlar zaten. Morali düzeldiğinde tatlı ve şakacı bir dille sorarım ki hemen dilleri çözülür anlatırlar...”

Ö4: “Öğretmenin kendi duygularını kontrol etmesi düzenlemesi; ben genelde sesimi yükseltebiliyorum bazen ama sık olmamasına çalışıyorum. Çünkü benim de 3 yaşında küçük de bir oğlum var empati yapıyorum onu düşünüyorum. Ona nasıl davranılmasını isterdim gibi...”

Ö12: “Öğretmenin kendi duygularını kontrol etmesi düzenlemesi; duygumu söylüyorum neden kızgınum diyorum? Açıklayın diyorum. Duygumu devamlı konuşarak anlattım veya müzik açıp çocuklarla dans ederim, devamlı konuşuyorum duygum hakkında...”

Ö16: “Öğretmenin kendi duygularını kontrol etmesi düzenlemesi; zaman zaman öfkelendiğimiz oluyor. Bunun için genelde biraz nefes alıp vermek o anda devam ettiğimiz şeyi stajyere aktarmak. En büyük lafım "Onun çocuk olduğunu unutma" diyorum ve sakinleşiyorum...”

Ç19: “Eğer arkadaşı rahatsız ederse öğretmen uyarır ama çocuk devam etmişse öğretmeni kızar ve yerini değiştirir arkadaşını rahatsız etmesin diye.”

Ç20: “Öğretmen kızar çocuğa, niye arkadaşını rahatsız ediyorsun der bir daha yaparsan yerini değiştiririm der...”

Çocukların kendi duygularını kontrol etme ve düzenlemeye ilişkin kullandıkları yaklaşımları da araştırmada incelenmiştir. Öncelikli olarak **destekleyici yaklaşımları (93) tepkisel**

yaklaşımlara (69) göre daha yüksek oranda ifade ettikleri saptanmıştır. Çocuklar **destekleyici yaklaşımları**; *öğretmenden yardım isteme (f:38)*, *uyarma sorunu konuşma (f:32)*, *çözüm bulma (f:11)*, *yer değiştirme (f:5)*, *doğruyu bulmasına yardım etme (f:4)*, *görmezden gelme (f:2)*, *nedenini araştırma (f:1)* şeklinde belirtmişlerdir. **Tepkisel yaklaşımlarda** ise *öğretmene şikâyet etme (33)*, *özür diletirme (23)*, *kızma/bağırma (5)*, *vurma (3)*, *küsme (3)*, *oç alma (2)* boyutlarında ifadeler kullanmışlardır.

Ç21: " Öğretmenim arkadaşımı uyardım ama beni hala rahatsız ediyor derim ama bunu hemen demem. Önce arkadaşımı birkaç defa canım arkadaşım yapma diye uyarırım, sonra sesimi yükseltirim ama dördüncü defa ne yazık ki artık öğretmenime söylerim..."

Ç22: " Devirdiyse beraber tekrar yaparlar ne olacak ki... Birlikte daha güzel ve uzun kuleler yapabilirler belki de..."

Ç23: "Özür diler devirdiği için arkadaş... Öğretmene söyler öğretmenim devirdi oyunumuzu bozdu derler..."

Araştırmanın olumlu bir sınıf atmosferinin oluşturulması kategorisinin son teması olan **olumlu sınıf ortamını destekleyici materyal kullanımına** yönelik öğretmenlerin görüşleri incelediğinde, öğretmenlerin bazıları **materyal kullanmadıklarını (f:13)**, **bazıları (f:12) ise duygu kartı, kukla, hikâye, zil, düdük ve paylaşmayı desteklemek için ortak kullanım materyali kullandıklarını** ifade ettikleri tespit edilmiştir.

Olumlu sınıf ortamını destekleyici materyal kullanımı temasına yönelik öğretmenlerin yanıtlarına örnek olarak aşağıdaki ifadeler verilebilir.

Ö3: "Hayır yok öyle materyallerim..."

Ö7: "Yok materyalim..."

Ö12: "Öyle bir materyalimiz yok ama müzik açabiliyorum. Bana sarılıyorlar. Hareketli müzik açıyorum. Oyunsu süreç yaratıyorum müzik durunca arkadaşının burnunu tut gibi..."

Ö14: "İzlemeleri gerektiği yolu biliyorlar. Küçük bir masamız vardı kartlar hep ordaydı duygu kartları ordaydı. Kolu kırık bir çocuğun geçen yıl ikinci yılıydı benimle, o kartı aldı mesela konuştu şu anda böyle hissediyorum dedi. İlerleme olmuştu. Kuklayı kullanıyorum sessizlik için o çok işe yarıyor bazen çocuklar kendileri çıkarıyorlar..."

Ö16: "Kuklalarım var 3 tane. Kukuli, Minok(doğal-ipli) ve Kaşınanay. Kukuli oyunları anlatıyor. Ben fiziksel ya da erkek olarak itici gelmişimdir ama Kukuli itici gelmez. Herkes ona ilgi gösterir. Diğeri ağaç kuklam o da sınıfın üyesi, bazen geliyor. Ohumsuz durumlarda çözüm yolunda bahsediyor. Zili kullanırım mesela toplanmak için ya da etkinlik arası geçişlerde. Çocuklara ulaşmak için düdük kullanırım..."

Olumlu sınıf atmosferinin oluşturulması ile ilgili gözlemlere ilişkin bulgular değerlendirildiğinde öğretmenlerin sınıf içi ilişkileri destekleyici tutumlar sergilemede, kendi duygularını kontrol etmek ve düzenlemek için önlem niteliğinde stratejiler kullanmada, çocukların duygularını önemsemeye, anlamaya çalışmada, alternatif sorun çözme becerilerini desteklemeye, sınıf içerisinde sosyal duygusal gelişimi destekleyici programlar, hikâyeler, duygu kartları, kum saati vb. materyaller kullanmada 146 puan ile **düşük seviyede** performans sergiledikleri gözlenmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Okul öncesi öğretmeni olarak sınıf içinde öğretim sürecinde sosyal duygusal problemleri önlemek, risk faktörlerini azaltmak, koruyucu faktörleri artırmak için sınıf yönetiminde önleyici yaklaşımları bir kaynak olarak kullanmak kritik bir öneme sahiptir (Moore vd., 2003; Oliver ve Reschly, 2007). Böylelikle sınıf atmosferi güvenli, huzurlu ve paylaşımına dayalı bir ortam hâline gelebilir. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde kuralların işleyişine, fiziksel ortamın işleyişine ve düzenlenmesine, düzenli günlük eğitim akışının planlanması ve uygulanmasına ve olumlu bir sınıf atmosferinin oluşturulmasına yönelik müdahale yaklaşımlarından ziyade önleyici yaklaşımları ne kadar işe koştuğu bunun için ne tür stratejiler kullandığı önem kazanmaktadır.

İşlevsel ve etkili bir sınıf yönetimi sunabilmede (Marzano, Marzano, Pickering, 2003; Barbetta, Leong-Norona, Bicard, 2005) ve istenmeyen davranışların ortaya çıkmasını önleyebilmede etkili olan faktörlerin önemli bir bileşeni sınıf kurallarıdır (Watson, ve ark., 2016). Bu çalışmada sınıf ortamında kuralların işleyişine yönelik öğretmenlerin ne tür yaklaşımlar sergilediklerini incelemek amacı ile öğretmenlerin genel olarak kuralları nasıl uyguladıkları, çocuklara söz konusu kuralları nasıl öğrettikleri, kuralların unutulmamasını veya çiğnenmemesini sağlamak için ne tür stratejiler kullandıkları detaylı bir şekilde hem gözlemler hem de görüşmeler ile değerlendirilmiştir. Hem çocukların hem de öğretmenlerin kurallara ilişkin ifadeleri değerlendirildiğinde sınıf içinde öğrenme merkezlerine, etkinlik sürecine ve davranışa yönelik alt temalarda çeşitli kuralların olduğunu açıklamaları kurallara yönelik farkındalığın gelişmiş olduğunu düşündürmektedir. Ayrıca kuralların belirlenmesi temasında öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (10) “kuralları çocuklarla birlikte belirlediklerini” ifade etmiştir. Ancak çocukların bulgularında “öğretmen çocuklarla birlikte belirler” ifadesinden ziyade “öğretmen belirler” en fazla ifade sıklığı olarak göze çarpmaktadır. Okul öncesi sınıf ortamlarında kuralların sınıfın ortak ürünü olmasının ve çocuklar tarafından kolay benimsenmesinin önemi üzerinde durulmaktadır böylelikle olumlu bir sınıf ve öğrenme ortamının oluşmasına katkıda bulunulacaktır (Webster-Stratton ve Herman, 2010). Nitekim Karabay ve Ası (2015)’ ya göre kurallar belirlenirken çocukların sürece dâhil edilmesinin ve kurallara uyulmadığında ortaya çıkabilecek sorunların tartışılmasının, kuralların içselleşmesine ve sınıf içi uyumun ve öğrenme ortamının niteliğinin gelişmesine katkıda bulunacaktır. Bu çalışmanın bir diğer bulgusu ise, kuralların gerek etkinlikler aracılığıyla gerekse açıklamalar ve model olma yoluyla öğretiminde öğretmenlerin çabalarının bir kısmının çocuklar tarafından fark edilmesidir. Her ne kadar öğretmenler hikâye/drama etkinlikleri ile kuralları öğrettiklerini dile etirseler de çocuklar boyama ve materyaller (resim) kullanarak ya da örnekler ve anlatım yoluyla öğretmenlerinin kuralları öğrettiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin kuralları sınıf içinde işler hale getirmek, çocukların katılımını arttırabilmek ve dikkatlerini bu boyutlarda çekebilmek için çeşitli oyunlar, hikâyeler, dramalar, şarkılar gibi etkinliklerden yararlanmaları da alan yazınında sıklıkla önerilmektedir (Winter, 1999; Beaty, 2000; Sönmez, 2001; McInerney ve McInerney, 2002). Kuralların öğretimi temasına yönelik işleyiş değerlendirildiğinde hem öğretmenlerin hem de çocukların verdikleri cevapların örtüşmüş olması kuralların öğretiminde öğretmenlerin hem etkinlikler hem açıklamalar hem de model olmayı kullanması arzu edilen bir sonuç olarak değerlendirilmektedir (Beaty, 2000; McInerney ve McInerney, 2002). Ancak bu çalışmada öğretmenlerin ve çocukların kuralları hatırlatma ve pekiştirme için izledikleri yollara ilişkin verdikleri cevaplar dikkat çekicidir. Öğretmenler kuralların pekiştirilmesinde ve hatırlatılmasında en çok sözel hatırlatıcılar (20), görsel hatırlatıcılar (8) ve ceza (2) alt temalarını kullandıklarını ifade ederken çocuklar ise en çok ceza (84), sözel hatırlatıcılar (61) ve görsel hatırlatıcılar (1) kullandıklarını belirtmişlerdir. Çocukların ifadelerinden ceza alt temasının boyutları değerlendirildiğinde öğretmenlerinin sert uyarı (43), oturma cezası (20), mahrum bırakma (12), tek ayaküstünde durma (5), sınıf dışında bekletme (4) şeklinde yaklaşımlar sergilediklerini ifade etmeleri oldukça düşündürücü bir bulgudur. Öğretmenler de iki kez de olsa olumsuz mola ve çocuğu önemsememeyi (görmezden gelme) kullandıkları konusunda geri bildirimde bulunmuşlardır. Bu tarz kısıtlayıcı yaklaşımların, empati ve güvene dayalı sınıf içi pozitif atmosferin oluşmasını engellediği gibi aynı zamanda çocukların duygu kontrol ve ifade becerilerinin gelişimi açısından da oldukça olumsuz yönde etkilere neden oldukları görülmektedir (Emmer ve Stough, 2001). Literatürde, kurallara uyulmadığında, öğretmenlerin çocukları sözlü olarak uyardıkları (Günay, 2005), bakışlarla uyarma, sözel uyarma, kuralları hatırlatma gibi yollar izledikleri (Demir, 2003) ve hatta kurallara uyulmadığı durumlarda öğretmenlerin olumlu tutumlar sergilediklerini ortaya koyan çalışma bulgularına da rastlanılmaktadır (Karabay ve Ası, 2015). Diğer taraftan literatürde bu araştırmanın bulgularıyla örtüşen araştırma sonuçlarına da rastlanmaktadır. Çocukların görüşlerinin değerlendirildiği çalışmalarda bu bulguyla örtüşen, öğretmenlerin sıklıkla kızma-ceza verme gibi olumsuz tutumlar sergilediklerini ifade eden sonuçlar elde edilmiştir (Harrison, Clarke ve Ungerer, 2007; Aktas, 2010; Aykaç, 2012; Batı, 2012). Öğretmenlerin sınıf içinde cezalandırma, kızma, bağırma gibi olumsuz yaşantılar sunması çocuklarda, olumsuz beklentiler ve örüntülerin yerleşmesi yol açacaktır. Olumsuz ilişkilerin çocuklar üzerinde yaratacağı etkiler göz ardı edilmemelidir. Söz konusu kısıtlayıcı tepkisel yaklaşımlar güvenli ilişkilerin kurulması engeller, sosyal ve duygusal

problemlerin çoğalmasına yol açar ve sınıf ortamında eğitim sürecini bölen bir işlev üstlenir. Nitekim bu çalışmanın olumlu sınıf atmosferinin oluşturulması boyutunda da çocukların öğretmenlerinin duygularını kontrol etmek için tepkisel yaklaşımı destekleyiciden daha sık kullandığını ifade ettikleri saptanmış ve kendilerinin de duygularını düzenlemede ve kontrol etmede bu yolu kullanmayı seçtikleri belirlenmiştir.

Araştırmada kuralların işleyişi ile ilgili gözlem boyutu değerlendirildiğinde ise öğretmenlerin sınıf kurallarını oluşturmada bunların kararlı ve tutarlı bir şekilde yürütülmesinde, hatırlatma ve pekiştirilmesinde düşük düzeyde bir performans gösterdiği saptanmıştır. Öğretmenlerin sınıf kurallarının içselleşmesini desteklemesi, müdahaleci bir tutum sergilemekten ziyade daha çok etkileşimli önleyici davranış yöntemlerini işe koşan bir sınıf yönetimi sergilemesi önerilmektedir. Çocukların kuralları içselleştirme sürecinde öz denetimlerinin desteklenerek model olma yönteminin kullanılması, sıklıkla hatırlatmalarda bulunulması olası sınıf içi problemlerin önlenmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Senemoğlu, 2001; Günay, 2005).

Sınıf yönetimi sürecinde çocukların sınıf ile bütünleşmeleri ve başarılı olmalarında etkili olan faktörlerin ilk bileşeni de sınıfın fiziksel tasarımıdır (Garrett, 2014; Cantero, Mira ve López-Chao, 2016). Eğitim ortamında çocukların en temel gereksinimlerini karşılayacak mekânsal organizasyonlar sunması ve farklı öğrenme deneyimlerine olanak sağlaması beklenmektedir. Okul Öncesi Eğitim Programı (2013) incelendiğinde, fiziksel ortamın düzenlenmesi başlığı altında ele alınan öğrenme merkezlerinin hareketli-hareketsiz, sesli-sessiz vb. özellikler açısından birbirinden çeşitli malzemelerle ayrılmış olması ve materyallerin çocukların ilgisine ve gelişim seviyesine uygun olması ile ilgili önleyici anlamda kullanılabilir birçok stratejinin bulunduğu görülmektedir. Bu çalışmada okul öncesi eğitiminde fiziksel ortamın işleyiş ve düzenlenmesi açısından sınıfların öğretmenler tarafından öğrenme merkezlerine ve materyallere ilişkin nasıl yapılandırıldığı incelenerek dört tema altında ele alınmıştır. Öğrenme merkezlerinin düzenlenmesinde öğretmenlerin ifade sıklıkları değerlendirildiğinde öncelikle merkezlerin özelliğinin (ışık, sesli, hareketli, büyük vb.) çocukların ilgi ve gelişim düzeyinden daha fazla tekrar edildiği gözlenmiştir. Öğretmenlerin her iki boyutu da önemsemeleri dikkat çekicidir. Fiziksel olarak tasarlanmış eğitim ortamının niteliğinin; büyüklüğünün, yoğunluğunun, iyi tasarlanmış aktivite uygulamalarının ve açık oyun alanlarının kalitesinin, çocukların bilişsel, sosyal, duygusal gelişimi ile ilişkili olduğu açıklanmaktadır (Moore vd., 2003). Araştırmalar çocukların gelişim seviyelerine uygun farklı ilgi çekici seçeneklerin ve etkinliklerin sunulduğu eğitim ortamlarının çocukların duygularıyla baş etmelerine yardımcı olduğu davranışsal sorunların ortaya çıkmasını önlediği veya azalttığı vurgulanmaktadır (Bullard, 2013). Öğrenme merkezlerine çocukların yönlendirilmesi temasında öğretmenlerden gelen yanıtların içeriği değerlendirildiğinde yönlendirme yapmadığını ifade eden (10), çocuğun seçim yapmasına ya da bir planlama yapmasına izin vermeden kendisinin yönlendirdiğini belirten (2) ve sadece dağılım panosunu kullandıklarını açıklayan (6) öğretmenlerin olması, öğretmenlerin merkezlere yönlendirmede kullanacakları yöntemler açısından güçlendirilmeye ihtiyaçlarının olduğunu düşündürmüştür. Literatür incelendiğinde, çocukların öğrenme merkezlerinin tamamını aktif kullanması ve sınıf içerisinde kopuklukların yaşanmaması adına merkezler arası yönlendirme ve geçişlerin kontrollü ve kurallı olmasının gerekliliği vurgulanarak okul öncesi öğretmenlerinin bu noktada yetersiz oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır (Ferguson, Ashbaugh, O'Reilly ve McLaughlin, 2004; Fox, 2009; Pica, 2010; Banerjee ve Horn, 2013). Eğitici materyal seçimi temasında öğretmenlerin hem çocukların ilgi ve gelişim düzeyine önem vermesi hem de oyun ve eğitici materyallerin niteliğini önemsediklerini dile getirmelerine rağmen öğretmenlerin ve çocukların oldukça sık bir şekilde öğrenme merkezlerindeki materyallerin yıl boyunca değiştirilmediğini herhangi bir yenilemenin gerçekleştirmediğini belirtmeleri bu alanda ciddi bir eksikliğe dikkat çekmiştir. Her bir merkezin çocukların farklı gelişim alanlarına sayısız katkısı nedeniyle alan yazınında öğrenme merkezlerine yönelik gerekli düzenlemelerin gerçekleştirilmesi ve donanımın sağlanması; hazırlanan farklı etkinlikler ve kazanımlar doğrultusunda merkezlerin çeşitli şekilde düzenlenmesi, merkezlere ekleme ve çıkarmalar yapılması vurgulanmaktadır (Catron ve Allen, 2003; Decker ve Decker, 2005; Bay, 2016). Ayrıca çocukların gelişimleri ve gereksinimleri doğrultusunda yeni merkezlerde eklenebileceği açıklanmaktadır (Gürpınar, 2006). Öğretmen tarafından ihtiyaç duyulduğu sürece çocukların serbest zaman geçirdikleri öğrenme merkezlerinde,

materyal ekleme - çıkarma yapılmasının, kavrama veya konuya göre yeni merkez oluşturulmasının bu merkezlerin çocukların ilgi ve istekle oynayabilecekleri ortamlar haline getirilmesinde önemli bir rolü olduğu belirtilmiştir (Gordon, 2002; McWilliam ve Casey 2008; Özyürek ve Aydoğan 2011). Gerçekleştirilen gözlemlerde de fiziksel işleyişin ve ortamın orta düzeyde bir yapıda işlev göstermiş olması öğretmenlerin, merkezleri donanımlı kılacak sınıf içi düzenlemeleri kapsayacak ve merkezler arası geçişlere yönelik sistematik uygulamaları ve teknikleri içeren eğitimlere ihtiyaç duydukları düşünülmektedir. Nitekim fiziksel ortam ve donanımın yeterli olması durumunda eğitimcinin verimli olması ve program beklentilerini karşılaması olanaklı hale gelebilmektedir (Choi, 2013).

Araştırmada öğretmenlerin, fiziksel ortamın düzenlenmesi ile ilgili gözlem boyutu değerlendirildiğinde ise öğrenme merkezlerinin düzenlenmesi, yenilenmesi ve çocukların merkezlere yönlendirilmesinde ve eğitici materyal seçimi ve düzenlenmesinde orta düzeyde bir performans gösterdiği saptanmıştır. Fiziksel ortamın nitelikli biçimde düzenlenmesinin sınıf içi işleyişi ve iklimi doğrudan etkilediği bilinmektedir (Hohmann ve Weikart, 2002; Moore, Sugiyama ve O'Donnell, 2003). Bu bağlamda orta düzeyde gösterilen performansın önleyici açıdan yeterli olmadığı sonucuna varılmıştır.

Bu çalışmada öğretmenlerin günlük eğitim akışını planlama ve uygulamaya yönelik girişimleri, sınıf yönetiminin önleyici boyutunda yer alan bir diğer bileşendir. Öğretmenlerin günlük eğitim akışını planlama temasında öğretmenlerin neredeyse eşit ifade sıklığı içinde hem çocuk odaklı hem de etkinlik odaklı günlük eğitim akışlarını planladıkları saptanmıştır. Nitekim alan yazınında da öğretmenlerin, etkinlikleri çocukların gelişim özelliklerine, yaşlarına, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun şekilde planlaması gerektiği vurgulanmaktadır (MEB, 2013; The High Scope Daily Routine, 2014). Ancak günlük eğitim akışı uygulama temasında öğretmenlerin çocuk odaklı uygulamalar (12) yerine etkinlik odaklı uygulamaları (39) çok daha sık dile getirdikleri görülmüştür. Araştırmanın bu bulgusu, geçmişten günümüze taşınan öğretmen merkezli eğitim anlayışından henüz tam olarak uzaklaşamamasının bir sonucu olarak karşımıza çıkmıştır. (Sak, Erden ve Morrison, 2016). Burada vurgulanması gereken önemli bir nokta öğretmenlerin çocuk merkezli eğitimden ne anladıklarıdır. Çünkü Denise ve Perry (2003) çocuk merkezli eğitimin algılanışı ile ilgili bu noktanın önemli olduğunu ifade etmekte ve öğretmenlerle çocukların çocuk merkezli eğitimle ilgili algılamaları arasındaki farklılığa dikkat çekmektedir. Ona göre, öğretmenler her ne kadar çocuk merkezli eğitim kavramını yerinde ve doğru algılasalar da, yine de, uygulama boyutunda ikisi arasında oldukça önemli farklılıklar oluşmaktadır. Nitekim Türkiye'de okul öncesi öğretmenlerinin çocuk merkezli program uygulamalarının ve kişisel algılarının belirlendiği çalışmada öğretmenlerin önemli bir kısmının hazır plan kullanmayı tercih ederek bireysel farklılıkları göz ardı ettiğini ve kavramları sunuş biçimi ile kazandırdıklarını ortaya konmuş, günümüzde halen öğretmen merkezli bir anlayışa sahip olduğu gösterilmiştir (Sak, Erden ve Morrison, 2016). Öğretmenlerin, çocukların birseysel farklılıklarının göz önünde bulundurulmasının altını çizen yapılandırmacı yaklaşıma yönelik farkındalıklarının tam olarak kazanılmadığı görüşleri de mevcuttur (Horne, 2005; Greeno, 2006).

Görüşme formlarından elde edilen üçüncü tema olan etkinlikler arası geçişin sağlanmasına ilişkin bulgularda, yönlendirme yaparken herhangi bir tekniğe başvurmadığını açıklayan öğretmen sayısının çeşitli geçiş etkinlikleri ve açıklamalar yapan öğretmenlere göre daha az sayıda olması önleyici açıdan desteklenen bir sonuçtur. Etkinlikler arası geçişlerde ortaya çıkabilecek sorunları önlemek amacıyla geçişlerin önceden planlanması ve bekleme süresinin kısa olacak şekilde düzenlenmesi önerilmekte ayrıca bu şekilde planlanmış geçişler sayesinde herhangi bir aksiliğin meydana gelmesinin önlenebileceği belirtilmektedir (Burden, 2016). Çalışmanın rutinler temasında öğretmenler rutinler hakkında çocukları bilgilendirdiklerini hatta bazen birlikte planladıklarını oldukça sık dile getirmişlerdir. Ancak çocuklardan alınan geri dönütler incelendiğinde öğretmenler kadar sık olmamakla birlikte yalnızca 24 kez rutini bildiklerine yönelik açıklamalarda buldukları görülmüştür. Öğretmenlerin bu çalışmada kuralların pekiştirilmesi ve hatırlatılması temasının altında sözel ve görsel hatırlatıcılar kullanmak konusunda farkındalıklarının geliştirilmesine ihtiyaç duyduklarının altı çizilmiştir. Bu bulguda da öğretmenlerin ifade sıklıklarından rutinlerin hatırlatılmasında ve pekiştirilmesinde hem görsel hem de sözel ipuçlarından çok az yararlandıkları saptanmıştır. Jones ve Jones' a göre (2004) kuralların çocuklar tarafından kolaylıkla içselleştirilmesi için görsellerin

boyanmasını ve bunların sınıf ortamında asılı olarak bulundurulmasını önermiştir; ihtiyaç duyuldukça bu görsel aracılığıyla kurallar hatırlatılıp pekiştirilebilir. Johnson (2001) çocukların kendilerinin oluşturduğu görsel ve işitsel hatırlatıcıların işlevselliğini vurgulayarak öğretmenlerin kolaylıkla ulaşabileceği çocukların da görebileceği yerlerde bulunmasını tavsiye etmiştir. Günlük rutinin çocuğun planlama yapmasındaki önemine oldukça değer veren okul öncesi programlarında da akış içindeki planlama ve uygulamalar sürecinde görsel ve yazılı materyaller aktif olarak yer almaktadır (Schweinhart, 2003; Arıkan, 2018, s.399).

Araştırmacılar tarafından günlük eğitim akışının planlanması/ uygulanması ile ilgili gözlemlere ilişkin bulgular değerlendirildiğinde ise öğretmenlerin çocukların ilgi ihtiyaç ve gelişim seviyesine yönelik etkinlik çeşitlerine yer verecek şekilde planlanmalar yapma, güne başlama zamanı ile çocukları gün içerisinde gerçekleştirecek etkinliklere hazırlama, geçiş etkinlikleri kullanma ve rutinleri sürekli ve tutarlı bir şekilde uygulama boyutlarında orta düzeyde bir performans sergiledikleri sonucuna varılmıştır. Çoğu araştırmacı, çocuğun doğasında var olan planlılık ve düzenliliği destekleyecek biçimde gün içinde gerçekleştirilecek etkinliklerden haberdar edilmesinin ve rutinin akışına uyulmasının önemini vurgulamaktadır (Murphy, McSweeney, Smith ve McComas, 2003; Hanley, Cammilleri, Tiger ve Ingvarsson, 2007). Araştırmada öğretmenlerin güne başlama zamanını aktif kullanmadıkları gözlenmiştir. Okul öncesi yaklaşımında önem verilen bir beceri olarak çocuğun inisiyatif alıp plan yapma becerisinin geliştirilmesi için güne başlama zamanında olanaklar yaratılmakta ve bu zaman aracılığıyla çocuk gününü planlayarak akış hakkında fikir sahibi olmaktadır (Samuelsson, Sheridan ve Williams, 2006).

Bu araştırmada incelenen dördüncü alt probleme ait görüşme formlarından elde edilen sonuncu boyut ise olumlu sınıf ortamının sağlanmasıdır. Brown, Jones, LaRusso ve Aber (2010), olumlu sınıf ikliminin bileşenlerini öğrenci-öğretmen ilişkilerinde ve akran etkileşiminde görülen saygı, sıcaklık, hoşlanma ve duygusal bağlar olarak sıralamıştır. Öğretmen ile çocuk arasında geliştirilen bu olumlu ilişkiler, çocuğun sınıf içerisindeki akran etkileşimine ve öğrenme sürecine önemli katkı sağlayan unsurlardır (Brekelmans, Wubbels ve Brok, 2002). Sınıf ortamında bu ilişkileri destekleyici girişimlere yönelik öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde anlatım yolunu (duygular hakkında konuşma, doğru davranışa yönlendirmeye yönelik açıklamalar yapma) öncelikli olarak daha sık dile getirdikleri ödül vermeye, etkinlikler yoluyla aktarmaya ve model olmaya yönelik açıklamaları sayıca az olmakla birlikte kullandıkları yaklaşımlar olarak ifade edilmiştir. Öğretmenin kibarca istekte bulunması, sözel ödül vermesi, çeşitli önleyici müdahalelerde bulunması, birlikte çözümü araştırmaları gibi öğretmen tutumları ise çocuk öğretmen ilişkisini zenginleştiren olumlu ilişki algılarını güçlendiren yaklaşım biçimleridir. Çocuğun eğitiminden sorumlu profesyonellerin önleyici bir zihniyete sahip olması ve önleme yönelik hizmetlerini arttırması, sınıf içinde var olan ilişkileri zenginleştirmek ve iyileştirmek için çaba içinde olması gerektiğinin altı çizilmektedir (Pianta, 2017 s,19). Nitekim öğrenmeyi etkileyen en temel etmenleri saptamak amacıyla 179 kitap bölümü, 91 araştırma sentezi ve 61 ulusal taramanın incelendiği araştırmada 28 kategoriye ayrılan bulgular incelendiğinde en etkili 11 kategorinin 8'inin öğretmen-öğrenci sosyal ilişkileri, sınıf ortamı, akran grubu gibi sosyal ve duygusal faktörleri içerdiği saptamıştır (Wang, Haertel ve Walberg 1997). Bu bulgular sosyal duygusal becerilerin kazandırılmasının önemi konusundaki farkındalığı arttırmakla birlikte çocuklara sunulan önleyici boyutta destekleyici, tutarlı ve güvenli ortamın hem akademik hem de sosyal duygusal uyumu geliştirdiğine yönelik bakış açısını güçlendirmektedir (Denham, Bassett ve Zinsler, 2012).

Öğretmenlerin çocukların duygularını ifade etmelerini sağlamaya yönelik açıklamaları değerlendirildiğinde sınıf içinde çocukların duygularını ifade etmelerine yönelik teorik donanımlarının iyi düzeyde olduğu düşünülmektedir. Ancak çocukların ve öğretmenlerin duygularını kontrol etme ve düzenleme alt temasından alınan bulgular değerlendirildiğinde önleyici bir bakıştan hiç söz edilmemiş olması oldukça düşündürücüdür. Öğretmenlerin sorunlar ortaya çıktığında destekleyici yaklaşımlar içinde olduklarına yönelik ifade sıklıkları gözlenirken kısıtlayıcı/ tepkisel yaklaşımlardan bağırma ve kızma yolunu da kullandıklarını ifade etmeleri önemli bir bulgudur. Çocukların bakış açısı ise ilişkilerdeki olumsuz yansımayı daha net ortaya koymaktadır. Çocuklar, hem öğretmenlerinin hem de

kendilerinin duygularını kontrol ederken veya düzenlerken kısıtlayıcı-tepkisel yaklaşımları (sert uyarı, tehdit, dövme, ceza verme, mahrum bırakma, tek ayaküstünde durma, başka sınıfa gönderme vb.) destekleyici yaklaşımlardan (uyarma, nedenini araştırma, doğruyu bulmaya yönlendirme, yer değiştirme vb.) daha fazla kullandıklarını dile getirmişlerdir. Alan yazınında sınıf içinde ortaya çıkan problemleri durumlarda öğretmenlerin kendi duygu durumlarını nasıl düzenlediklerinin ve bu süreçte kullandıkları stratejilerinin, çocuklarla ilişkilerini yakınlık ve çatışma boyutlarında şekillendirdiği üzerinde durulmaktadır. Öğretmenin bağırması, ceza vermesi, sınıf ortamından uzaklaştırması, sevilen şeyden mahrum bırakması, otoriteden yardım istemesi veya çocuğu tehdit etmesi gibi davranışları ya da öğretmenin bunları yapacağına yönelik çocukların bir algı içinde olması çocukların öğretmenlerine karşı hissettikleri yakınlık algısına zarar vermektedir (Sutton,2004; Sutton, Mudrey-Camino & Knight, 2009;). Brown (2004) gerçekleştirdiği niteliksel çalışmada tüm öğretmenlerin uyumsuz davranışların üstesinden gelmek için cezalandırıcı olmayan bir yaklaşımı savduklarını, işbirliği içinde öğrenme ortamı yaratabilmek için korku ve cezadan uzak, güven ilişkisine dayalı güçlü ilişkiler kurmaya çalıştıkları sonucuna varmıştır. Öğretmenlerin bu konudaki hassasiyeti Sutton'nun (2004) yaptığı çalışmada da görülmektedir, öğretmenler negatif duygularını düzenleyebilme becerilerinin onları çeşitli açılardan daha etkin kıldığını ve özellikle akademik hedeflere ulaşabilmek için öğrenme ortamına bölücü bir etki bırakmak istemediklerini dile getirmişlerdir. Araştırmacı, bazı öğretmenlerin çeşitli disiplin stratejileri ve sınıf yönetimi yaklaşımları kullanarak kendi duygularını düzenlemeye çalıştıklarını ve akademik hedefleri sekteye uğratmak istemediklerini de açıkladıklarını belirtmiştir. Sınıf içindeki ilişkileri destekleyen yaklaşımlardan biri de olumlu davranış desteği yaklaşımıdır. Bu yaklaşım geleneksel reaktif disiplin yaklaşımlarından farklı olarak etkili disiplin uygulamalarını ve önleyici ve olumlu davranış yönetimi stratejilerini kapsamaktadır. Bu yaklaşım ile negatif davranışın ortaya çıkmadığı ortamlar oluşturmak hedeflenir; olumlu davranışlar ödüllendirilir ve negatif davranışları tetikleme olasılığı olan çevresel, fizyolojik ve müfredata yönelik unsurlar ortadan kaldırılmaya ya da azaltılmaya çalışılır. Kurallar pozitif bir şekilde belirlenir ve rutin içinde üzerinden geçilerek tazelenir ayrıca bu yaklaşımda rol canlandırma ve pratik yapma, tercih yapma gibi uygulamalara da yer verilmektedir (Ruef, Higgins, Glaeser ve Patnode, 1998; Allen, 2010).

Olumlu sınıf atmosferinin oluşturulması ile ilgili gözlemlere ilişkin bulgular değerlendirildiğinde ise öğretmenlerin sınıf içi ilişkileri destekleyici tutumlar sergilemede, kendi duygularını kontrol etmek ve düzenlemek için önlem niteliğinde stratejiler kullanmada, çocukların duygularını önemsememe, anlamaya çalışmada, alternatif sorun çözme becerilerini desteklemede, sınıf içerisinde sosyal duygusal gelişimi destekleyici programlar ve materyaller kullanmada düşük seviyede performans sergiledikleri belirlenmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin duygu düzenleme becerilerine ve sınıfta ortaya çıkan güç durumlarla nasıl mücadele edeceklerine yönelik donanımlarının yeterli olmadığını vurgulayan araştırmacıların (Freiberg, 2002; Sutton, Mudrey- Camino, Knight, 2009; Allen, 2010) görüşlerini destekler niteliktedir.

Bu çalışmadan elde edilen bulgular değerlendirildiğinde öğretmenlerin genel olarak sınıf içerisinde kuralların işleyişine, fiziksel ortamın düzenlenmesine, günlük eğitim akışının planlanıp uygulanmasına ve olumlu bir sınıf atmosferinin oluşturulmasına yönelik olumlu yönde ifadelerde buldukları ve olumlu bir sınıf atmosferinin oluşturulması dışındaki diğer boyutlarda önleyici yaklaşımlara yönelik ne tür stratejiler kullanmaları gerektiğini genel olarak bildikleri görülmüştür. Ancak gözlem sonuçlarında öğretmenlerin ifadeleri ile uygulamaları arasında farklılık olduğu; öğretmenlerin kuralların işleyişi ve olumlu bir sınıf ortamının oluşturulması boyutlarına yönelik bilgilerini uygulamaya dönüştüremedikleri ve düşük düzeyde bir performans sergiledikleri belirlenmiştir. Sınıf içi önleyici yaklaşımların temelinde yer alan empati ve güvene dayalı destekleyici ilişkilerin sürdürüldüğü pozitif sınıf ikliminin oluşturulması ve korunmasının, sınıf kurallarının belirlenme ve uygulama süreçleri ile doğrudan ilişkili olduğu belirtilmektedir (Powell, Dunlop ve Fox 2015). Bu bağlamda öğretmenlerin kuralları işlevsel olarak sınıf yönetiminde işe koşabilmeleri için temelde olumlu bir sınıf atmosferini oluşturmaları gerekmektedir.

Fiziksel ortamın düzenlenmesi ve günlük eğitim akışının planlanıp uygulanmasında da düşük düzeye yakın olmakla birlikte orta düzeyde bir performans sergiledikleri sonucuna varılmıştır. Aynı

zamanda çocukların ifadelerinde de öğretmenlerin söz konusu boyutlarda genel olarak önleyici yaklaşımlara yönelik etkili stratejiler kullanmadıkları sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda öğretmenlerin genel olarak önleyici yaklaşımları sınıf içerisinde uygulamaya yönelik yeterli donanımına sahip olmadıkları düşünüldüğünde çocuk-öğretmen ilişkisini güçlendirecek, olumlu bir sınıf atmosferinin oluşturulmasını sağlayacak, kuralların tutarlı bir şekilde uygulanmasını destekleyecek teorikten ziyade uygulamaya dayalı önleyici yaklaşım biçimlerini kapsayan eğitim programlarının sunulması gerektiği düşünülmektedir. Sınıf içerisinde besleyici ilişkilerin oluşturulmasının olumsuz davranışları önleyeceği düşünüldüğünde, öğretmenlerin çocuklarla olumlu ilişkiler kurmalarını sağlayacak, hem çocukların hem de öğretmenlerin problem çözme becerilerini geliştirecek önleyici müdahale programlarına yönelik öğretmenlerin bilgilendirilmesi ve bu programları sınıf içerisinde nasıl uygulamaları gerektiği konusunda öğretmenlere eğitim verilmesi gerektiği önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akgün, E., Yazar, M. ve Dinçer, Ç. (2011). Okul Öncesi Öğretmenlerin Sınıf İçi Etkinliklerde Kullandıkları Sınıf Yönetimi Stratejilerinin İncelenmesi, *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(3), 1-9.
- Aktas, B. C. (2010). Investigating Primary School Students' Perceptions Regarding "Teacher" through Their Drawings. *International Journal of Learning*, 17(8).
- Allen, K.P. (2010) " Classroom Management, Bullying And Teacher Practices" in *The Professional Educator*, Vol.34 I. 1.
- Arıkan, A. (2018). HighScope Programı. Fulya Temel (Ed.) *Erken Çocukluk Eğitiminde Yaklaşımlar ve Programlar* içinde (s. 369-415). Ankara: Vize.
- Arslan, M. M., Eraslan, L. (2003). Yeni Eğitim Paradigması ve Türk Eğitim Sisteminde Dönüşüm Gerekliliği, *Milli Eğitim Dergisi*, 160 sayfa http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/arslan-eraslan.htm.
- Aykaç, N. (2012). İlköğretim öğrencilerinin resimlerinde öğretmen ve öğrenme süreci algısı. *Eğitim ve Bilim*, 37(164),298-315.
- Banerjee, R. & Horn, E. (2013). Supporting classroom transitions between daily routines: Strategies and tips. *Young Exceptional Children*, 16(2), 3-14.
- Başar, H. (2008). Sınıf yönetimi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Batı, D. (2012). (4-12 Yaş) Çocuk Resimleri Ve Onların İç Dünyalarının Resimlerine Yansıması (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Barbetta, P. M., Leong Norona, K., & Bicard, D. F. (2005). Classroom Behavior Management: A Dozen Common Mistakes and What to Do Instead. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 11-19.
- fopattopattontBay, D N. (2016). Okul Öncesi Sınıflarının Geliştirilmesi: Kültür Merkezleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(29), 178-192.
- Beaty, J. J. (2000). Skills for preschool teachers (6th Ed.) New Jersey: Prentice Hall Inc, Upper Saddle River.
- Brekemans, M., Wubbels, T & den Brok, P. (2002). Teacher experience and the teacher-student relationship in the classroom environment. *Studies in educational learning environments: An international perspective*, 73-100.

- Brown, J. L., Jones, S. M., LaRusso, M. D., & Lawrence Aber, J. (2010). Improving Classroom Quality: Teacher Influences and Experimental Impacts of the 4Rs Program. *American Psychological Association* , 153-167.
- Bullard, J., (2013). *Creating Environments for Learning: Birth to Age Eight* (2nd edition), Pearson, USA.
- Burden, P. (2016). *Classroom management: Creating a successful K-12 learning community*. John Wiley & Sons
- Canter, L. (2014). *Classroom management for academic success*. Solution Tree Press.
- Cantero, J. M. M, Mira, R. G., & López-Chao, V. (2016). Influence of Physical Learning Environment in Student's Behavior and Social Relations. *Anthropologist*, 25(3), 249-253.
- Catron, C.E., & Allen, J. (2003). *Early childhood curriculum a creative play model*. New Jersey: Pearson Education Upper River.
- Choi, J., (2013). Türkiye'de Ve Güney Kore'de Okul Öncesi Eğitimin İncelenmesi, (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Christensen, L.B., & Johnson, R.B., & Turner, L.A., (2015), *Research Methods Design and Analysis*, Pearson, Twelfth Edition, USA.
- Decker, C.A., & Decker, J.R. (2005). *Planning administering early childhood programs*. Pearson New Jersey: Merrill Prentice.
- Demir, Y. (2003). İlköğretim 1. kademe öğretmenlerinin sınıfta karşılaşılan problem davranışlara karşı baş etme stratejileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Denham S.A., Bassett H. H., Zinsser K. (2012). *How preschoolers' social-emotional learning (SEL) predicts their school readiness: developing theory-promoting, competency-based assessment.s*
- Denise, D.H. ve Perry, K.E. (2003). Learner-Centered According to Children, Ohio State University, on Behalf of its College of Education, http://findarticles.com/p/articles/mi_m0NQM/is_2_42/ai_102696725/print (Web Adresinden Mayıs 2018 Tarihinde Alınmıştır).
- Domitrovich, C. E., Greenberg, M. T., Kusche, C. & Cortes, R. (1999). *Manual for the Preschool PATHS Curriculum*. South Deerfield, MA: Channing-Bete Company.
- Emmer, E, & Sabornie, E. J. (2014). *Handbook of classroom management*. Routledge.
- Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2001). Classroom Management: A Critical Part of Educational Psychology, With Implications for Teacher Education. *Educational Psychologist*, 103-112.
- Evertson C. M., Emmer E.T., & Worsham M. E. (2003). *Classroom management for elementary teacher*. Boston; Pearson Education.
- Ferguson, A., Ashbaugh, R., O'Reilly, S., & McLaughlin, T.F. (2004) Using prompt training and reinforcement to reduce transition times in a transitional kindergarten program for students with severe behavior disorders. *Child & Family Behavior Therapy*, 26 (1), 17-24.
- Fox, T.J. (2009). *Effective transition techniques*. Published graduate theses, Concordia University, Portland.

- Freiberg, H. J. (2002). Essential skills for new teachers. *Educational Leadership*, 59: (6), 56-60.
- Garrett, T. (2014). *Effective classroom management*. Teachers College Press.
- Gordon, T. (2002). Etkili Öğretmenlik Eğitimi. Emel Aksay (Çev. Ed.). İstanbul: Sistem.
- Greeno, J.G. 2006. Learning in activity. In *The Cambridge handbook of the learning sciences*, ed. R.K. Sawyer, 79–96. Cambridge: Cambridge University Press.
- Günay, Y. (2005). İlköğretim birinci kademedeki görev yapan öğretmenlerin sınıf kurallarını oluşturmada ve uygulamada karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Gürpınar, H. A., (2006), Okul öncesi Öğrenimine Devam Eden Çocukların Tercih Ettikleri İlgi Köşeleri Ve Tercih Etme Nedenleri, (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Hanley, G P., Cammilleri, A. P., Tiger, J. H., & Ingvarsson, E. T. (2007). Towards a method for describing preschoolers' activity preferences. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40, 603-618.
- Harlan J. C., & Rowland S. T. (2002). *Behavior management strategies for teachers*. Charles C Thomas Publisher, LTD. Springfield, Illinois.
- Harrison, L. J., Clarke, L., & Ungerer, J. A. (2007). Children's drawings provide a new perspective on teacher–child relationship quality and school adjustment. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(1), 55-71.
- Hohmann, M., ve Weikart, D. P. (2002). *Educating young children: Active learning practices for preschool and child care* (2nd edition). Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- Horne, M. 2005. *Personalised learning*. London: DfES Strategy Unit.
- Jones, V., & Jones, L. (2004). *Comprehensive classroom management creating communities of support and solving problems*. Pearson Education, Inc. Boston; United States of America.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2003). *Classroom Management that Works: Research-based Strategies for Every Teacher*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- McInerney, D. M., & McInerney, V. (2002). *Educational psychology*. (3th. Ed.). Australia: Pearson Education Pty Limited.
- McWilliam, R. A., & Casey, A. M. (2008). *Engagement of Every Child in the Preschool Classroom*. Poul.H Brookes Publishing. Baltimore. *Erişim: http://www.amazon.co.uk/Strategies-Promoting-Engagement-Classroom-Statistics/dp/1557668574/ref=sr_1_1?s=books&ie=UTF8&qid=1432218634&sr=11&keywords=9781557668578, 23.06.2015].
- MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara : Milli Eğitim Bakanlığı.
- Moore, G., Sugiyama, T. & O'Donnell, L. (2003). *Early childhood education conference*, Australia.
- Murphy, E. S., McSweeney, F. K., Smith, R. G., & McComas, J. J. (2003). Dynamic changes in reinforcer effectiveness: Theoretical, methodological, and practical implications for applied research. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 36, 421-438.

- Ocak Karabay, Ş. & Şahin Ası, D. (2015). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıfta Uyguladıkları Kurallar ve Çocukların Kurallara Yönelik Farkındalık Düzeyleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 69-86.
- Oliver, R. & Reschly, D. (2007). *Effective classroom management: Teacher preparation and professional development*. Washington. National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Özyürek, A. ve Aydoğan, Y. (2011). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Serbest Zaman Etkinliklerine İlişkin Uygulamalarının İncelenmesi, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22: 41- 58.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. Pegem Yayınları.
- Parsonson, B. S. (2012). Evidence-based Classroom Behaviour Management Strategies, *Kairaranga*, 13(1), 21-23.
- Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2001). *Students, teachers, and relationship support: Consultant's manual*. U.S.A.: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Pianta, R., C., (2017). Çocuklar ve Öğretmenler Arasındaki İlişkilerin Zenginleştirilmesi, (Çev. Ş. Karabay, & D., Ası). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal çalışmanın yayın tarihi, 1999).
- Pica, R. (2010). Learning by lears and bounds. *Young Children*, March, 52-54.
- Powell, Dunlop & Fox Rogers, B. (2015). *Classroom behaviour: a practical guide to effective teaching, behaviour management and colleague support*. Sage.
- Ritz, M., Noltemeyer, A., Davis, D., & Green J. (2014). Behavior management in preschool classrooms: Insights revealed through systematic observation and interview. *Psychology in the Schools*. 51(2). 181-197.
- Ruef, M. B., Higgins, C. Glaeser, B. J. C., Patnode, M. (1998- September). Positive behavioral support: Strategies for teachers, *Intervention in Schools and Clinic*, 34(1), 21-32.
- Sak, R, Erden, F. T, & Morrison, G. S. (2016). Child-centred education: preschool teachers' beliefs and self-reported practices. *Early Child Development and Care*, 186(8), 1185-1202.
- Pramling-Samuelsson, I., Sheridan, S. & Williams, P. (2006) Five Preschool Curricula: comparative perspective, *International Journal of Early Childhood*, 38(1), 11-30. <http://dx.doi.org/10.1007/BF03165975>
- Schweinhart, L. J. (2003). Benefits, costs, and explanation of the high/scope perry preschool program, <http://www.highscope.org/Research/PerryProject/PerrySRCD-2003.pdf>.
- Senemoğlu, N. (2001). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sönmez, V. (2001). *Öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sutton, R.E., Mudrey-Camino, R., & Knight, C. C. (2009). Teacher's emotion regulation and Classroom management. *Theory Into Practice*, 48, 130-137.
- Sutton, R.E. (2004). Emotion regulation goals and strategies. *Social Psychology of Education* 7, 379-398.

- Uysal, H., Altun., S.,A., ve Akgün, E., (2010). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların İstenmeyen Davranışları Karşısında Uyguladıkları Stratejiler, *Elementary Education Online*, 9(3), 971-979.
- Vitto, J. M. (2003). *Relationship-driven classroom management: Strategies that promote student motivation*. Thousand Oaks, California: Corwin Press
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1997). Learning influences. In H. J. Walberg & G. D. Haertel (Eds.), *Psychology and educational practice* (pp. 199–211). Berkeley, CA: McCutchan.
- Watson, T. L., Skinner, C. H., Skinner, A. L., Cazzell, S., Aspiranti, K. B., Moore, T., ve ark. (2016). Preventing Disruptive Behavior via Classroom Management: Validating the Color Wheel System in Kindergarten Classrooms. *Behavior Modification* , 518-540.
- Webster-Stratton, C., ve Herman, K. C. (2010). Disseminating Incredible Years series early intervention programs: Integrating and sustaining services between school and home. *Psychology in the School*, 47, 36–54.
- Winter, S. M. (1999). *The early childhood inclusion model: A program for all children*. Olney MD: Association for Childhood Education International.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.