

cilt **20** sayı **2** / 2018



**ERZİNCAN
ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM
FAKÜLTESİ
DERGİSİ**



**Erzincan Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi**

Sahibi:

Dekan
Prof. Dr. Recep POLAT

Sorumlu Müdür:

Doç. Dr. Mahmut Abdullah ARSLAN

Baş Editörler:

Dr. Mehmet BEKDEMİR
Dr. Oğuzhan YILMAZ

Editörler:

Dr. Ahmet Ragıp ÖZPOLAT
Dr. Ali DİNCER
Dr. Esra TELLİ
Dr. Ersin TÜRE
Dr. Fatih BAŞ
Dr. Güntay TAŞÇI
Dr. İsa Yücel İŞGÖR
Dr. N. Hümevra ÖZDEMİR EREM
Dr. Orhan TAŞKESEN
Dr. Sena COŞGUN KANDAL
Dr. Taner ULUÇAY
Dr. Yakup KOÇ
Dr. Yaşar ÖZELMA

Editör Yardımcısı:

Arş. Gör. Murat AĞIRKAN

Dil Editörü:

Arş. Gör. Ayşe MERZİFONLUOĞLU

Kapak Tasarımı:

Ayşenur DİLBER

Bu dergi yılda üç kez elektronik ortamda yayımlanır.

2. Cilt 2. Sayıdan itibaren hakemli bir dergidir.

e-ISSN: 2148-7510

Cilt: 20 Sayı: 2 Yıl: 2018

Adres: Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Yalnızbağ Yerleşkesi, 24100, Erzincan, Türkiye

Web: <http://dergipark.gov.tr/erziefd>
E-posta: eefdergi@erzincan.edu.tr

**Erzincan University Journal
of Education Faculty**

Owner:

Dean
Prof. Dr. Recep POLAT

Responsible Manager:

Assoc. Prof. Dr. Mahmut Abdullah ARSLAN

Editors in Chief:

Dr. Mehmet BEKDEMİR
Dr. Oğuzhan YILMAZ

Editors:

Dr. Ahmet Ragıp ÖZPOLAT
Dr. Ali DİNCER
Dr. Esra TELLİ
Dr. Ersin TÜRE
Dr. Fatih BAŞ
Dr. Güntay TAŞÇI
Dr. İsa Yücel İŞGÖR
Dr. N. Hümevra ÖZDEMİR EREM
Dr. Orhan TAŞKESEN
Dr. Sena COŞGUN KANDAL
Dr. Taner ULUÇAY
Dr. Yakup KOÇ
Dr. Yaşar ÖZELMA

Associate Editor:

Res. Asst. Murat AĞIRKAN

Language Editor:

Res. Asst. Ayşe MERZİFONLUOĞLU

Cover Design:

Ayşenur DİLBER

This journal is published electronically three times per year .

It is a double-blind peer reviewed journal.

e-ISSN: 2148-7510

Volume: 20 Issue: 2 Year: 2018

Address: Erzincan Binali Yıldırım University, Faculty of Education, Yalnızbağ Campus, 24100, Erzincan, Turkey

Web: <http://dergipark.gov.tr/erziefd>
E-mail: eefdergi@erzincan.edu.tr

Yayın Kurulu:

Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKÖNDER
Prof. Dr. Ahmet IŞIK
Prof. Dr. Ali Fuat ARICI
Prof. Dr. Ali SÜLÜN
Prof. Dr. Ali Paşa AYAS
Prof. Dr. Azita MANOUCHEHRI
Prof. Dr. Daniella Ramos BARROQUEIRO
Prof. Dr. Glem W. MUSCHERT
Prof. Dr. Metin DALİP
Prof. Dr. Mehmet GÜROL
Prof. Dr. Mukaddes ERDEM
Prof. Dr. Remzi Y. KINCAL
Prof. Dr. Suat UNGAN
Prof. Dr. Samih BAYRAKÇEKEN
Prof. Dr. Selahattin ARIBAŞ
Prof. Dr. Sırrı AKBABA
Prof. Dr. Tayyip DUMAN
Prof. Dr. Tuncay ERGENE
Doç. Dr. Adile AŞKIM KURT
Doç. Dr. Ahmet Naci ÇOKLAR
Doç. Dr. Ahmet Ragıp ÖZPOLAT
Doç. Dr. Aygulum AITBAYEVA
Doç. Dr. Fatih BAŞ
Doç. Dr. Güntay TAŞÇI
Doç. Dr. Halit KARATAY
Doç. Dr. Hüseyin Hüsnü BAHAR
Doç. Dr. Mahmut Abdullah ARSLAN
Doç. Dr. Orhan TAŞKESEN
Doç. Dr. V. Aytekin SANALAN
Doç. Dr. Yasemin DEMİRASLAN ÇEVİK
Dr. Öğr. Üyesi Ali DİNCER
Dr. Öğr. Üyesi Ersin TÜRE
Dr. Öğr. Üyesi Esra TELLİ
Dr. Öğr. Üyesi N. Hümeysra ÖZDEMİR EREM
Dr. Öğr. Üyesi Sena COŞĞUN KANDAL
Dr. Öğr. Üyesi Yakup KOÇ
Dr. Öğr. Üyesi Yaşar ÖZELMA

Editorial Board:

Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKÖNDER
Prof. Dr. Ahmet IŞIK
Prof. Dr. Ali Fuat ARICI
Prof. Dr. Ali SÜLÜN
Prof. Dr. Ali Paşa AYAS
Prof. Dr. Azita MANOUCHEHRI
Prof. Dr. Daniella Ramos BARROQUEIRO
Prof. Dr. Glem W. MUSCHERT
Prof. Dr. Metin DALİP
Prof. Dr. Mehmet GÜROL
Prof. Dr. Mukaddes ERDEM
Prof. Dr. Remzi Y. KINCAL
Prof. Dr. Suat UNGAN
Prof. Dr. Samih BAYRAKÇEKEN
Prof. Dr. Selahattin ARIBAŞ
Prof. Dr. Sırrı AKBABA
Prof. Dr. Tayyip DUMAN
Prof. Dr. Tuncay ERGENE
Assoc. Prof. Dr. Adile AŞKIM KURT
Assoc. Prof. Dr. Ahmet Naci ÇOKLAR
Assoc. Prof. Dr. Ahmet Ragıp ÖZPOLAT
Assoc. Prof. Dr. Aygulum AITBAYEVA
Assoc. Prof. Dr. Fatih BAŞ
Assoc. Prof. Dr. Güntay TAŞÇI
Assoc. Prof. Dr. Hali KARATAY
Assoc. Prof. Dr. Hüseyin Hüsnü BAHAR
Assoc. Prof. Dr. Mahmut Abdullah ARSLAN
Assoc. Prof. Dr. Orhan TAŞKESEN
Assoc. Prof. Dr. V. Aytekin SANALAN
Assoc. Prof. Dr. Yasemin DEMİRASLAN ÇEVİK
Assist. Prof. Dr. Ali DİNCER
Assist. Prof. Dr. Ersin TÜRE
Assist. Prof. Dr. Esra TELLİ
Assist. Prof. Dr. N. Hümeysra ÖZDEMİR EREM
Assist. Prof. Dr. Sena COŞĞUN KANDAL
Assist. Prof. Dr. Yakup KOÇ
Assist. Prof. Dr. Yaşar ÖZELMA

HAKEM KURULU

Dr. Adem PEKER

Dr. Arif ÖZER

Dr. Ataman KARAÇÖP

Dr. Barış DEMİRCİ

Dr. Burcu ÇILDIR

Dr. Cem ÇUHADAR

Dr. Cengiz ŞENGÜL

Dr. Elif AVCI

Dr. Erhan ALABAY

Dr. İsa Yücel İŞGÖR

Dr. Kemal ÖZGEN

Dr. Kemalettin DENİZ

Dr. Erem İŞCANOĞLU

Dr. Ferhat ÖZTÜRK

Dr. Mehmet ERKOL

Dr. Mehmet TUĞLUK

Dr. Melek AKYÜREK

Dr. Meryem ÖZTURAN SAĞIRLI

Dr. Merve ÜNAL

Dr. Mustafa KIŞOĞLU

Dr. Neşe SEVİM

Dr. Oben KANBOLAT

Dr. Oğuzhan KURU

Dr. Perihan DİNÇ ARTUT

Dr. Selahattin ARSLAN

Dr. Sevda KÜÇÜK

Dr. Suna CANLI

Dr. Süreyya GENÇ

Dr. Şükran CALP

Dr. Vildan ÇEVİK ÖZEKE

Dr. Yasemin KOÇ



İçindekiler

Araştırma Makaleleri

- Farklaştırılmış Öğretim Tasarımının Öğrencilerin Bilişüstü Becerilerine ve Matematik Akademik Başarılarına Etkisi**
Fatih TAŞ, Nur SIRMACI..... 336-351
- Öğretmen Adayları İçin Bir Kariyer Uyumluluk Modeli**
Ali ERYILMAZ, Ahmet KARA 352-365
- Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Sürecinde Sözel Problemleri Sorgulama Becerilerinin İncelenmesi**
Burçin GÖKKURT ÖZDEMİR, Neslihan USTA, Özge DEMİR, Melis MINİSKER..... 366-386
- Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölümü Öğrencilerinin "Türk Halk Müziği" Kavramına İlişkin Algıları**
Sami Emrah GEREKTEN, Nurtuğ BARIŞERİ AHMETHAN 387-406
- Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Portalına Katılımın İncelenmesi**
Doğan DEMİR, Fatih ÖZDİNÇ, Erhan ÜNAL 407-422
- Sınıf Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Hazırlamada Karşılaştıkları Güçlükler ve Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi**
Deniz Aysegül SÖĞÜT, Sabahattin DENİZ 423-443
- Öğretmen Adaylarında Psikolojik İyi Oluşun Yordayıcısı Olarak Algılanan Sosyal Yetkinlik ve Güvenlik**
Bünyamin ATEŞ, Oğuzhan ÇELİK..... 444-460
- Okul Öncesi Çocuklarının Akıllı Cihaz Kullanma Durumları Üzerine Ebeveyn Algılarının İncelenmesi**
Vakkas YALÇIN, Şule ERDEN..... 461-480
- İlkokul 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Geri Dönüşüm Kavramı İle İlgili Algıları**
Pınar URAL KELEŞ, M. İskender KELEŞ..... 481-498
- “Prezi Olmayan Masal Kitabı” Adlı Metnin Eyleyenler Modeli Çerçevesinde Değerlendirilmesi**
Zeynep ÇETİNKAYA EDİZER, Ali Cemal GÜNDÜZ 499-516
- Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Basamaklı Öğretim Programı Uygulamasına İlişkin Görüşleri**
Arzu DERYA DAŞCI, Arzu ÖNEL..... 517-535
- Güzel Sanatlar Lisesinde Görsel Kültür Çalışmalarının Entegrasyonuna İlişkin Öğretmen Görüşlerine Dayalı Gereksinim Belirleme Çalışması**
Ebru GÜLER, Suzan Duygu BEDİR ERİŞTİ 536-557
- Kömür Kalem Yapımı Etkinliği ile İşlenen Desen Dersine Yönelik Öğrenci Görüşleri**
Ferhunde KÜÇÜKŞEN ÖNER, Süreyya GENÇ..... 558-570
- Mobil Öğrenmenin Kabulü: Sistemik Literatür İncelemesi**
Nurcan ALKIŞ, Duygu FINDIK COŞKUNÇAY 571-589

CONTENTS**Research Articles**

- The Effect of Differentiated Instructional Design on Students' Metacognitive Skills and Mathematics Academic Achievements**
Fatih TAŞ, Nur SIRMACI..... 336-351
- A Career Adaptability Model for Pre-Service Teachers**
Ali ERYILMAZ, Ahmet KARA 352-365
- An Examination of the Skills of Inquiry the Word Problems in Problem Solving Process by Eighth-Grade Students**
Burçin GÖKKURT ÖZDEMİR, Neslihan USTA, Özge DEMİR, Melis MİNİSKER..... 366-386
- Fine Arts High School Music Students' Perceptions about Concept of Turkish Folk Music**
Sami Emrah GEREKTEN, Nurtuğ BARIŞERİ AHMETHAN 387-406
- An Examination of Participation to the Education Information Network (EBA) Portal**
Doğan DEMİR, Fatih ÖZDİNÇ, Erhan ÜNAL 407-422
- Rigours Which Class Teachers Encounter with Preparing Individualized Education Program (IEP) and Assessment of Views Related to Inclusive Practices**
Deniz Ayşegül SÖĞÜT, Sabahattin DENİZ..... 423-443
- Perceived Social Competence and Assertiveness as a Predictor of Psychological Well-Being in Pre-Service Teachers**
Bünyamin ATEŞ, Oğuzhan ÇELİK..... 444-460
- Examination of Parental Perceptions on the Use of Smart Devices by Preschool Children**
Vakkas YALÇIN, Şule ERDEN..... 461-480
- Perceptions of the 3rd and 4th Grade Students of Elementary School about The Concept of "Recycling"**
Pınar URAL KELEŞ, M. İskender KELEŞ..... 481-498
- Evaluation of the Text "The Fairytale without a Prince" within the Framework of Actantial Model**
Zeynep ÇETİNKAYA EDİZER, Ali Cemal GÜNDÜZ 499-516
- Views of Science Teacher Candidates Related to Layered Education Curriculum**
Arzu DERYA DAŞCI, Arzu ÖNEL..... 517-535
- A Study for Determining the Requirements for Integration of Visual Culture Studies in Fine Arts High Schools on the Basis of Teachers' Opinions**
Ebru GÜLER, Suzan Duygu BEDİR ERİŞTİ 536-557
- Student Feedback for the Pattern Course with the Activity on Charcoal Pencil Production**
Ferhunde KÜÇÜKŞEN ÖNER, Süreyya GENÇ..... 558-570
- Mobile Learning Acceptance: A Systematic Literature Review**
Nurcan ALKIŞ, Duygu FINDIK COŞKUNÇAY 571-589



The Effect of Differentiated Instructional Design on Students' Metacognitive Skills and Mathematics Academic Achievements*

Fatih TAŞ**, Nur SIRMACI***

Received date: 14.05.2017

Accepted date: 24.07.2018

Abstract

A part of the solution to the problems of daily life requires mathematical thinking skills. Every individual must be capable of making use of mathematics to a degree which is enough to overcome their daily problems. It is a known fact that every individual has various properties such as interest, readiness and learning styles. An education which is suitable for all should take into consideration the needs and properties of every individual. Providing different methods of instruction to individuals with different characteristics is possible through design of differentiated instruction.

This research aims to investigate the effect of differentiated instruction design on metacognitive skills and mathematical academic achievements of the students. The research made use of experimental design with pre-test and post-test with the participation of sixth grade primary school students. The experimental and the control group both consisted of 30 students. Differentiated instruction design was prepared for the subject of probability in mathematics. The test of academic achievement which was developed by the researcher with suitable reliability and validity and the metacognitive skills scale which was adopted to Turkish by Aydın and Ubuz (2010) were implemented twice; before and after treatment.

On the contrary to the first hypothesis, the results of the study did not indicate a significant difference in the metacognitive skills test score between the control and experimental groups. In line with the second hypothesis, the results of the post-test achievement scores of the experimental group indicated that their scores are significantly higher than the control group's test scores. In regard to these results, it is suggested that differentiated instruction design is embraced and implemented in order to provide students with a certain degree of mathematical knowledge.

Keywords: Differentiated instruction, Instructional design constructivism, metacognitive skills.

* This study is derived from Fatih TAŞ's master dissertation conducted by advisor Nur SIRMACI.

** Bartın University, Faculty of Education, Elementary Mathematics Education, Bartın, Turkey; fatih@bartin.edu.tr

*** Atatürk University, Kazım Karabekir Faculty of Education, Elementary Mathematics Education, Erzurum, Turkey; nsirmaci@yahoo.com

Farklılaştırılmış Öğretim Tasarımının Öğrencilerin Bilişüstü Becerilerine ve Matematik Akademik Başarılarına Etkisi*

Fatih TAŞ**, Nur SIRMACI***

Geliş tarihi: 14.05.2017

Kabul tarihi: 24.07.2018

Öz


Günlük yaşam problemlerinin bir bölümünün çözümü matematiksel düşünme becerileri gerektirir. Her birey kendi yaşamında bu problemlere çözüm bulacak kadar matematiği kullanmalıdır. Bireyler ilgi, hazır bulunuşluk ve öğrenme stilleri gibi farklı birtakım özelliklere sahip olduğu bilinmektedir. Bireylere uygun bir öğretim, onların ihtiyaçlarını, özelliklerini dikkate almalıdır. Farklı özelliklere sahip bireylere farklı yollardan öğretiminin sağlanması farklılaştırılmış öğretim tasarımı ile mümkündür.


Çalışma, farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin bilişüstü becerilerine ve matematik akademik başarılarına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu model kullanılan araştırma ortaokul altıncı sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Deney Grubu 30, Kontrol Grubu 30 öğrenciden oluşmuştur. Farklılaştırılmış öğretim tasarımı matematik dersi olasılık konusu için hazırlanmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış akademik başarı testi ve Aydın, Ubuz (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Bilişüstü Yeti Anketi uygulamadan önce ve sonra uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda, deney grubu ile kontrol grubu Bilişüstü Yeti Testi puanlarında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Ancak akademik başarı açısından deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu sonuca dayanarak tüm öğrencilerin belli bir düzeyde matematik öğrenmesini sağlamak için farklılaştırılmış öğretim yönteminin benimsenmesi ve uygulanması önerilebilir.

Anahtar kelimeler: Bilişüstü beceriler, farklılaştırılmış öğretim, , matematik başarıları, öğretim tasarımı.

* Bu makale birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yaptığı tez çalışmasından üretilmiştir.

**  Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Bartın, Türkiye; fatihtas@bartin.edu.tr

***  Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Erzurum, nsirmaci@yahoo.com

1. Giriş

Eğitim kavramının kapsamının oldukça geniş olması eğitim üzerine çalışan kuramcıların eğitime yönelik farklı bakış açıları farklı eğitim tanımları ortaya koymasına neden olmaktadır. Örneğin eğitimin, hayata hazırlık olmayıp hayatın kendisi olduğunu, kültürel mirasın aktarılması olduğunu veya eğitimin kişisel gelişim süreci olduğunu alanyazından biliyoruz (Ertürk, 1975; Oliva, 2005).

Eğitimin amacı süreçte bireye bir dizi yapılandırılmış öğrenme yaşantısı sunmaktır. Romizowski (1984) belli bir amaç ve plan doğrultusunda kişilere sunulan öğrenme yaşantılarına öğretim adı verildiğini belirtmiş ve öğretimin diğer öğrenme yaşantılarından farklı olduğunu ortaya koymuştur. Öğretim kavramı en genel anlamıyla planlı ve amaçlı olarak gerçekleştirilen, eğitimle ulaşılmak istenen amaçlara “nasıl” ulaşılabileceği sorusuna yanıt arayan bir dizi etkinliklerden oluşan bir süreç olarak özetlenebilir (Pellegrino, 2004; Oliva, 2005).

Öğretim sürecinin planlı bir şekilde yürütülmesi öğretim tasarımı olarak tanımlanabilir. Smith ve Tillman (1999) öğretim tasarımı, öğrenme-öğretim ilkelerinin öğretim etkinlikleri, materyalleri ve değerlendirmeyi içeren planlara dönüşmesini sağlayan sistematik ve kendini geliştiren süreçler olarak tanımlamıştır. Diğer yandan öğretim tasarımı öğretim programlarının tutarlı ve güvenilir bir şekilde hazırlanması için yapılması gerekenler sistemidir (Gustafson ve Branch, 2002). Öğretimin tasarımı bütün dersler için önem arzederken matematik gibi dinamik ve sürekli gelişen bir disiplin için tasarımın etkinliği önemlidir.

MEB Matematik Öğretim Programı ve Kılavuzu (2017)'e göre bilim ve teknolojide yaşanan hızlı değişim, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları, öğrenme öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler bireylerden beklenen rolleri de doğrudan etkilemiştir. Bu değişim bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan vb. niteliklerdeki bir bireyi tanımlamaktadır. Ayrıca yaratıcı düşünmeyi kolaylaştırır ve estetik gelişimi sağlar. Bunun yanı sıra, çeşitli matematiksel durumların incelendiği ortamlar oluşturarak bireylerin akıl yürütme becerilerinin gelişmesini hızlandırır. Matematik bir yandan kavramlar arasındaki ilişkileri kolay ve anlaşılır bir şekilde ortaya koyarken bilinenden bilinmeyene, basitten karmaşığa hareket eden akılsal muhakemeyi ortaya koyar (Işık ve Bekdemir, 1998).

Matematik yapısı gereği soyut ilişkiler yumağıdır. Bu yapısı bireyleri matematikten uzaklaştırmakta ve matematiğe karşı tutumu olumsuz kılmaktadır. Bu tutum bireylerin zihninde matematik objelerinin, öğelerinin oluşmasına engel teşkil etmektedir. Öğrencilerin matematikten uzaklaşma sebeplerinden birisi de matematiğe yönelik kaygıdır. Kaygıyı oluşturan sebeplerin en önemlisi öğretmen davranışlarıdır (Yeni hayat, 2007). Öğrencide pozitif tutum oluşturabilmek için öğretmenlerin matematik kaygısını oluşturan olumsuz öğretmen davranışlarını bilmeleri ve buna göre davranış oluşturmaları gerekir (Bekdemir, Işık ve Çıkkılı, 2004). Altun (2001)'e ise göre çözümün bir parçası olarak; matematik öğretim ortamları öğrencilerin bütün duyu organlarını kullanarak somut deneyimler kazanabileceği, öğrenmeyi öğrenebileceği yöntemlerle donatılmalıdır. Çünkü matematiğin konusu, sayılar, şekiller, kümeler, fonksiyonlar ve uzaylar gibi soyut kavramlar ve bunlar arasındaki ilişkilerdir. Matematik bir soyutlama bilimidir ve matematikteki kavramlar soyutlama sonucu elde edilirler.

Geleneksel öğretim anlayışında matematik birbirinden kopuk, günlük hayattan uzak, soyut ilke ve prensiplerin yanı sıra ayrı ayrı öğrenilmesi zorunlu çeşitli denklem ve formüllerden oluşan

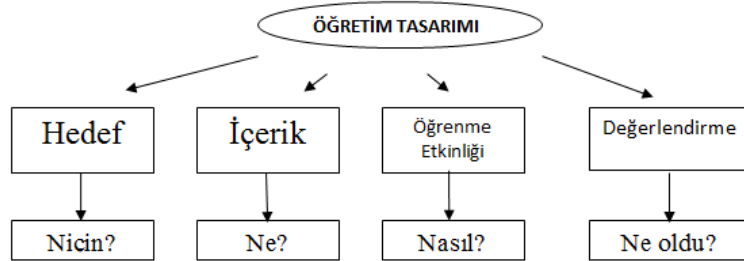
bir uğraş alanı olarak görülmekteydi. Matematiğin bu özelliği onu yıllarca, öğrenciler tarafından soğuk, sevimsiz, ezberlenerek öğrenilmesi mecburi ve zor bir ders olarak görülür hale getirmiştir (Baki, 2006). Geleneksel matematik öğretiminde öğrenci pasif ve öğretmene bağımlı olmakta, eğitim ortamında öğrencinin yanlış bildikleri ortaya konmamakta ve öğrenci ezbere yönlendirmektedir (Noss ve Baki, 1996). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında ise matematiğin, herkes tarafından belirli bir ölçüde öğrenilebileceği vurgulanmıştır. Yapılandırmacı öğretim yöntemleri kullanılarak matematik eğlenceli, anlaşılabilir ve kullanılabilir hale getirilebilir.

Yapılandırmacı yaklaşım, öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olmalarını desteklemekte, öğrencilerin bireysel özelliklerini ortaya koyarak kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları gerektiğini önermektedir. Yapılandırmacı yaklaşım ile uyumlu yöntemlerin birisi de farklılaştırılmış öğretimdir. Farklılaştırılmış öğretim öğrencilerin ön bilgi, ilgi, öğrenme stilleri gibi farklı bireysel özelliklerini kabul eden, bu özelliklere uygun tasarımlar geliştirerek her bireye başarılı olma fırsatı tanıyan ve öğrenme sürecinde öğrencilerin öz düzenleme, problem çözme, iletişim kurma, bilişüstü becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir öğretim yöntemidir (Heacox, 2002).

Farklılaştırılmış Öğretim Tasarımı

Öğretim kavramını, planlı olarak gerçekleştirilen, eğitim ile ulaşılmak istenen amaçlara “nasıl” ulaşılacağı sorusuna yanıt arayan bir dizi etkinliklerden oluşan bir süreç olarak özetlemek mümkündür (Oliva, 2005).

Öğretim tasarımının öğelerinin neler olacağına izlenecek öğretim kuramı yol gösterir. Yapılandırmacı Kurama göre oluşturulan bir öğretim tasarımında hangi sorulara yanıt aranacağı, tasarımın hangi öğelerden oluşacağı Fer (2009) tarafından Şekil 1’deki gibi belirtilmiştir.



Şeki11. Öğretim Tasarımının Temel Öğeleri

Kitlesel eğitimde bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulması önem kazanmaktadır. Farklılaştırılmış öğretim, öğretim sürecinin öğrencilerin bireysel özelliklerine göre düzenlenmesi olarak tanımlanmaktadır. Farklılaştırılmış öğretimde öğretmen çeşitli öğretim yöntemleri ile öğrencilerin yaş, beceri, ilgi alanları ve kültürel anlamdaki farklı özelliklerine hitap etmeye çalışır (Oliva, 2005).

Farklılaştırılmış öğretimin temel varsayımı bireylerin öğretim ortamına taşıdıkları farklılıklarının olduğu ve bu farklılıklara saygı göstererek öğretimin planlanması gerektiğidir

(Şaldırdak, 2012). Bütün bireylerin kendilerine özgü özellikleri bulunmaktadır. Tüm bu farklılıkları göz önünde bulunduran eğitim-öğretim süreçlerine ihtiyaç duyulmaktadır.

Farklılaştırılmış öğretim öğrencilerin bir yönüyle, ilgi, hazır bulunuşluk gibi özellikleriyle farklı olduğunu göz önüne alıp öğrenme sürecinin ve değerlendirmesinin bu farklılıklara göre yapıldığı bir öğretim tekniğidir. Farklılaştırılmış öğretimin amacı her öğrencinin gelişimini en üst düzeye çıkarmak olarak ifade edilmiştir. Uygulamada ise öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlarına cevap verebilecek farklı öğrenme yaşantılarının sunulmasıdır (Tomlinson, 1999; Olivia, 2005; Yabaş, 2008; Şaldırdak, 2012).

Farklılaştırılmış öğretim ile ilgili alanyazın tarandığında öğretiminin hangi ilkeler doğrultusunda uygulamaya geçirileceği konusunda aşağıdaki ortak noktalara değinmiştir (Heacox, 2002; Tomlinson, 2005). Farklılaştırılmış öğretimin ilkeleri bu ortak başlıklar altında incelenir.

1. Esneklik
2. Sınıftaki farklılıklara saygı
3. Değişime açıklık
4. Bireysel ve grup beklentileri dengesi
5. Her öğrencinin kendi hızında ilerlemesi
6. Sürekli ve çeşitli değerlendirme yöntemleri

Özetle, farklılaştırılmış öğretim, bireylerin özelliklerine göre oluşturulan öğretim süreci doğrultusunda bireye özgü öğrenmenin önemsendiği bir süreçtir.

Bilişüstü Beceriler

Öğretim süreci içerisinde son yıllarda bireylerin, edindikleri bilginin ne olduğundan daha çok bilgiyi edinme yollarının neler olduğu üzerinde durulmaya başlandığı görülmektedir. Artık yeni yüzyılın paradigması bireylerin ne öğrendikleri değil, “öğrenmeyi öğrenme” yollarını bilip bilmedikleridir (Çakıroğlu, 2007). Bednarik’e (2011) göre bireyin öğrenme sürecinin farkında olması öğrenme performansını etkiler. Diğer yandan Özsoy (2007) kendi zihinsel faaliyetlerini izleyebilme, gözlemleyebilme ve öğrenmenin özdenetimi gibi yeteneklerin üstbilis becerilerini oluşturduğunu bildirmektedir.

Üstbilis kavramının Flavell tarafından eğitim alanına getirildiği görülür. Üstbilis, bireyin öğrenme sürecinin farkında olması, bu süreçte kontrol, izleme ve bilisnel süreçleri düzenleme olarak ifade edilir (Brown, 1987; Flavell, 1987; Nelson ve Narens, 1996). Flavell (1979), üstbilis ve bilis kontrolünü dörmlü bir sınıflama yaparak modellemiştir. Bunlar: üstbilisnel bilgi, üstbilisnel deneyim, hedefler ve stratejilerdir. Schunk’a (2009) göre, üstbilis, yüksek düzeyli bilistir. Özsoy’a (2007) göre üstbilis, öğrenme sürecinin farkında olma, planlama ve stratejiler seçme, öğrenme sürecini izleme, hatalarını düzeltebilme, kullandığı stratejilerin işe yarayıp yaramadığını kontrol edebilme, gerektiğinde öğrenme yöntemini ve stratejilerini değiştirebilme gibi yeteneklere sahip olmayı da beraberinde getirir. Üstbilis bilgi ve becerilerine sahip bir kişinin kendi öğrenmesinin farkında olabileceğini ve gerektiğinde değerlendirme yaparak öğrenme eksikliklerini belirleyebileceğini belirtmiştir. Üstbilis bireyin kendi bilgisi hakkında bilgi sahibi olmasını, süreç içinde bunu kontrol edebilmesini ve gerekli düzenlemeleri yapabilmesini içermektedir.

Akpınar’a (2011) göre üstbilis, kendi başına anlam kazanan bir terim olmayıp, bilis bağlamında anlamlandırılan bir kavramdır. Her ne kadar bilisin “üstü” ve “ötesi” olarak ifade edilse de,

üstbilis, aslında bilisin bir parçasıdır. Dolayısıyla üstbilisi, içinden çıktığı düşünölen bilisten ayrı olarak, izole bir şekilde ele almak doğru değildir. Öğrenme süresince, problem çözme, anlama, akıl yürütme ve bellek gibi bilissel süreçler üstbilise örnek verilebilir. Bunun yanında çeşitli araştırmalarda üstbilis ve zeka arasında ilişki kurularak problem çözme ya da diğer entelektöel becerilerin kullanımında üstbilissel stratejilerin önemi vurgulanmıştır. (Hertzog ve Robinson, 2005; Sternberg, 2005; Sternberg ve Ben-Zeev, 2001). Bu stratejiler, bireyin bilissel etkinliklerinde kullandığı ardışık süreçlerdir. Bu süreçler, öğrenmeyi düzenleme ve denetlemeye yardımcı olurken bilissel uygulamaları planlama ve izlemeyi de içine alır (Özsoy, 2007).

Üstbilissel stratejiler, üstbilis süreçlerinde önemli zihinsel işlemlerden oluşur ve üstbilissel bilgiyi bilissel amaçlara ulaştırabilmek için stratejik biçimde kullanabilme yeteneği olarak açıklanabilir. Bu nedenle üstbilis alanında yapılan pek çok araştırma, bu stratejiler üzerine yoğunlaşmıştır. Çünkü bilisi düzenleme ve kontrol edebilme becerisi, öğrencilerin bilgiyi esnek ve gerektiğinde durumlara uygun biçimde kullanabilmelerine olanak sağlar. Alanyazın, dört üstbilis becerisi üzerine yoğunlaşmaktadır (Deseote, Roeyers, Buysee, 2001; Deseote ve Roeyers, 2002; Lucangeli ve Cornoldi, 1997). Bunlar:

- Tahmin
- Planlama
- İzleme
- Değerlendirme

Araştırmanın Amacı

Farklı özelliğe sahip öğrencilerin aynı öğrenme ortamlarında bulunması özellikle matematik ve diğer derslerde kullanılan geleneksel öğrenme yöntemlerinin etkililiğini, öğrencilerin hedeflere ne kadar ulaşabildiği sorgulanır hale getirmiştir. Farklılaştırılmış öğretimin öğrenme ortamındaki bütün öğrencilere ulaşabilmeyi mümkün kıldığı ilgili alanyazında vurgulanmıştır(Heacox, 2002; Oliva, 2005; Tomlinson, 2001; Yabaş, 2008; Şaldırdak, 2012). Bu nedenle çalışmada farklılaştırılmış öğretim tasarımlarının öğrencilerin bilisüstü becerileri ve matematik dersi akademik başarılarını nasıl etkilediği araştırılmıştır. Bu amaçla aşğıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. İlköğretim 6. Sınıf Matematik Dersi Olasılık öğrenme alanının öğretiminde farklılaştırılmış öğretim tasarımı kullanılan deney ve kontrol grubunun öntest ve sontest bilisüstü yeti puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı mıdır?
2. İlköğretim 6. Sınıf Matematik Dersi Olasılık öğrenme alanının öğretiminde farklılaştırılmış öğretim tasarımı kullanılan deney ve kontrol grubunun ön test ve son test matematik başarı puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı mıdır?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının, öğrencilerin üstbilis becerilerine ve matematik akademik başarılarına etkisinin araştırıldığı bu çalışma, öntest – sontest kontrol gruplu deneysel desen modeline göre tasarlanmıştır. Öntest – sontest kontrol gruplu desen, yaygın olarak kullanılan karışık bir desendir. Bu modelde katılımcıların, deneysel işlemden önce ve sonra bağımlı değişkenle ilgili özellikleri ölçölür (Büyüköztürk, 2001).

Öntest – sontest kontrol gruplu model, bir ilişki desendir. Çünkü aynı kişilerin bağımlı değişkenle ilgili özellikleri iki kez ölçülür. Bununla birlikte, farklı deneklerden oluşan deney ve kontrol gruplarının, bağımlı değişkenle ilgili özellik ölçümlerinin karşılaştırılması nedeniyle de bu desen, ilişkisizdir. Bundan dolayı, öntest – sontest kontrol gruplu desen, bir karışık desendir (Büyüköztürk, 2001).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Erzurum’da bir ortaokulda öğrenim gören altıncı sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında yer alacak okulun belirlenmesinde uygun örnekleme yapılmıştır.

Araştırmanın yürütüleceği deney ve kontrol grupları ise seçkisiz atama ile belirlenmiştir. İki sınıf arasından kura çekilerek 6/E sınıfının kontrol, 6/A sınıfının ise deney grubu olmasına karar verilmiştir. Uygulamanın yürütüldüğü kontrol (6/E) ve deney (6/A) gruplarının her ikisinde de 30 öğrenci olmak üzere toplam 60 öğrenci yer almaktadır.

2.3. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada, verileri toplamak amacıyla 6.Sınıf Matematik Dersi Olasılık öğrenme alanına ait matematik başarı testi ve öğrencilerin bilişüstü belirlemek üzere ölçekler kullanılmıştır. Söz konusu ölçeklerle ilgili açıklamalar aşağıda sırasıyla yer almıştır.

2.3.1. Matematik Başarı Testi

Araştırmada veri toplama araçları olarak, ortaokul altıncı sınıf matematik dersi, olasılık öğrenme alanına ait beş kazanıma ilişkin Matematik Başarı Testi kullanılmıştır. Matematik dersi 6. Sınıf olasılık öğrenme alanı kazanımlarını ölçmeyi amaçlayan akademik başarı testi araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Testin geliştirilme sürecinde aşağıdaki aşamalar takip edilmiştir.

1. 6. Sınıf Matematik Öğretim Programından faydalanılarak ünite kazanımları çıkarılmıştır.
2. Matematik ders ve test kitaplarından yararlanılarak ünite kazanımlar doğrultusunda çoktan seçmeli 26 adet aday soru hazırlanmıştır.
3. 26 adet aday soru, eğitim uzmanları ve matematik öğretmenleri tarafından, öğrencilerin sınıf düzeyine ve ünitenin kazanımlarına uygunluğu açısından değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda bazı soruların ifadeleri değiştirilmiştir.
4. Hazırlanan 26 soruluk akademik başarı testi, geçerlik ve güvenilirlik çalışması için iki ayrı ortaokulda dört şubeye devam eden 121 7.Sınıf öğrencisine uygulanmıştır.
5. Uygulanan testin madde çözümlenmeleri yapılmış, test istatistikleri hesaplanmıştır.

Her bir maddenin madde-test korelasyon katsayıları incelenmiştir. Burada korelasyon katsayısı .20'nin altına düşen 1,6 ve 11. sorular testten çıkarılmıştır. Bu katsayılar aynı zamanda; madde ayırıcılık indisine eşittir. Bu maddeler çıkarıldıktan sonra, kalan maddeler üzerinden güvenilirlik işlemleri yeniden uygulanmıştır. Kalan 23 madde için hesaplanan alpha katsayısı.759 bulunmuştur (3 madde çıkarılmadan önce, 26 madde üzerinden yapılan işlemde alpha katsayısı .677 bulunmuştu). Böylece 23 maddeden oluşan nihai teste güvenilir gözüyle bakılabilir. Kazanımlar Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Kazanımların Matematik Başarı Testindeki Dağılımları

Kazanımlar	Sorular
1.Deney, çıktı, örnek uzay, olay, rastgele seçim ve eş olasılıklı terimlerini bir durumla ilişkilendirerek açıklar.	1,2,15
2.Bir olayı ve bu olayın olma olasılığını açıklar.Bir olayın olma olasılığı ile ilgili problemleri çözer ve kurar.	3,4,5,7,8,12,13,14, 17,18,19,20,21,22,23
4. Kesin ve imkânsız olayları açıklar.	6,16
5. Tümleneyen olayı açıklar.	9,10,11,

2.3.2. Bilişüstü Beceriler Ölçeği

Araştırmada Aydın ve Ubuz tarafından geliştirilen, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış, "Bilişüstü Yeti Anketi" kullanılmıştır(Ek-2). Geliştirilen anket beşli likert tipi olup, "bilişin bilgisi" ve "bilişin düzenlenmesi" olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Bilişin bilgisi için geçerlik-güvenirlik çalışması sonucunda Cronbach-alpha iç tutarlılık değeri.75, bilişin düzenlenmesi için .79 olarak hesaplanmıştır.Çalışmamızda yapılan geçerlik-güvenirlik çalışması sonucunda Cronbach-alpha iç tutarlılık değeri bilişin bilgisi için .93 ve bilişin düzenlenmesi için .90 bulunmuştur.

2.4. Deneysel İşlem

Deneysel çalışmanın uygulanma süreci yaklaşık üç haftalık bir süre içerisinde gerçekleştirilmiştir. Deneysel çalışma sürecinde farklılaştırılmış öğretim uygulamasının gerçekleştirilmesinde aşağıdaki adımlar takip edilmiştir:

1. Çalışma, Erzurum ili Yakutiye ilçesindeki, bir resmi ortaokulunda altıncı sınıfta öğrencilerine toplam 60 öğrenci ile deneysel gerçekleştirilmiştir.

Öğretim tasarımının uygulamasına başlamadan önce uygulamanın gerçekleştirileceği sınıfta araştırmacı tarafından gözlem yapılmış, matematik dersinde neler yapıldığı ile ilgili genel bilgi sahibi olunmaya çalışılmıştır.

2. Farklılaştırılmış öğretimin uygulanacağı deney grubundaki öğrencilerin ve sınıf öğretmeninin yaptığı standart süreçteki planlamanın uygulanacağı kontrol grubundaki öğrencilere araştırmacı tarafından oluşturulan 23 soruluk matematik başarı testi, 17 maddeden oluşan Bilişüstü Yeti Anketi uygulanmıştır.

3. Deney ve kontrol grupları belirlendikten sonra ders planlaması yapılmıştır. Ders planlaması yapılırken uzman görüşleri alınmış, sınıfların fiziksel koşullarına, öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyelerine dikkat edilmiştir. Deney grubunda sınıfın düzeni her bir ders için farklılaştırılmış öğretime uygun olarak düzenlenmiştir. Kontrol grubunda ise sınıf düzenine herhangi bir müdahalede bulunulmamış ve uygulanan ders planları sınıf öğretmeninden alınarak aynı konu işlenmiştir.

4. Öğretim tasarımının uygulanması 6 ders saati sürmüştür. Uygulama sırasında matematik eğitimi uzmanı ve matematik öğretmeni uygulamaların farklılaştırılmış öğretim tasarımına uygun olarak yapılıp yapılmadığını kontrol etmek üzere bir haftalık uygulamayı gözlemlemişlerdir.

5. Deneysel çalışmanın bitiminde deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere ilgili ölçeklerin son testleri uygulanmıştır.

6. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere öntest ve sontest olarak uygulanan Matematik Başarı Testinden elde edilen puanlar ile ilgili çeşitli istatistiksel işlemler gerçekleştirilmiştir.

3. Bulgular

Bu bölümde; araştırma süresince toplanan verilerin araştırma sorularıyla ilgili olarak istatistiksel çözümlenmeleri ve elde edilen bulgular yer almaktadır. Araştırmanın bulguları her alt problem için ayrı ayrı ele alınarak yorumlanmıştır.

3.1. Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin bilişüstü becerilerin gelişimine etkisi nedir?

Araştırmanın birinci alt probleminde, İlköğretim 6. Sınıf Matematik Dersi Olasılık öğrenme alanının öğretiminde farklılaştırılmış öğretim tasarımı kullanılan deney ve kontrol grubunun öntest ve sontest bilişüstü yeti puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı araştırılmıştır. Bu problemi test edebilmek için farklılaştırılmış öğretim tasarımı uygulanan deney grubunun öntest ve sontest bilişüstü beceri puanları hesaplanmıştır. Bu puanlar dikkate alınarak öntest ve sonteste ilişkin aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar hesaplanmıştır. Elde edilen değerler Tablo 2.'de sunulmuştur.

Tablo 2. Bilişüstü Yeti Testi'nden Elde Edilen Öntest ve Sontest Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Gruplar	Ön test			Son test		
	N	\bar{X}	Ss	N	\bar{X}	Ss
Deney G.	30	70,27	9,567	30	72,57	8,850
Kontrol G.	30	70,17	8,828	30	71,50	10,944

Tablo 2'de görüldüğü üzere deney grubundaki öğrencilerin farklılaştırılmış öğretim uygulamaları öncesi Bilişüstü Yeti Testi ortalama puanı 70,27 iken, bu değer deney sonrasında 72,47 olmuştur. Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının kullanılmadığı kontrol grubundaki öğrencilerin aynı ortalama puanları sırasıyla 70,17 ve 71,50'dir. Buna göre deney grubunda öğrencilerin matematik dersi öğrenme düzeylerinde daha büyük bir artış olduğu gözlenmektedir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasındaki Bilişüstü Yeti Testi puanlarının birbirinden anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini anlamak bağımsız gruplar için t testi uygulanmıştır. Öğrencilerin Bilişüstü Yeti Testi'nden aldıkları öntest - sontest ortalama puan farkları ve t değerleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Araştırmanın Birinci Alt Problemi İçin t Testi Sonuçları

Gruplar	N	OrtalamaFarkı	Ss	t	Sd	P
Deney G.	30	2,30	14,086	,293	58	,546
Kontrol G.	30	1,33	11,293			

Tablo 3’de görüldüğü gibi, farklılaştırılmış öğretime dayanan bir öğretim tasarımının uygulandığı grupta öğrencilerin toplam öntest ve sontest bilişüstü yeti puanlarına uygulanan bağımsız gruplar için t testi sonucunda t;293 değeri bulunmuştur. $p=546>.05$ olup grupların öntest ve sontest bilişüstü yeti puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

3.2. Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin matematik akademik başarısına etkisi nedir?

Araştırmanın ikinci alt probleminde İlköğretim 6. Sınıf Matematik Dersi Olasılık öğrenme alanının öğretiminde farklılaştırılmış öğretim tasarımı kullanılan deney ve kontrol grubunun ön test ve son test matematik başarı puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı araştırılmıştır. Bu problemi test edebilmek için farklılaştırılmış öğretim tasarımı uygulanan deney grubunun öntest ve sontest bilişüstü beceri puanları hesaplanmıştır. Bu puanlar dikkate alınarak öntest ve sonteste ilişkin aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar hesaplanmıştır. Elde edilen değerler Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Matematik Başarı Testi’nden Elde Edilen Öntest ve Sontest Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Gruplar	Ön test			Son test		
	N	\bar{X}	Ss	N	\bar{X}	Ss
Deney G.	30	13,79	5,447	30	17,27	3,311
Kontrol G.	30	13,40	4,288	30	14,30	4,437

Tablo 4’te görüldüğü üzere deney grubundaki öğrencilerin farklılaştırılmış öğretim uygulamaları öncesi Matematik Başarı Testi ortalama puanı 13,79 iken, bu değer deney sonrasında 17,27 olmuştur. Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının kullanılmadığı kontrol grubundaki öğrencilerin aynı ortalama puanları sırasıyla 13,40 ve 14,30’dır. Buna göre deney grubunda öğrencilerin matematik dersi öğrenme düzeylerinde daha büyük bir artış olduğu gözlenmektedir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasındaki Matematik Başarı Testi puanlarının birbirinden anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini anlamak bağımsız gruplar için t testi uygulanmıştır. Öğrencilerin Matematik Başarı Testi’nden aldıkları öntest-sontest ortalama puan farkları ve t değerleri Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Araştırmanın İkinci Alt Problemi İçin t Testi Sonuçları

Gruplar	N	Ortalama Farkı	Ss	t	Sd	P
Deney G.	30	3,48	6,511	1,767	58	,027
Kontrol G.	30	0,90	5,095			

Tablo 5.'te görüldüğü gibi, farklılaştırılmış öğretime dayanan bir öğretim tasarımının uygulandığı grupta öğrencilerin toplam öntest ve sontest akademik başarı puanlarına uygulanan bağımlı gruplar için t testi sonucunda t:1,767 değeri bulunmuştur. Bu değer, 58 serbestlik derecesinde ve .05 anlamlılık düzeyindeki t tablo değeri olan 1,671'den büyüktür. Başka bir deyişle, grubun öntest ve sontest aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır ve elde edilen bulgular deney grubunun matematik testinden daha başarılı olduğunu desteklemektedir.

4. Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında, İlköğretim 6. Sınıf Matematik Dersi Olasılık konusu öğretiminde farklılaştırılmış öğretim tasarımı kullanılan deney grubu ve geleneksel öğretim kullanılan kontrol grubu bilişüstü yeti testi puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı araştırılmıştır. Gerçekleştirilen uygulama sonucunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin bilişüstü yeti puanları üzerinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Farklılaştırılmış öğretim tasarımı uygulamaları öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönetmelerini, ilgi ve hazırbulunuşlukları çerçevesinde öğretimin sürdürülmesi bilişüstü yetilerinin de artmasını tahmin ettirmektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde Boerger (2005), farklılaştırılmış öğretim yönteminin tekniklerini kullandığı deneysel çalışmasında bilişüstü becerilerin gelişimine de etkisi olduğunu göstermiştir. Farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin bilişüstü becerilerini ne yönde etkilediği ile ilgili araştırma az olmakla beraber geleneksel yöntemler dışındaki öğretim yöntemlerinin bilişüstü becerilerin gelişimi üzerine etkisi ile ilgili yapılan çalışmalar akademik başarı problem çözme, iletişim gibi becerileri vurgulayan öğretim yöntemlerinin bilişüstü becerilerin gelişimini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuşlardır. Çalışmamızda bu durumun aksi çıkmıştır. Bu duruma gerekçe olarak çalışma konusunun olasılık olması gösterilebilir. Alanyazında bu bulguyu destekleyecek çalışmaya ulaşamamıştır. Olasılık konusunu içeren üstbilis çalışmaları yapılması araştırmacılara önerilebilir.

Çalışma kapsamında, İlköğretim 6. Sınıf Matematik Dersi Olasılık Konusu öğretiminde farklılaştırılmış öğretim tasarımı kullanılan deney ve kontrol grubunun matematik başarı testi puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu sonucuna varılmıştır. Uygulan farklılaştırılmış öğretim tasarımı sonucunda deney grubundaki öğrencilerin akademik başarıları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşmuştur.

İlgili alanyazın tarandığında benzer sonuçlar oldukça fazladır. Şaldırdak (2012)'de matematik eğitiminde farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin matematik öğrenme süreçlerinde etkili olup olmadığını araştırmış ve başarının arttığını göstermiştir. Benzer olarak Springer, Pugalee ve Algozzine (2007) Richards ve Omdal (2007), Yabaş ve Altun'un (2009) farklılaştırılmış öğretim tasarımının akademik başarıya etkisini araştırmışlardır. Bu araştırmalarda da farklılaştırılmış öğretim tasarımının anlamlı bir biçimde akademik başarıyı artırdığı sonucuna ulaşmışlardır.

Sonuç olarak, araştırma kapsamında ulaşılan bulgular ve önceden yapılan araştırmalar değerlendirildiğinde farklılaştırılmış öğretime dayalı öğretim tasarımlarının akademik başarı üzerinde etkili bir değişken olduğunu destekleyen bir bulgu olarak yorumlanabilir. Birçok açıdan farklı özelliğe sahip öğrencilerin aynı öğrenme ortamlarında bulunması özellikle matematik akademik başarısının düşük olmasına neden olmaktadır. Bu çalışmada uygulanan farklılaştırılmış öğretim yöntemi ile farklı özelliklere sahip öğrencilerin aynı anda matematik akademik başarısının artabileceği gösterilmiştir.

MEB Matematik Öğretim Programı ve Kılavuzu (2017)'e göre çözüme ve öğrenmeyi öğrenme matematiksel yetkinlik, günlük hayatta karşılaşılan bir dizi problemi çözmek için matematiksel düşünme tarzını geliştirme ve uygulamadır. Sağlam bir aritmetik becerisi üzerine inşa edilen süreç, faaliyet ve bilgiye vurgu yapılmaktadır. Bu nedenle yine farklılaştırılmış öğretim yöntemi gibi öğrencilerin bu becerilerini gelişimine odaklanan yöntemlerin benimsenmesi ve uygulanması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Uygulayıcıların farklılaştırılmış öğretim yöntemini kullanmalarını sağlamak gerekir. Bunun için ise hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarında bu yöntem, özellikleri, ilkeleri, olumlu yönleri, sınırlılıkları ve öğrencilere kazandırdığı beceriler yönünden ele alınmalı, farklı paylaşım yolları ile uygulama örnekleri öğretmenlerle paylaşılmalı, öğretmenlerin bu yöntemi kullanması sağlanmalıdır.

Kaynaklar

- Akpınar, B.(2011).Biliş ve üstbiliş kavramlarının zihin felsefesi açısından analizi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 6/4*, 353-365.
- Altun, M. (2001). *Matematik Öğretimi (İlköğretim İkinci Kademedede)*, 1.Baskı, Bursa. Alfa Yayınları
- Baki, A. (2006). *Kuramdan uygulamaya matematik eğitimi* (3. Baskı). Trabzon: Derya Kitabevi
- Bednarik, K. (2011) Tuula Sixth graders' understanding of their own learning: A case study in environmental education course. *International Journal of Environmental and Science Education*, 6(1):59-78
- Bekdemir, M., Işık, A. ve Çıkkılı, Y. (2004). Matematik kaygısını oluşturan ve artıran öğretmen davranışları ve çözüm yolları. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16, 88- 94
- Boerger, M., V. (2005). *Differentiated instruction in the middle school math classroom: A case study*. Yüksek Lisans Tezi. Pacific Lutheran University.
- Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other mysterious mechanisms, *Metacognition, Motivation, and Understanding*,65-116.
- Büyüköztürk, Ş.(2001).*Deneyisel Desenler*. Pegema Yayıncılık. Ankara.
- Çakıroğlu, A. (2007). Üstbilis. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 21-27.
- Desoete, A., Roeyers, H. ve Buysee, A. (2001). Metacognition and mathematical problem solving in grade 3. *Journal of Learning Disabilities*, 34, 435-449.
- Desoete, A. ve Roeyers, H. (2002). Off-line metacognition – a domain-specific retardation in young children with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 25, 123-139.
- Ertürk, S. (1975). *Eğitimde program geliştirme*. 2. Basım. Ankara:Yelkentepe Yayınları.
- Fer, S. (2009). *Öğretim tasarımı*. Ankara: Anı yayıncılık

- Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Flavell, J. H. (1987). Speculation about the nature and development of metacognition. *Metacognition, motivation, and understanding*.
- Gustafson, L ve Robert M.(2002).What is instructional design? *Trends and Issues in Instructional Design and Technology*. Ed. Robert A Reiser, John V Dempsey. ABD: Merrill Prentice Hall: 17-25
- Heacox, D.(2002). *Differentiating instruction in the regular Classroom: how to reach and teach all learners, grades, 3-12*. ABD: Free Spirit Publishing
- Hertzog, C. ve Robinson, A. E. (2005). Metacognition and intelligence. In: O. Wilhelm & R.W. Engle (Ed), *Handbook of Understanding and Measuring Intelligence*. London: Sage Publications.
- Işık, A. ve Bekdemir, M. (1998).*Matematiğin doğası ve eğitimdeki yeri*. Çağdaş Eğitim Dergisi, Temmuz – Ağustos: 245- 248.
- Lucangeli, D. ve Cornoldi, C. (1997). Mathematics and metacognition: What is the nature of relationship? *Mathematical Cognition*, 3, 121-139
- MEB. (2017). *Matematik dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara. Millî Eğitim Basımevi.
- Nelson, T. O. ve Narens, L. (1996). Why Investigate Metacognition? In J. Metcalfe & A. P.
- Noss, R. ve Baki, A. (1996). Liberating school mathematics from procedural view. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 179-182.
- Oliva, P., F. (2005). *Developing the curriculum*. 6. Basım. ABD: Pearson
- Özsoy, G. (2007). *İlköğretim besinci sınıfta üstbiliş stratejileri öğretiminin problem çözme başarısına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Pellegrino, W.(2004). *Complex learning environments: connecting learning theory, instructional design, and technology*. Curriculum, Plans, and Processes in Instructional Design: International Perspectives. ed. Norbert M Seel, Sanne Dijkstra. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers: 25-46.
- Richards M.R.E. ve Stuart N Omdal.(2007). Effects of tiered instruction on academic performance in a secondary science course. *Journal of Advanced Academics*. (18), 3. 424-456.
- Romiszwski, A.(1984).*Designing instructional systems*. New York: Nichols Publishing
- Schunk, H. D.(2009) *Öğrenme teorileri*, Çev.: Muzafer Şahin, Nobel Yayınları, Ankara.
- Smith, P. ve Tillman J.(1999). *Instructional design*. 2.Basım. ABD: John Wiley&Sons.
- Springer, R., David P. ve Bob A.(2007). Improving mathematics skills of high school students. *The Clearing House*. (81)37-43.
- Sternberg, R. J. (2005). The triarchic theory of successful intelligence. In: D. P. Flanagan & P. L. Harrison (Eds.), *Contemporary Intellectual Assessment* 103-119. New York: The Guilford Press.
- Sternberg, R. J. ve Ben-Zeev, T. (2001). *Complex cognition*. New York: Oxford University Press.

- Şaldırdak, B. (2012).*Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının matematik başarısına etkisi.*(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.)Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tomlinson, C., (1999). The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners. *USA: Association for Supervision and Curriculum Development.*
- Yabaş, D.(2008). *Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin özyeterlilik algıları, bilişüstü becerileri ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi,* (yayımlanmamış yüksek lisans tezi),Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Yabaş, D. ve Altun, S. (2009). Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerinin özyeterlilik algıları, bilişüstü becerileri ve akademik başarısına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 37: 201-204.*
- Yenihayat, S. A. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin matematik kaygısı ile öğretmen tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi,* (yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Extended Summary

1. Introduction

In the traditional understanding of teaching, mathematics was regarded as a field which is isolated from daily life, consisting of intangible principles, various equations and formulas. This characteristic of mathematics has made it seen as a cold, unpleasant, compulsory and difficult lesson which was meant to be learned by memorizing for many years by the students (Baki, 2006). In traditional mathematics teaching, learners are passive and dependent on the teacher; they are misrepresented in the educational environment and are guided to memorization (Noss ve Baki, 1996). On the contrary to this statement, constructivist learning approach emphasizes that mathematics need to be learned in the extent of sufficiency of it by everyone. By using structured teaching methods, mathematics can be fun, understandable and usable.

Taking into consideration individual differences increasingly gains significance in public education. Differentiated instruction is defined as the designing of the teaching process based on individual differences of the students. The aim of differentiated instruction is expressed as maximizing the development of each learner. In practice, it is the presentation of different learning experiences that can meet the various needs of the learners (Tomlinson, 1999; Olivia, 2005; Yabaş, 2008; Şaldırdak, 2012).

Within the teaching process, it seems that in recent years individuals have begun to focus on the ways in which they acquire information more than what they have learned. Today, the paradigm of the new century is not what individuals have learned, but whether they know how to "learn to learn" or not (Çakıroğlu, 2007). According to Bednarik (2011), individuals' awareness of learning process influences their learning performance. On the other hand, Özsoy (2007) reports that the abilities such as self-control of learning, tracking and observing one's own cognitive processes constitutes meta-cognitive skills.

This research aims to investigate the effects of differentiated instruction design on metacognitive skills and academic achievements.

2. Method

This study which investigates the effects of differentiated instruction practices on learners' metacognitive skills and mathematics academic achievements, made use of the experimental research design with pre-test and post-test implemented in the experimental group. The participants of the study are 60 sixth grade students attending a secondary school in the province of Erzurum. Convenience sampling was used in the determination of the school to be included in the research. In order to collect the data, Mathematics achievement test for the subject of probability in Mathematics was implemented in 6th grade Mathematics lesson and for the purpose of determining the perception of the students, Metacognitive Skill Questionnaire adopted by Aydın and Ubuz (2010) was used.

3. Findings, Discussion and Results

The sub-problem of the study was investigating whether the difference between the pre-test and post-test of metacognitive skill scores of the control group and the experimental group which had the treatment of differentiated instruction for the subject of probability in 6th grade Mathematics lesson was statistically significant.

While the mean score of the Metacognitive Skill Questionnaire was 70.27 before the treatment, this value was 72.47 after the experiment. The same average scores of students in the control group where differentiated instruction practices are not used are respectively 70, 17 and 71,50. Accordingly, it is observed that there is a larger increase in the students' level of learning in Mathematics lesson in the experimental group. In the result of t-test applied to metacognitive skill scores of both independent groups, T value is $t: 293$. $P = 546 > .05$ and the difference between pre-test and post-test metacognitive skill scores of the groups were not statistically significant.

In the second sub-problem of the research, whether there was a significant difference between the pre-test and post-test scores of mathematics achievement in the control group and the experimental group which had the differentiated instruction treatment for the teaching of the probability subject in sixth grade Mathematics lesson in favor of the experimental group or not was investigated. While the mean score of the Mathematics Achievement Test before the differentiated instruction practices was 13,79, this value was 17,27 after the experiment. The same average scores of students in the control group in which differentiated instruction practices are not used are respectively 13,40 and 14,30. Accordingly, it is observed that there is a larger increase in the students' level of learning mathematics in the experimental group. As the result of t-test for the dependent groups applied to the total pre-test and post-test, academic achievement scores of the students in the instructional design based on differentiated instruction was as t: 1,767. This value is greater than the t-value of 1,671 at the level of 58 degrees of freedom and a significance level of .05 was found. In other words, the difference between the pre-test and post-test arithmetic mean of the experimental group is statistically significant.

The differentiated instruction design practices make it possible for students to manage their own learning processes and to increase their perception of continuing their teaching within the framework of their interests and readiness. In our study, this has been proven to be on the contrary. When the related literature is examined, the experimental study conducted by Boerger (2005) shows that differentiated instruction methods have an influence on the development of metacognitive skills. However, it can be observed that there are few studies on what way differentiated instruction influences the students' metacognitive skills and studies related to the effects of the instructional methods apart from traditional methods on the development of the metacognitive skills have shown that the teaching methods of emphasizing skills such as academic achievement, problem solving and communication have positive effects on the development of metacognitive skills.

Within the scope of the study, it was concluded that there was a significant difference in favor of the mathematical achievement test scores of the control group and the experimental group which had the treatment of differentiated instruction for teaching of probability in sixth grade Mathematics lesson. As a result of the implemented differentiated instruction design, there was a significant difference on the academic achievement of the students in the experimental group. Many studies with similar results can be seen when the relevant literature is examined. Şaldırdak (2012) investigated whether differentiated instruction practices in mathematics education are effective in students' mathematics learning processes and showed that the achievement increased the academic achievement. Similarly, Springer, Pugalee and Algozzine (2007); Richards and Omdal (2007); Yabas and Altun (2009) investigated the impact of differentiated instruction design on academic achievement. In these studies, it was concluded that differentiated instruction design significantly increased academic achievement.

Araştırma makalesi: Taş, F. ve Sırmacı, N. (2018). Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin bilişüstü becerilerine ve matematik akademik başarılarına etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (2), 336-351.



A Career Adaptability Model for Pre-Service Teachers

Ali ERYILMAZ*, Ahmet KARA**

Received date: 20.06.2017

Accepted date: 31.07.2018

Abstract

In this research based on correlational models, teacher candidates were examined through a structural equation model based on career adaptations, career callings and career adaptation abilities. The research group consists of a total of 219 teacher candidates who are educated in the faculty of education of a public university in Central Anatolia. Career Adaptability Scale, Career Calling Scale and Career Adaptability Scale were used to collect data in the study. According to the results, career calling is the most powerful predictor of career adaptation ($t= 7.26$; $\beta = 0.66$; $p<0.01$). One-point increase in career calling increases career adaptability by 0.66 points. Similarly, career adaptabilities predicts career adaptability ($t = 6.37$; $\beta = 0.35$ $p<0.01$). Accordingly, one- unit increase in using adaptabilities increases career adaptability by 0.35 unit. Besides, indirect effect of career adaptabilities on career adaptability was 0.18. The total effect size of career calling was found to be 0.84. It has come to the conclusion that it is important for teachers candidates to use their career adaptabilities as well as having a career calling for career adaptability.

Keywords: Career calling, career adaptability, career adapt-abilities , pre- service teacher.

* Yıldız Technical University, Education Faculty, Psychological and Counseling Department, İstanbul, Turkey; erali76@hotmail.com; aeryilmz@yildiz.edu.tr

** Eskişehir Osmangazi University, Education Faculty, Psychological and Counseling Department, Eskişehir, Turkey; ahmetkara9126@gmail.com

Öğretmen Adayları İçin Bir Kariyer Uyumluluk Modeli

Ali ERYILMAZ*, Ahmet KARA**


Geliş tarihi: 20.06.2017


Kabul tarihi: 31.07.2018

Öz

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının kariyer uyumluluklarını, kariyer arzusu ve kariyer uyum yetenekleri çerçevesinde ele alan bir yapısal eşitlik modeli önerip ve bu modeli test etmektir. Bu çalışma öğretmen adaylarının kariyer uyumlulukları üzerinde kariyer arzusunun ve kariyer uyum yeteneklerinin yordama güçlerinin araştırıldığı korelasyonel bir çalışmadır. Araştırma grubu, İç Anadolu'da bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesinde öğrenim gören toplam 219 öğretmen adayından oluşmaktadır. Çalışmada veriler Kariyer Uyumluluğu Ölçeği, Kariyer Arzusu ve Kariyer Uyum Yetenekleri Ölçeği ile toplanmıştır. Çalışmada verilerin analizinde, yapısal eşitlik modellemesi tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, kariyer uyumluluğunu en güçlü yordayan değişken kariyer arzusudur ($t= 7.26$; $\beta = 0.66$; $p<0.01$). Buna göre, kariyer arzusundaki bir birimlik artış kariyer uyumluluğunu 0.66 puan artırmaktadır. Kariyer uyumluluğunu yordayan ikinci değişken ise kariyer uyum yetenekleridir ($t = 6.37$; $\beta = 0.35$ $p<0.01$). Buna göre, uyum yeteneklerini kullanmadaki bir birimlik artış kariyer uyumluluğunu 0.35 birim artırmaktadır. Ayrıca uyum yeteneği kariyer arzusu ve kariyer uyum yeteneklerini de yordamaktadır ($t = 5.94$; $\beta = 0.52$ $p<0.01$). Buna göre, kariyer arzusundaki bir birimlik artış kariyer uyum yeteneğini kullanmayı 0.52 birim artırmaktadır. Kariyer arzusu ile kariyer uyumu arasındaki ilişkide kariyer uyum yeteneklerinin aracılık etkisinin 0.81 olduğu bulunmuştur. Kariyer arzusunun toplam etki büyüklüğünün ise 0.84 olduğu bulunmuştur. Öğretmen adaylarının kariyer uyumlulukları için kariyer arzusuna sahip olmalarının yanında kariyer uyum yeteneklerini de kullanmalarının önemli olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar kelimeler: Kariyer arzusu, kariyer uyumluluğu, kariyer uyum yetenekleri, öğretmen adayları.

*  Yıldız Technical University, Education Faculty, Psychological and Counseling Department, İstanbul, Turkey; erali76@hotmail.com; aeryilmz@yildiz.edu.tr

**  Eskişehir Osmangazi University, Education Faculty, Psychological and Counseling Department, Eskişehir, Turkey; ahmetkara9126@gmail.com

1. Giriş

Kariyer uyumluluğu, lisans eğitimiyle başlayan ve kariyeri sonlandırmaya kadar devam eden; yaşam boyu gelişim sürecinde bireyin mesleğine uygunluğunu ilgi, yetenek, değer ve kişilik özellikleri açılarından değerlendirmesi ve mesleğine yönelik kariyer seçenekleri üretip kendisine uygun olduğunu düşündüğü kariyer amaçlarına yönelmesidir (Stumpf, Colarelli & Hartmann 1983; Zikic ve Klehe, 2006). Kariyer uyumluluğu iki önemli boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar, kariyer keşfi ve kariyer planıdır. Kariyer keşfinin iki alt boyutu vardır. Birincisi, bireyin kendisini keşfetmesi; diğeri ise çevreyi keşfetmesidir. Kendini keşif, bireyin kariyer gelişim sürecinde kendisini tanıması anlamına gelir. Çevreyi keşif ise bireyin iş yaşamı hakkında bilgi edinmesidir. Kariyer planı, bireyin kariyer gelişimde amaçlar belirlemesi ve bu amaçlarını gerçekleştirmeye çalışmasıdır (Zikic ve Klehe, 2006).

Bireylerin kariyer uyumluluklarını olumlu bir noktaya getiren pek çok kişisel değişken vardır (Savickas, 2005). Kariyer arzusu da bu değişkenlerden biridir (Dik ve Duffy, 2009). Kariyer arzusu, üniversite ya da mesleki eğitimle başlayan bireyin kariyerine uyumluluk sürecini artıran önemli bir etkidir. Aynı zamanda kariyer arzusu; iş yaşamına başlayıp sonlandırmaya kadar giden süreçte de uyumluluk artıran önemli bir faktördür (Duffy ve Sedlacek, 2007). Bu nedenle kariyer arzusu kavramı beliren yetişkinler ve yetişkinler için farklı anlama gelebilmektedir. Beliren yetişkinlik (Emerging Adulthood) döneminde yer alan öğretmen adayları için kariyer arzusu, bireylerin daha güvenli bir şekilde ve istekli olarak kariyer gelişimlerini sürdürmeleri için kendilerinden ve geleceklerinden kariyerleri ile ilgili yüksek düzeyde beklentiye sahip olmaları anlamına gelir (Dik, Sargent ve Steger, 2008; Dobrow ve Tosti-Kharas, 2011; Hirschi, 2011). Öğretmenlik yaşamında yer alan yetişkinler için kariyer arzusu; işlerine arzu ile yaklaşma (anlam ve amaç belirleme, işi sürdürme açısından güçlü bir duyguda olma), yaptıkları işler aracılığıyla diğerlerine ve topluma katkıda bulunma olarak tanımlanmaktadır (Dik ve Duffy, 2009; Steger, Pickering, Shin ve Dik, 2010). Özetle kariyer arzusu; bireylerin kariyerlerinin kendileri ve başkaları için anlamlı olması ve başkalarına yardıma yönelik çabaları içermesi gibi özellikleri içeren ve bireylerin kariyerlerine aktif bir şekilde yönelmelerini sağlayan bir faktördür (Praskova, Creed ve Hood, 2014).

Kariyer arzusu ile kariyer uyumluluğu arasındaki ilişkilere yönelik daha çok dolaylı olarak yapılan çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin yapılan çalışmalar kariyer arzusunun kariyer kararlılığını yükselttiğini (Duffy & Sedlacek, 2007; Steger, Pickering, Shin, & Dik, 2010), bireylerin içsel motivasyonlarını ve işlerine katılımlarını artırdığını (Duffy, Allan, & Dik, 2011) göstermiştir. Bunların yanında, kariyer arzusunun bireylerin kariyer uyumluluklarını artırdığına yönelik kuramsal açıklamalar da bulunmaktadır (Hall ve Chandler, 2005; Hirschi ve Herrmann, 2013). Bu bilgilerden ve bulgulardan yola çıkarak, kariyer arzusunun kariyer uyumluluğunu yordayan önemli bir değişken olduğu bu çalışmada varsayılmıştır.

Bireylerin kariyer uyumluluklarını etkileyen bir diğer psiko-sosyal yapı ise kariyer uyum yetenekleridir (Savickas, 2012). Kariyer uyum yetenekleri, bireyin şu andaki ve ilerideki iş yaşamında ortaya çıkabilecek değişikliklerle başa çıkma kapasitesini, yeni iş sorumlulukları ile başa çıkma düzeyini belirten bir kavramdır. Kariyer yetenekleri bireylerin, beklenmedik kariyer değişiklikleri ve ortaya çıkabilecek engellerin üstesinden gelmelerine yönelik bireylerde var olan yetenekler olarak tanımlanmaktadır (Savickas, 2005). Savickas (2013) tarafından kariyer uyum yetenekleri dört boyutla açıklanmıştır: Kariyer ilgisi, kariyer kontrolü, kariyer güveni ve kariyer merakıdır. Kariyer ilgisi, bireyin gelecekteki yaşamı ve kariyer seçenekleri üzerinde düşünerek plan yapması ve bunun sonucunda geleceğine uyum sağlamasıdır. Kariyer merakı, bireyin ilgi, yetenek, değer ve kişilik özellikleri açısından kendisini tanıması ve iş dünyası hakkında bilgi edinmesi ve sonuç olarak ikisi arasında uygunluğu sınamasıdır. Kariyer güveni, bireyin kariyer gelişiminde beklenmedik ve aniden ortaya çıkabilecek engeller, zorluklar ve değişimlerin üstesinden gelmesine ilişkin inançlarıdır. Kariyer kontrolü ise, bireyin kariyer gelişiminde karar verme ve sorumluluk alma becerilerine yönelik kendisine ilişkin algılarıdır (Savickas, 2005, 2012,

2013; Savickas ve Porfeli, 2012). Kariyer uyumluluğu ve kariyer uyum yetenekleri arasındaki ilişkileri Kariyer Yapılandırma Kuramı açıklamaktadır. Kariyer Yapılandırma Kuramına göre, bireylerin uyum yeteneklerini kullanmaları onların kariyer uyumluluklarını artırmaktadır (Savickas, 2005). Kariyer Yapılandırma Kuramının varsayımından yola çıkarak, kariyer uyum yeteneklerinin bireylerin kariyer uyumluluğunu yordayan önemli bir değişken olduğu bu çalışmada kabul edilmiştir.

Literatürde yapılan çalışmalar, kariyer uyumluluğu ile kariyer arzusu arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişkilerin olduğunu ortaya koymuştur. Örneğin Hirschi ve Herrmann (2013), bireylerin kariyer arzularının yükselmesi oranında bireylerin kariyer uyum yeteneklerini daha fazla kullandıklarını bulmuştur. Hall ve Chandler (2005) de kariyer arzusunun bireylerin kariyer uyumluluklarını artırdığını belirtmişlerdir. Bu bilgilere ek olarak bireylerin kariyer uyum yeteneklerini kullanmaları için öncelikle kariyerlerine yönelik istekli olma durumlarının ya da kariyer arzularının olması gerekmektedir. ı Bu bilgilerden ve mantıksal çıkarımlardan yola çıkarak, kariyer arzusunun bireylerin kariyer uyum yeteneklerini yordayan önemli bir değişken olduğu da bu çalışmada kabul edilmiştir.

Öğretmenlerin; öğrencilerin akademik başarıları, tutum ve davranışları, okuldaki deneyimleri, ilişkileri üzerinde önemli etkileri bulunmaktadır (Brophy, 1986; Spilt, Koomen, & Thijs, 2011). Ayrıca eğitimsel reformlar için de öğretmenler önemli aktörlerdir (Smylie, 1997). Öğretmenler, öğrencilere bilgi ve beceri kazandırmanın yanında, öğrencilerin olumsuz davranışlarının da düzenleyicisidirler (Tsouloupas vd., 2010). Öğretmenler, sağlıklı öğrenme ortamlarının hazırlayıcısıdır (Tonelson, 1981). Son zamanlarda yapılan çalışmalarda öğretmenlerin, öğrencilerin mutluluklarında ve akademik başarılarında yaklaşık %25'lik bir etkiye sahip oldukları bulunmuştur (Eryılmaz, 2014). Öğretmenlerin anılan özellikleri eğitim-öğretim ortamlarına aktarabilmeleri için, mesleklerinin onların benlik yapılarıyla uyumlu olması gerekmektedir (Eryılmaz ve Kara, 2017). Bir başka deyişle öğretmen adaylarının kariyer uyumluluklarının yükseltilmesine ihtiyaç vardır. Türkiye'de öğretmen adayları ve öğretmenler üzerinde kariyer uyumluluğu ile ilgili ölçek geliştirme (Eryılmaz ve Kara, 2016), kariyer uyumluluğu ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkileri inceleme (Eryılmaz ve Kara, 2017) gibi çalışmaların gerçekleştirildiği görülmektedir.

Yurt dışı literatür incelendiğinde öğretmen ve öğretmen adayları için kariyer uyumluluğu önemli bir koruyucu faktör olarak ele alınmaktadır (McIlveen et al., 2018). Örneğin; öğretmen ve öğretmen adaylarının kariyer uyumluluklarının artması onların kariyer iyimserlikleri ve öz-yeterliliklerine (McLennan, McIlveen ve Perera, 2017); iş doyumlarına (Wang et al., 2015); işe bağlılıklarına (van Dam, Schipper, & Runhaar, 2010); psikolojik sağlamlılıklarına (McIlveen et al., 2018); iyi oluşlarına (Martin ve Collie, 2015) olumlu bir katkı sağladığı bulunmuştur. Bu çalışmaların yanında öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin kariyer uyumluluklarının artırılmasına dayanak oluşturacak çalışmalara ihtiyaç vardır.

Tüm bunların yanında, kariyer uyumluluğu, kariyer arzusu ve kariyer uyum yetenekleri arasındaki ilişkileri ayrı ayrı gerek kuramsal gerekse ampirik açıklamalar olmasına karşın bu üç değişkeni yapısal bir model içerisinde ele alan çalışmalara literatürde rastlanmamıştır. Sonuç olarak literatürde yapılan çalışma sonuçlarından (Duffy & Sedlacek, 2007; Steger, Pickering, Shin, & Dik, 2010; Hall ve Chandler, 2005; Hirschi ve Herrmann, 2013), kuramsal açıklamalardan (Savickas, 2005, 2012, 2013) ve mantıksal çıkarımlara dayalı olarak bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının kariyer uyumluluklarını, kariyer arzusu ve kariyer uyum yetenekleri çerçevesinde ele alan bir yapısal eşitlik modeli önerip ve bu modeli test etmektir. Tanımlanan modele ilişkin, bir takım denenceler kurulmuştur. Kurulan denenceler, aşağıda yer almaktadır:

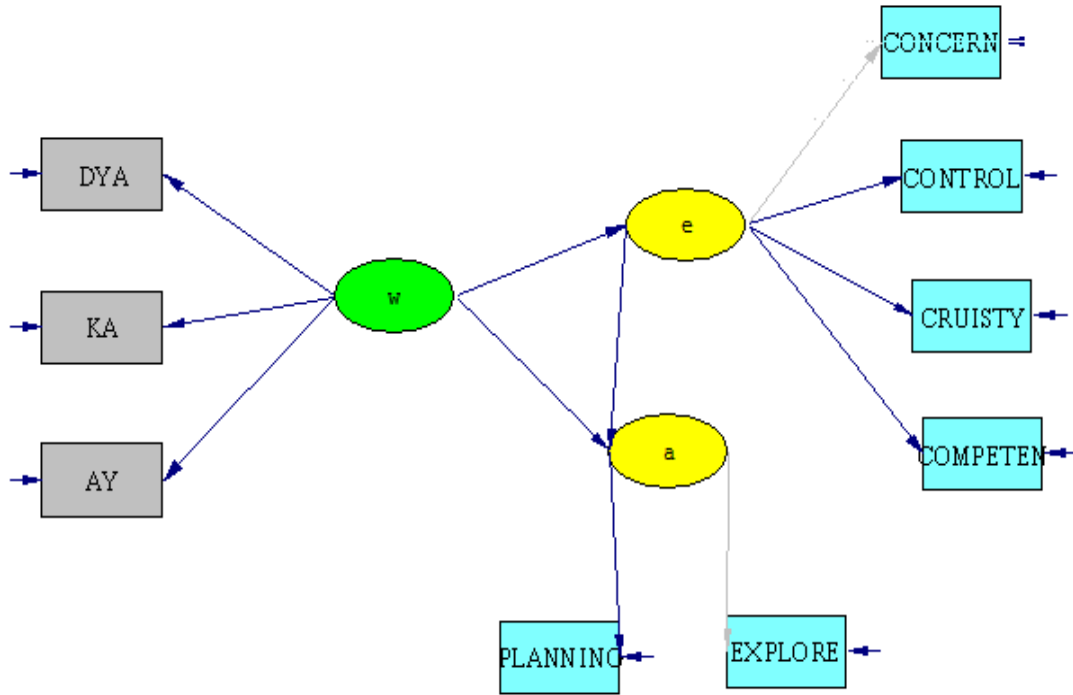
1. Kariyer arzusu, öğretmen adaylarının kariyer uyumluluklarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır.
2. Kariyer uyum yetenekleri, öğretmen adaylarının kariyer uyumluluklarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır.

3. Kariyer arzusunun kariyer uyumluluğu ile ilişkisinde, kariyer uyum yeteneklerinin dolaylı etkisi anlamlıdır.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının kariyer uyumlulukları üzerinde kariyer arzusunun ve kariyer uyum yeteneklerinin etkilerinin (yordama güçlerinin) incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda kariyer uyum yeteneklerinin ve kariyer arzusunun, öğretmen adaylarının kariyer uyumlulukları üzerindeki rolüne ilişkin bir model tanımlanmıştır.



Şekil 1. Tanımlanan Hipotez Modeli

Not: w:Kariyer Arzusu; e: Kariyer Uyum Yetenekleri; a: Kariyer Uyumu; Planning: Kariyer Planı; Explore: Kariyer Kaşfi; Concern: Kariyer İlgi; Control: Kariyer Kontrol; Cruisty: Kariyer Merak; Competence: Kariyer Yetkinlik; KA: Kendine Yönelik Anlam; DYA: Diğerlerine Yönelik Anlam; AY: Aktif Yönelim

Bu çalışma öğretmen adaylarının kariyer uyumlulukları üzerinde kariyer arzusunun ve kariyer uyum yeteneklerinin yordama güçlerinin araştırıldığı nedensel karşılaştırmalı bir çalışmadır. Araştırmanın bağımlı değişkeni kariyer uyumluluğudur. Araştırmanın bağımsız değişkenleri ise kariyer arzusu ve kariyer uyum yetenekleridir. Çalışmada verilerin analizinde, yapısal eşitlik modellemesi tekniğinden yararlanılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Bu çalışmanın çalışma grubu, İç Anadolu'da bir kamu üniversitesinin Eğitim Fakültesinde öğrenim gören toplam 219 öğretmen adayından oluşmaktadır. Bu öğretmen adayları seçilirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme tekniğine başvurulmuştur (Fraenkel ve Wallen, 1993). Bu öğretmen adaylarının 116'ü (%53) kadın ve 103'ü (%47) erkektir. Ayrıca öğretmen adaylarının yaş aralığı 18-26'dır. Öğretmen adaylarının yaş ortalaması 21.38; standart sapması ise 2.21'dir.

2. 3. Veri Toplama Araçları

Kariyer uyumluluğu ölçeği: Bu ölçek, bireylerin kariyer uyumluluk düzeylerini belirlemek için Eryılmaz ve Kara (2016) tarafından geliştirilmiş olup, 10 maddelik 5'li likert tipindedir. Kariyer keşfi ile kariyer planı olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin kariyer keşfi alt boyutunun iç tutarlılık katsayısı 0.84, kariyer plan alt boyutunun iç tutarlılık katsayısı 0.71 ve ölçeğinin tamamının iç tutarlılık katsayısı ise 0.85 olarak hesaplanmıştır. Test-tekrar test yöntemiyle yapılan güvenilirlik katsayıları ise kariyer keşfi 0.82, kariyer plan 0.87 olarak bulunmuştur. Açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre toplam açıklanan varyansı % 55.87 olan iki boyutlu ölçek elde edilmiştir. Bu ölçeğin faktör yükleri 0.57 ile 0.80 arasında değişmektedir. Yapı geçerliği için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre iki boyutlu ölçeğin, RMSEA değerinin 0.071; serbestlik derecesinin 34 ve kay kare değerinin ise 70.75 olduğu bulunmuştur. Kay kare değerinin serbestlik derecesine bölümü ($70.75/34= 2.08$) sonucunda 2.08 değeri elde edilmiştir. Kariyer Uyumluluğu Ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizine bağlı olarak gerçekleşen uyum iyiliği değerleri: NFI, 0.95; NNFI, 0.97; IFI, 0.98; CFI, 0.98; GFI, 0.94 ve AGFI değeri ise 0.90 olarak bulunmuştur. Bu ölçek üniversite öğrencileri üzerinde geliştirilmiştir. Ölçek maddelerinde "Mesleğimle ilgili kariyer planlaması yaptım"; "Mesleğimle ilgili bir şeyler yapmaktan keyif duyuyorum" gibi ifadeler bulunmaktadır. Bu çalışmada yapılan güvenilirlik katsayıları; kariyer keşfi alt boyutu için 0.83; kariyer planı alt boyutu için 0.72 ve ölçeğin tamamı için 0.85 olarak bulunmuştur.

Kariyer uyum yetenekleri ölçeği: Kariyer uyum yeteneklerini belirlemek için Savickas ve Porfeli (2012) tarafından geliştirilmiş, Türkçeye uyarlama çalışmaları Kantan (2012) tarafından kariyer uyum yetenekleri ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, ilgi, kontrol, merak ve güven olmak üzere dört alt boyut ve 19 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte bulunan her bir madde Kesinlikle Katılmıyorum (1) ve Kesinlikle Katılıyorum (5) şeklinde, beşli Likert olarak puanlanmaktadır. Her bir alt boyuttan alınan puanların artması, o alt boyutla ilgili yetenek algısının arttığı anlamına gelmektedir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısının 0,61 ile 0,81 arasında değiştiği belirtilmiştir. Bu çalışmada yapılan güvenilirlik katsayıları; ilgi alt boyutu 0.78; kontrol alt boyutu 0.79, merak alt boyutu 0.84, güven alt boyutu 0.87 ve ölçeğinin tamamının ise 0.91 olarak hesaplanmıştır.

Kariyer arzusu ölçeği: Genç yetişkinlik dönemindeki bireylerin kariyer arzularını değerlendirmek için Praskova, Creed ve Hood (2015) tarafından geliştirilmiş, Türkçe'ye uyarlama çalışmaları Seymenler, Küçü ve Siyez (2015) tarafından yapılmıştır. Ölçek, kişisel anlam, diğerlerine yönelik anlam ve aktif yönelik olmak üzere üç alt boyut ve 15 madde bulunmaktadır. Ölçekte bulunan maddelerin her biri, altılı Likert olarak puanlanmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayılarının 0,80 ile 0,88 arasında değiştiği belirtilmiştir. Bu çalışmada yapılan güvenilirlik katsayıları; kişisel anlam alt boyutu, 0.71 diğerlerine yönelik anlam alt boyutu 0.77, aktif yönelim alt boyutu 0.74 ve ölçeğinin tamamının ise 0.81 olduğunu tespit edilmiştir.

3. Bulgular

Bu çalışmada öncelikle değişkenler arasındaki ilişkilere yönelik bulgular verilmiştir. Son olarak ise model uyumuna ilişkin bulgulara değinilmiştir.

3. 1. Ölçme Modeli Sonuçları

Tablo 1. Değişkenler Arasındaki İlişkiler

Değişkenler	\bar{X}	S	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Kariyer Keşfi	24.17	4.13	-								
2. Kariyer Plan	15.55	2.39	.59**	-							
3. İlgi	11.87	2.01	.41**	.60**	-						
4. Merak	19.71	3.40	.40**	.72**	.64**	-					
5. Kontrol	21.48	2.89	.34**	.61**	.39**	.53**	-				

Öğretmen Adayları İçin Bir Kariyer Uyumluluk Modeli

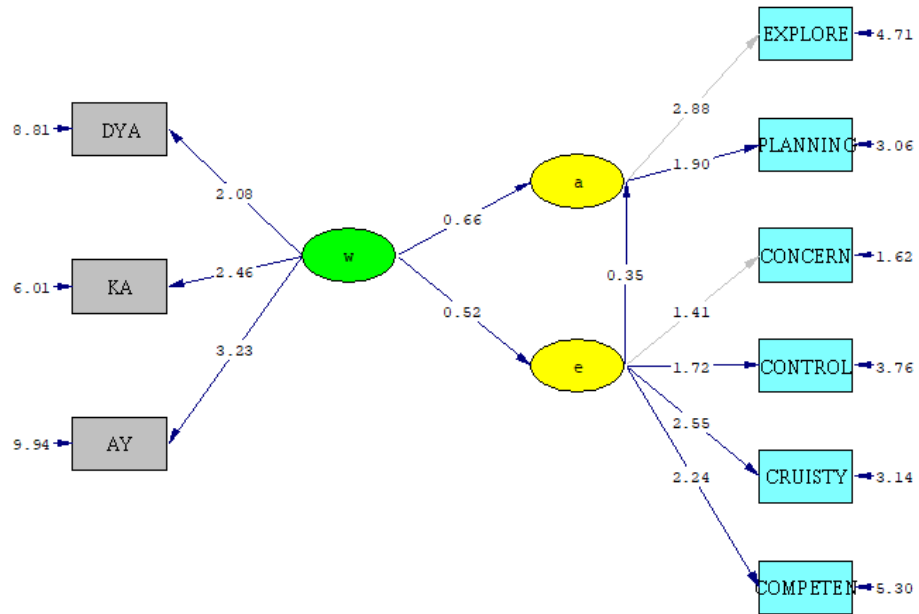
6. Güven	25.58	3.45	.29**	.48**	.46**	.57**	.64**	-	
7. Diğerlerine Yönelik Anlam	24.64	4.19	.30**	.28**	.28**	.25**	.25**	.31**	-
8. Kişisel Anlam	21.34	3.81	.49**	.36**	.29**	.25**	.24**	.26**	.45**
9. Aktif Yönelim	20.31	4.62	.45**	.43**	.35**	.33**	.23**	.23**	.40*.50**

*p<.05, **p<.01

Tablo 1’de ölçeklerin alt boyutlarına yönelik betimsel istatistikler görülmektedir. Ayrıca Tablo 1’de korelasyon analizi sonuçları yer almaktadır. Analiz sonuçlarına göre değişkenler arasındaki ilişkiler 0.23 ila 0.60 arasında değişmektedir.

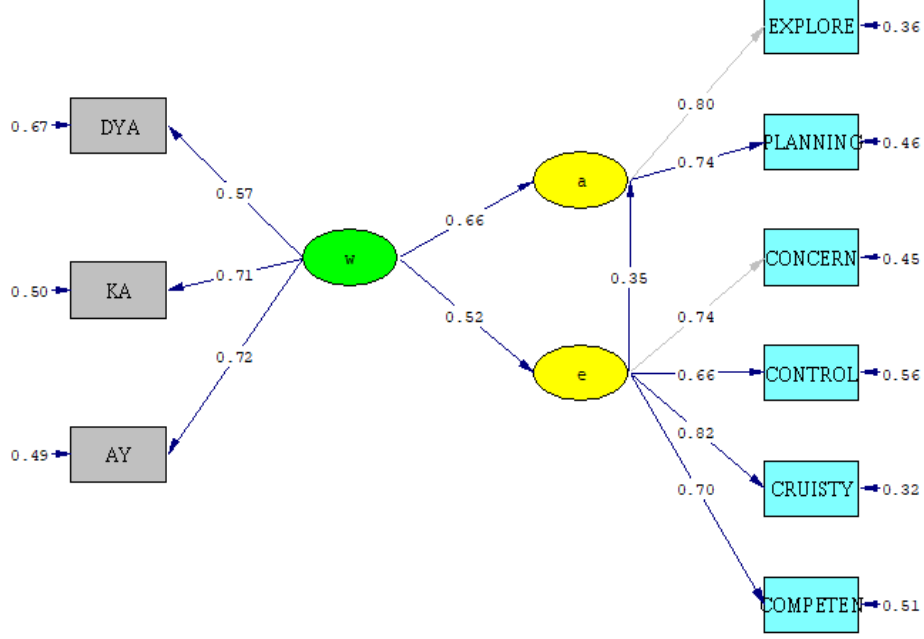
3. 2. Yapısal Modele Yönelik Bulgular

Yapısal eşitlik modelleri çalışmalarında, yapısal analize geçmeden önce sayıltıların incelenmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda çalışmada öncelikle normallik varsayımı incelenmiştir. Basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda değişkenlerden sekizinin çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1.5 ila +1.5’in (Tabachnick ve Fidell, 2007) altında olduğu görülmüştür. Kariyer arzusu alt boyutlarından olan diğerlerine anlam boyutunun ise sadece basıklık katsayısının 3.166 olduğu bulunmuştur. Kline göre (2005), 200’üzerinde bireyin yer aldığı örneklem büyük örneklem olarak değerlendirilmektedir. Büyük örneklerde, dağılımın normale yakın olduğu belirtilmektedir. Bu bilgiler ve bulgular ışığında dağılımın normalliği varsayımını çalışmanın karşılandığı sonucuna varılmıştır. İkinci olarak Mahalonobis testi kullanılarak yapılan aykırı değer incelemesi sonucunda $\chi^2_6; 0.01 = 21.01$ ’den büyük uzaklık değerine sahip 15 gözlem de çok yönlü aykırı değer olduğu için, veri setinden silinmiştir. Sonuç olarak 219 kişi ile analize devam edilmiştir. Üçüncü olarak da çoklu bağıntı durumu incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre sifıra yaklaşan tolerans, 5 -10’dan büyük VIF ve 0,50’den büyük iki varyansın eşlik ettiği 30’dan büyük koşul endeksine rastlanmamıştır. Bu bulgular değişkenler arasında çoklu bağıntı olmadığını göstermiştir.



Şekil-1 Kariyer Uyumluluğu Modeli Standardize Olmayan Katsayıları

Not: w:Kariyer Arzusu; e: Kariyer Uyum Yetenekleri; a: Kariyer Uyumu; Planning: Kariyer Planı; Explore: Kariyer Keşfi; Concern: Kariyer İlgi; Control: Kariyer Kontrol; Cruisty: Kariyer Merak; Competence: Kariyer Yetkinlik; KA: Kendine Yönelik Anlam; DYA: Diğerlerine Yönelik Anlam; AY: Aktif Yönelim



Şekil-2 Kariyer Uyumluluğu Modeli Standardize Katsayıları

Not: w:Kariyer Arzusu; e: Kariyer Uyum Yetenekleri; a: Kariyer Uyumu; Planning: Kariyer Planı; Explore: Kariyer Keşfi; Concern: Kariyer İlgi; Control: Kariyer Kontrol; Cruisty: Kariyer Merak; Competence: Kariyer Yetkinlik; KA: Kendine Yönelik Anlam; DYA: Diğerlerine Yönelik Anlam; AY: Aktif Yönelim

Tablo 2. Yapısal Modele Yönelik Uyum İyiliği Değerleri

Uyum Ölçüsü	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Değer	Yorum
χ^2			65.24	
Sd			24	
χ^2/Sd	2	5	2.71	Kabul Edilebilir
RMSEA	0<RMSEA<0.05	0.05<RMSEA<0.10	0.089	Kabul Edilebilir
NFI	0.95<NFI<1	0.90<NFI<0.95	0.95	İyi Uyum
CFI	0.95<CFI<1	0.90<CFI<0.95	0.97	İyi Uyum
GFI	0.95<GFI<1	0.90<GFI<0.95	0.94	Kabul Edilebilir

Tablo 2’de yapısal modele yönelik uyum iyiliği değerleri görülmektedir. Bu sonuçlara göre, yapısal modelin değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu görülmektedir. Ayrıca, bazı uyum ölçüleri açısından da iyi uyum değerlerine sahip olduğu sonucuna varılmaktadır.

Araştırma sonucunda elde edilen modele göre, kariyer uyumluluğunu en iyi yordayan değişken kariyer arzusudur ($t= 7.26$; $\beta = 0.66$; $p<0.01$). Buna göre kariyer arzusundaki bir birimlik artış kariyer uyumluluğunu 0.66 artırmaktadır. Kariyer uyumluluğunu yordayan ikinci değişken ise kariyer uyum yetenekleridir ($t = 6.37$; $\beta = 0.35$ $p<0.01$). Buna göre uyum yeteneklerini

kullanmadaki bir birimlik artış kariyer uyumluluğunu 0.34 artırmaktadır. Ayrıca kariyer arzusu ile kariyer uyum yeteneklerini de yordamaktadır ($t = 5.94$; $\beta = 0.52$ $p < 0.01$). Buna göre kariyer arzusundaki bir birimlik artış kariyer uyum yeteneklerini kullanmayı 0.52 artırmaktadır. Kariyer arzusu ile kariyer uyumu arasındaki ilişkide kariyer uyum yeteneklerinin aracılık etkisinin 0.18 olduğu bulunmuştur. Kariyer arzusunun toplam etki büyüklüğünün ise 0.84 olduğu bulunmuştur. Bu sonular, öğretmen adaylarının kariyer uyumlulukları için kariyer arzusuna sahip olmalarının yanında kariyer uyum yeteneklerini de kullanmalarının önemli olduğunu göstermiştir.

4. Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada öğretmen adaylarının kariyer uyumluluklarını, kariyer arzusu ve kariyer uyum yetenekleri çerçevesinde ele alan bir yapısal eşitlik modeli test edilip doğrulanmıştır. Literatürde bu çalışmada ortaya konulan modelini boyutları arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalar olmasına karşın (Duffy & Sedlacek, 2007; Hall ve Chandler, 2005; Hirschi ve Herrmann, 2013; Savickas, 2005, 2012, 2013; Steger, Pickering, Shin, & Dik, 2010) çalışmadaki değişkenleri bir arada ele alıp değişkenler arasındaki ilişkileri açıklayan çalışmalar bulunmamaktadır. Bu noktada bu çalışma değişkenler arasındaki ilişkileri bütüncül bir çerçeveden sunduğu için literatüre katkı sağlamıştır denilebilir.

Kariyer arzusu ile kariyer uyumluluğu arasındaki ilişkileri, kuramsal olarak açıklayan çalışmalar vardır (Hall ve Chandler, 2005). Ancak ampirik olarak kariyer uyumluluğu ile ilişkisini ortaya koyan çalışmalara literatürde rastlanmamıştır. Bu çalışma kuramsal açıklamaları ampirik olarak doğruladığı için literatüre katkı sağlamıştır denilebilir.

Kariyer arzusu, geliştirilen modelde kariyer uyumluluğunu yordayan güçlü bir değişken olarak ortaya çıkmıştır. Literatürde gerçekleştirilen pek çok çalışma bu çalışma bulgusunu destekler niteliktedir. Çünkü kariyer arzusu, kariyerle ilgili pek çok değişkeni etkilemektedir. Örneğin kariyer arzusu; kariyer kararlılığı (Duffy & Sedlacek, 2007; Steger, Pickering, Shin, & Dik, 2010), kariyer öz-yeterlilik inançları (Dobrow & Tosti-Kharas, 2011; Duffy, Allan, & Dik, 2011; Hirschi, 2011), yaşam doyumu (Duffy ve Sedlacek, 2010; Torrey ve Duffy, 2012), iyi oluş ve mesleki gelişim (Duffy, Manuel, Borges ve Bott, 2011), davranışsal katılım (Dobrow, 2007) gibi değişkenlerle ilişkili bulunmuştur. Sonuç olarak; literatürde kariyer arzusuyla ilgili dolaylı çalışmaların yapıldığı görülmektedir.

Kariyer arzusunun, kariyer uyumluluğu ile ilişkisi motivasyonel açıdan da değerlendirilebilir. Bireylerin davranışlarının yoğunluğunu ve yönünü etkileyen faktörlere motiv denilmektedir (Reeve, 2004). Kariyer arzusunun bir motive görevi gördüğünü ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin kariyer arzusu arttıkça bireylerin içsel motivasyonlarının yükseldiği ve öz yeterliliklerinin daha olumlu bir konuma geldiği bulunmuştur (Dik, Sargent, & Steger, 2008; Duffy, Allan, & Dik, 2011; Duffy & Sedlacek, 2007). Bu çalışma bulguları kariyer arzusunun bireylerin kariyer uyumlulukları ve uyum yeteneklerini kullanma için bir motiv görevini yerine getirdiğini göstermiştir.

Kariyer Yapılandırma Kuramı, bireylerin kariyer uyum yeteneklerini kullanmaları oranında onların kariyer uyumluluklarının yükseldiğini varsaymaktadır (Savickas, 2005, 2012; Savickas ve Porfeli, 2012). Literatürde bu varsayımı test eden çalışmaların olmadığı görülmektedir. Bu çalışma, Kariyer Yapılandırma Kuramının varsayımlarını ampirik olarak doğrulayarak ilgili kuramı varsayımlarını güçlendirmiştir. Bu yönüyle çalışma, kurama katkı sağlamıştır denilebilir. Bu çalışma, öğretmenlerin kariyer uyumluluklarını artırmada yol gösterici bulgular ortaya koymuştur. Örneğin kariyer uyumluluğu düşük düzeyde bulunan öğretmen adaylarının sadece kariyer uyum yeteneklerini kullanmalarını yeterli olmadığı görülmektedir. Kariyer uyum yetenekleri ile birlikte kariyer arzuslarının bütünleşmesi onların öğretmenlik mesleğine daha uyumlu hale gelmelerine yardımcı olabilir. Öncelik sonralık ilişkisi açısından bakıldığında, kariyer uyum yeteneklerini kullanmadan önce kariyer arzuslarını yükseltmek gerekir. Bir başka açıdan ise öğretmenlik mesleğini seçecek bireylerin yüksek kariyer arzusuna sahip olmaları gerekir. Aynı zamanda kariyer uyum yeteneklerine de sahip olmaları gerekir.

Sonuç olarak, öğretmen adaylarının kariyer uyumluluklarında kariyer arzuları ve kariyer uyum yetenekleri önemli psikolojik faktörler olarak görülmektedir. Öğretmen adayları için kariyer arzusunun kariyer uyum yetenekleriyle bütünleşmiş olması çok daha işlevsel görülmektedir. Bu çalışma sonuçları, öğretmen adaylarının kariyer uyumluluklarını artırma programlarında kullanılabilir. Benzer çalışmalar farklı lisans programında öğrenim gören öğretmen adayları ve alanda çalışan öğretmen üzerinde yapılabilir.

Kaynaklar

- Brophy, J. (1986). Teacher influences on student achievement. *American Psychologist*, 41, 1069-1077.
- Dik, B. J., Sargent, A. M., & Steger, M. F. (2008). Career development strivings: Assessing goals and motivation in career decision-making and planning. *Journal of Career Development*, 35, -41 23
- Dik, B. J., & Duffy, R. D. (2009). Calling and vocation at work: Definitions and prospects for research and practice. *The Counseling Psychologist*, 37, 424-450.
- Dobrow, S. (2007). The development of calling: a longitudinal study of musicians. *Academy of Management Proceedings*, 1, 1-6.
- Dobrow, S. R., & Tosti-Kharas, J. (2011). Calling: The development of a scale measure. *Personnel Psychology*, 64(4), 1001-1049.
- Duffy, R., & Sedlacek, W. (2007). The presence of and search for a calling: Connections to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 70, 590-601.
- Duffy, R. D., & Sedlacek, W. E. (2010). The salience of a career calling among college students: Exploring group differences and links to religiousness, life meaning, and life satisfaction. *The Career Development Quarterly*, 59(1), 27-41.
- Duffy, R. D., Allan, B. A., & Dik, B. J. (2011). The presence of a calling and academic satisfaction: Examining potential mediators. *Journal of Vocational Behavior*, 79(1), 74-80.
- Duffy, R. D., Manuel, R. S., Borges, N. J., & Bott, E. M. (2011). Calling, vocational development, and well being: A longitudinal study of medical students. *Journal of Vocational Behavior*, 79(2), 361-366.
- Eryilmaz, A. (2014). Perceived personality traits and types of teachers and their relationship to the subjective well-being and academic achievements of adolescents. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(6), 2049-2062.
- Eryilmaz, A., & Kara, A. (2016). Investigation of psychometric properties of career adaptability scale. *The Online Journal of Counseling and Education*, 5(1), 29-39.
- Eryilmaz, A., & Kara, A. (2017). Comparison of teachers and pre-service teachers with respect to personality traits and career adaptability. *International Journal of Instruction*, 10(1). 85-100.
- Hall, D. T., & Chandler, D. E. (2005). Psychological success: When the career is a calling. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 155-176.
- Hirschi, A. (2011). Vocational identity as a mediator of the relationship between core self-evaluations and life and job satisfaction. *Applied Psychology*, 60(4), 622-644.

- Hirschi, A., & Herrmann, A. (2013). Calling and career preparation: Investigating developmental patterns and temporal precedence. *Journal of Vocational Behavior*, 83(1), 51-60.
- Kanten, S. (2012). Kariyer uyum yetenekleri ölçeği: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(16), 191-205.
- Kline, T. J. B. (2005). *Psychological testing: A practical approach to design and evaluation*. Thousand Oaks: Sage Publications Inc.
- McIlveen, P., Perera, H. N., Baguley, M., van Rensburg, H., Ganguly, R., Jasman, A., & Veskova, J. (2018). Impact of teachers' career adaptability and family on professional learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2018.1444141>
- McLennan, B., McIlveen, P., & Perera, H. N. (2017). Pre-service teachers' self-efficacy mediates the relationship between career adaptability and career optimism. *Teaching and Teacher Education*, 63, 176-185. doi:10.1016/j.tate.2016.12.022
- Praskova, A., Creed, P. A., & Hood M. (2014). The development and initial validation of a career calling scale for emerging adults. *Journal of Career Assessment*, 23, 91-106. *space theory. The Career Development Quarterly*, 45, 247-259.
- Praskova, A., Creed, P. A., & Hood, M. (2015). The development and initial validation of a career calling scale for emerging adults. *Journal of Career Assessment*, 23(1), 91-106.
- Rottinghaus, P. J., Buelow, K., Matyja, A., & Schneider, M. (2012). The career futures inventory-revised: Assessing multiple dimensions of career adaptability. *Journal of Career Assessment*, 20, 123-139.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counselling: Putting theory and research to work* (pp. 42-70). Hoboken: Wiley.
- Savickas, M. L. (2012). Life design: A paradigm for career intervention in the 21st century. *Journal of Counseling and Development*, 90, 13-19.
- Savickas, M. L., & Porfeli, J. E. (2012). Career adapt-abilities scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 661-673.
- Savickas, M. L. (2013). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counselling: Putting theory and research to work* (pp. 147-183). Hoboken: Wiley.
- Seymenler, S., Küçü, E., & Siyez, D. M. (2015). Beliren Yetişkinler İçin Kariyer Arzusu Ölçeğinin Türkçe 'ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları. 13. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, 7-9 Ekim (pp. 910-914). Mersin, Türkiye.
- Smylie, M. A. (1997). From bureaucratic control to building human capital: The importance of teacher learning in education reform. *Arts education policy review*, 99(2), 35-38.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M., & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher-student relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457-477.
- Steger, M. F., Pickering, N., Shin, J. Y., & Dik, B. J. (2010). Calling in work: Secular or sacred? *Journal of Career Assessment*, 18, 82-96.

- Stumpf, S. A., Colarelli, S. M., & Hartmann, K. (1983). Development of the career exploration survey (CES). *Journal of Vocational Behavior* 22, 191-226.
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). USA: Pearson Education.
- Tonelson, S. W. (1981). The importance of teacher self concept to create a healthy psychological environment for learning. *Education*, 102(1), 96-100.
- Torrey, C. L., & Duffy, R. D. (2012). Calling and well-being among adults: Differential relations by employment status. *Journal of Career Assessment*, 20(4), 415-425.
- Tsouloupas, C. N., Carson, R. L., Matthews, R., Grawitch, M. J., & Barber, L. K. (2010). Exploring the association between teachers' perceived student misbehaviour and emotional exhaustion: The importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educational Psychology*, 30(2), 173-189.
- van Dam, K., Schipper, M., & Runhaar, P. (2010). Developing a competency-based framework for teachers' entrepreneurial behaviour. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 965-971. doi:10.1016/j.tate.2009.10.038
- Zikic, J., & Klehe, U.-C. (2006). Job loss as a blessing in disguise: The role of career and career planning in predicting reemployment quality. *Journal of Vocational Behavior*, 69, 391-409.
- Wang, H., Hall, N. C., & Rahimi, S. (2015). Self-efficacy and causal attributions in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education*, 47, 120-130. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.005>.

Extended Summary

1. Introduction

Career adaptability begins with undergraduate education and continues until the end of career (Stumpf, Colarelli & Hartmann 1983; Zikic and Klehe, 2006). In the context of the life-long development process, the individual's career adaptability is assessed from the point of view of interest, ability, value and personality characteristics and career options for the profession. There are many personal variables that bring individuals' career adaptations to a positive point (Savickas, 2005). Career calling is one of these variables (Dik and Duffy, 2009). Career calling (Praskova, Creed and Hood, 2014), which include the characteristics of individuals' careers for their own and others, and the inclusion of efforts to help others (Praskova, Creed and Hood, 2014). Another psycho-social structure that affects individual career adaptations is career adapt-abilities (Savickas, 2012). Career adaptability is a concept that indicates the capacity of the individual to cope with the changes that may arise in the current and future business life, and the level of ability to cope with new job responsibilities. Career adapt-abilities are defined as the abilities that individuals have in the universe for unexpected career changes and overcoming obstacles that may arise (Savickas, 2005). Despite the theoretical and empirical explanations for the relationship between career adaptability, career calling and career adapt-abilities, these three variables were not found in the literature that studied the work in a structural model. Hirschi and Herrmann, 2013) and theoretical explanations (Savickas, 2005, 2012, 2013) and the logical results of the study (Duffy & Sedlacek, 2007; Steger, Pickering, Shin, & Dik, 2010). The aim of this study based on inferences is to propose and test a model of structural equality that addresses prospective teacher candidates' career adaptability, career calling and career adapt-abilities.

2. Method

This study is a causal comparative study in which explains a model for prospective teachers' career adaptability with respect to carrier calling and career adapt-abilities are investigated. The research group consists of a total of 219 teacher candidates who are educated in the Faculty of Education of a public university in Central Anatolia. Career Adaptability Scale, Career Calling and Career Adapt-abilities Scale were collected in the study. In the analysis of the data in the study, the structural equation modeling technique was used.

3. Findings, Discussion and Results

According to the results of the research, it is the variable career calling that best predicts career adaptability ($t= 7.26$; $\beta = 0.66$; $p<0.01$). Accordingly, one unit increase in career calling increases career adaptability by 0.66. The second variable that predicts career adaptability is career adapt-abilities ($t = 6.37$; $\beta = 0.35$ $p<0.01$). Accordingly, a unit increase in using adapt-abilities increases career adaptability by 0.35. Career calling also predicts career adapt-abilities ($t = 5.94$; $\beta = 0.52$ $p<0.01$). Accordingly, one unit increase in career calling increases the use of career adapt-abilities skills by 0.52. The mediating effect of career adapt-abilities between career adaptabilities and career adaptability was found to be 0.18. The total effect size of career calling was found to be 0.84. The desire for career calling has emerged as a powerful variable that predicts career adaptability in the developed model. Many studies in the literature support this finding. Because career calling affects many variables related to career. For example, career desire; career beliefs (Doby & Tosti-Kharas, 2011; Duffy, Allan, & Dik, 2011, Hirschi, 2011), career self-efficacy beliefs (Duffy & Sedlacek, 2007; Steger, Pickering, Shin, & Dik, 2010) (Duffy, Manuel, Borges and Bott, 2011), behavioral engagement (Dobrow, 2007), satisfaction and professional development (Duffy and Sedlacek, 2010; Torrey and Duffy, 2012). The relevance of career calling to career adaptability can also be assessed from a motivational standpoint. The intensity and direction of individual behaviors are called motivational (Reeve, 2004). There are studies that show that career calling is a motive task. For example, the career calling has been found to increase the internal motivations of the individuals and the self-efficiency has become more positive (Dik, Sargent, &

Steger, 2008; Duffy, Allan, & Dik, 2011, Duffy & Sedlacek, 2007). This study has shown that the career calling is a motivation for individuals to use career adaptations and adaptive abilities. Career Structuring Theory assumes that their career adaptability increase as individuals use their career adaptation abilities (Savickas, 2005, 2012; Savickas and Porfeli, 2012). There seems to be no studies in the literature that test this hypothesis. This study empirically confirmed the assumptions of the Career Structuring Theory and strengthened the assumptions of the relevant theory. This direction can be called working, contributing to the establishment.

Araştırma makalesi: Eryılmaz, A. ve Kara, A. (2018). Öğretmen adayları için bir kariyer uyumluluk modeli. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (2), 352-365.



An Examination of the Skills of Inquiry the Word Problems in Problem Solving Process by Eighth-Grade Students*

Burçin GÖKKURT ÖZDEMİR**, Neslihan USTA***, Özge DEMİR****,
Melis MİNİSKER*****

Received date: 24.07.2017

Accepted date: 24.07.2018

Abstract

One of the main aspects of mathematics education is to improve the skill of problem solving of students. For this reason, it is necessary for students have to reasoning skills about determining missing information, irrelevant information and sufficient information in the problem text. In this context, the skills of inquiry the word problems of given in problem solving process is examined for 8th grade students. As data collecting tool an interview form containing eight problems is used. These problems consist of problems contained missing information, irrelevant information and sufficient information. A case study based on qualitative approach is used. The sample of the study consists of 12 students attending 8th grade in a middle school in Ankara. The students are selected easily accessible sampling was used as one of the purposeful sampling methods. The data were collected using the clinical interview technique. In this study, content and descriptive analysis were used as qualitative data analysis techniques. As a result of the study, it is determined that most of the students have problems in finding the missing information and irrelevant information in the problems. It is also determined that they do not inquire the data given in the problems.

Keywords: Problem solving, the skill of inquiry problem, missing information, irrelevant information, student.

* This study was presented as a verbal notification at the "8th International Education Research Congress". (2016,Çanakkale).

** Bartın University, Faculty of Education, Department of Mathematics and Science Education, Bartın, Turkey; bgokkurt@bartin.edu.tr

*** Bartın University Faculty of Education, Department of Mathematics and Science Education, Bartın, Turkey; nusta@bartin.edu.tr

**** Bartın, University, Institute of Education Sciences, Bartın, Turkey; gokkurtozge@gmail.com

***** Mustafa Kemal University, Faculty of Education, Department of Mathematics and Science Education, Hatay, Turkey; minisker38@gmail.com

Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Sürecinde Sözel Problemleri Sorgulama Becerilerinin İncelenmesi*

Burçin GÖKKURT ÖZDEMİR**, Neslihan USTA***, Özge DEMİR****,
Melis MİNİSKER*****

Geliş tarihi: 24.07.2017

Kabul tarihi: 24.07.2018

Öz


Matematik eğitiminin en önemli amaçlarından biri, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmektir. Bu kapsamda, öğrencilerin problem ifadesinde eksik bilgi, fazla bilgi ve gerekli bilgiyi belirleme konusunda akıl yürütebilme becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Bu bağlamda çalışmada sekizinci sınıf öğrencilerinin problem çözme sürecinde verilen sözel problemleri sorgulama becerileri incelenmiştir. Veri toplama aracı olarak, 8 problemden oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Bu problemler, eksik bilgi, fazla bilgi ve gerekli bilgiyi içeren problemlerden oluşmaktadır. Nitel yaklaşımın esas alındığı bu araştırmada durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara il merkezine bağlı bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 12 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi esas alınmıştır. Veriler, klinik mülakat tekniğiyle toplanmıştır. Çalışmada nitel veri analizi teknikleri olarak içerik ve betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak, öğrencilerin çoğunun, problemlerdeki eksik bilgiyi ve fazla bilgiyi tespit etmede zorlandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin problemleri çözerken problemdeki verileri pek fazla sorgulamadıkları ortaya çıkmıştır.


Anahtar kelimeler: Problem çözme, problemi sorgulama becerisi, eksik bilgi, fazla bilgi, öğrenci.

*Bu çalışma, "8. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresinde" sözlü bildiri olarak sunulmuştur. (2016, Çanakkale)

**  Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Bartın, Türkiye; bgokkurt@bartin.edu.tr

***  Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Bartın, Türkiye; nusta@bartin.edu.tr

****  Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın, Türkiye; gokkurtozge@gmail.com

*****  Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Hatay, Türkiye; minisker38@gmail.com

1. Giriş

Öğretim programlarında bireylerin nitelikli yetiştirilmesi için farklı düşünme becerileri öne çıkmaktadır. Problem çözme, kritik düşünme, akıl yürütme bu becerilerden bazılarıdır. Özellikle problem çözme becerisi ilkökul, ortaokul ve ortaöğretim matematik dersi öğretim programlarının tamamında yer alan ve öğrencilere kazandırılması gereken temel becerilerden biridir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013a, 2013b, 2015). Bu beceriyi belirlemedeki sebep, sözel problemlerin matematik ve gerçek yaşam arasında köprü görevi görmesidir (Kula, 2007).

Problem çözme, bireye kritik ve analitik düşünme becerisi kazandırır (Schoenfeld, 1983). Bireyler, problem çözme sürecinde karşılaştıkları problemlerde etkili çözümler üretebilirler (Öztürk & Ayvaz, 2010). Problem çözme becerisi, algoritmik düşünmeye yardımcı olur (Baki, 2008). Son yıllarda birçok araştırmacı matematiksel sözel problemler üzerine odaklanmışlardır (Boonen vd., 2013; Depaepe, De Corte, & Verschaffel 2010; Hickendorff, 2013; Moreno, Ozogul, & Reisslein, 2011; Tong & Loc, 2017). Sözel problemler, araştırmacılar tarafından farklı tanımlanmaktadır. Adams (2003), matematiksel sözel problemleri, bir hikâyenin ya da gerçek yaşamın içeriği olarak tanımlamaktadır. Kula (2007), sözel problemleri, kısa metin ile ifade edilen ve problemdeki verilerin kullanılarak çözümün sayısal olarak istendiği matematiksel durum olarak belirtmektedir.

Alanyazın incelendiğinde birçok çalışma, matematiksel sözel problemlerde ortaokul (Gökkurt, Örnek, Hayat, & Soylu, 2015; Karataş & Güven, 2004) ve ilkökul öğrencilerinin (Soylu & Soylu, 2006) çoğunun zorlandıklarını göstermektedir. Sezgin-Memnun (2014), ortaokul beşinci ve altıncı sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışmada, öğrencilerin sözel problemleri çözme konusundaki yetersizlikleri ile bu tür problemleri çözerken hatalarını incelemiştir. Sonuç olarak öğrencilerin yaptıkları hatalarla ilgili çoğunlukla problem çözme süreci kapsamında problemin anlaşılması ve çözüm için plan yapma aşamasından kaynaklandığı belirlenmiştir. Dolayısıyla problem ifadesinin öncelikle anlaşılmasının problemin çözümü için gerekli olduğu aşikârdır.

Problemin öğrenciler tarafından anlaşılır bir şekilde çözülmesi ve öğrencilerin problemdeki verileri sorgulayıp anlayarak çözüp çözümediklerinin ortaya koyulması önemlidir. Çünkü Polya (1962), problemi anlamamanın verilenlerin neler olduğunun belirlenmesi ve bu verilerden hareketle istenene ulaşılması olarak ifade etmiştir. Bu bakımdan öğrencilerin problemi anlayabilmeleri için problemi özetleyerek verilenleri ve istenilenleri yazma becerisi kazanmaları gerekmektedir (Lambert, 1990). Öğrencilerin bu beceriyi kazanmasında mevcut bilgilerle çözülebilen problemlere ek olarak eksik veya fazla bilgi içeren problemlerle karşı karşıya kalmalarının önemli olduğu söylenebilir. Çünkü öğrenciler eksik bilgi içeren problemle karşı karşıya kaldığı zaman muhtemelen eksik bilgi üzerine akıl yürüterek eksik bilgiyi tamamlama eyleminde bulunabilirler. Fazla bilgi içeren problemle karşı karşıya kaldığı zaman da verileri detaylı analiz ederek fazla bilgiyi tespit etmeye çalışabilirler. Örneğin Low ve Over (1990) öğrencilerin problemin yapısına ilişkin şemayı belirleyebilmeleri için bir teknik geliştirmişlerdir. Low ve Over çalışmalarında 10. sınıf öğrencilerinin fazla bilgi, eksik bilgi ve gerekli bilgiyi tespit etmeleri için problem metnini düzenlemelerini istemişlerdir. Bu doğrultuda araştırmada öğrenciler, eksik bilgi içeren "*Boy 50 m olan dikdörtgen şeklindeki bir parkın alanı nedir?*" probleminde eksik bilgi olan *enin uzunluğunu*, fazla bilgi içeren "*Boy 50 m, eni 30 m ve parkı çevreleyen çitin yüksekliği 2 m olan dikdörtgen şeklindeki bir parkın alanı nedir?*" probleminde fazla bilgi olan *çitin yüksekliğini* belirlemeye çalışmışlardır. Genel olarak, bu araştırma sonucunda problemdeki bilgilerin sorgulanılmasının, öğrencilerin problem türlerine ilişkin bilgi edinmelerine yardımcı olduğu, öğrencilerin problem çözme performanslarını geliştirmesine katkı sağladığı görülmüştür. Bu sonuca dayalı olarak yapılan bu araştırmada bilgi yeterliği bakımından farklı problem durumları üzerinde durulmuştur.

Problem çözme konusu üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde, pek çok çalışmada problemde verilen ve istenen bilgilerden ziyade problem türleri üzerinde durulmuştur. Genellikle alanyazında rutin (sıradan) ve rutin olmayan (sıradışı) problemler ele alınmıştır (Billstein, Libeskind, & Lott, 2004; Orton & Wain, 1994; Reusser & Stebler, 1997; Sovchik 1989; Van De

Walle, 2014). Benzer şekilde Din-Artut ve Tarım (2009), öğretmen adaylarının rutin olmayan sözel problemleri çözme süreçlerini incelemişlerdir.

Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programında (2013a) akıl yürütme becerisinin temel becerilerden biri olduğu dikkate alınır, öğrencilerin eksik veya fazla bilgi içeren problemlerle karşılaşmalarının hem problem çözme, hem de akıl yürütme becerisine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ersoy ve Güner (2014) çalışmalarında öğrencilerin problem çözme becerilerinin matematiksel düşünme üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuşlardır. MEB (2018), kazandırılması gereken genel amaçlar arasında, problem çözme sürecinde kendi düşünce ve akıl yürütmelerini rahatlıkla ifade edebilecek, başkalarının matematiksel akıl yürütmelerindeki eksiklikleri veya boşlukları görebilecek bireyler yetiştirmeye odaklanmıştır.

Problem çözme sürecinde kritik davranışların başında “Problemdeki verilenlerin ve istenenlerin neler olduğunun yazılması” gelmektedir (Baykul, 2014). Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programında da öğrencilerden beklenen göstergelerin başında problemde *verilenleri ve istenenleri belirleme, eksik, fazla ve gerekli bilgileri belirleme* olduğu göze çarpmaktadır (MEB, 2013a). Bu açıdan bu göstergelerin öğrenciler tarafından yerine getirilmesi ve sonrasında problemi çözebilmek için stratejiler geliştirmelerini beklemenin daha faydalı olduğu söylenebilir. İlgili alanyazın incelendiğinde, öğrencilerin problem çözme becerilerinin incelendiği birçok çalışmaya rastlandığı, bu çalışmalarda ilkökul (Yazgan & Bintaş, 2005) ortaokul (Arslan & Altun, 2007; Çelik & Güler, 2013) ve lise öğrencilerinin (Korkut, 2002) problem çözme sürecinde kullandıkları stratejiler üzerinde durdukları görülmektedir. Öğrencilerin eksik veya fazla bilgi içeren problemleri sorgulamaları üzerine az sayıda çalışma yapıldığı ve bu çalışmaların daha çok nicel yaklaşıma dayalı yöntemlerle yapıldığı göze çarpmaktadır (Cook, 2006; Littlefield & Rieser, 1993; Low & Over, 1993; Low, Over, Doolen, & Michell, 1994; Muth, 1992). Oysaki öğrencilerin problemi anlama süreçlerini detaylı gözlemlemek için nitel çalışmaların da artırılması gerektiği söylenebilir. Çünkü problem çözme süreci içerisinde öğrencinin problem metninin ifadesinde nerede zorlandığını bilmek, öğrencinin problem çözme başarısını etkiler. Bu nedenle problem çözme süreçlerinin analiz edilmesi ve tanımlanması için nicel yöntemlerin yanında nitel yöntemlerin de kullanılması problem çözme öğretimi açısından önem taşımaktadır.

Gürsoy, Güler, Özüm-Bülbül ve Güven (2015), dokuzuncu sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışmada öğrencilerin eksik bilgi içeren problemlerde fazla bilgi içeren problemlere kıyasla daha başarısız olduklarını tespit etmişlerdir. Ortaokul öğrencileri ile yürütülen çalışmalar göz önüne alındığında bu alanda sınırlı sayıda araştırmaya rastlandığı görülmektedir (Aydın & Özmen, 2012). Bu bakımdan çalışmada, sekizinci sınıf öğrencilerinin sözel problemleri çözerken verilenleri ve istenenleri sorgulayıp sorgulamadıkları incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda, öğrencilerin problem çözme sürecinde problem metninde *eksik bilginin, fazla bilginin ve yeterli bilginin* farkında olup olmadıkları araştırılmıştır. Ayrıca eksik bilgi içeren problemlerdeki eksik bilgiyi tamamlamaları, fazla bilgi içeren problemlerde ise fazla bilgiyi tespit ederek problemleri çözmeleri istenmiştir. Böylece bu çalışmadan elde edilen sonuçların, öğrencilerde problemde verilenler ve istenenler hakkında farkındalık oluşturarak onların problem çözme sürecinde daha fazla düşünmelerine imkân vereceği düşünülmektedir. Ayrıca öğrencilerin verilenler ve istenenleri belirleme konusunda yaşadıkları zorluklar tespit edilerek bu zorlukların giderilmesi konusunda çalışmaların yapılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2. Yöntem

2.1 Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışmasında, bir durum, ilişki, olay ya da süreç sınırlı sayıda örneklem ile her yönüyle incelenir (Çepni, 2012). Durum çalışması, farklı veri toplama araçları yardımıyla sınırları belirli bir durumun derinlemesine keşfedilmesini sağlar (McMillian & Schumacher, 2010). Çalışmada sınırlı örneklem seçilmesi, durumun detaylı olarak incelenmesi ve birden fazla veri toplama aracının kullanılması (öğrencilerin çalışma kağıtları, görüşme, ses kaydı) bu yöntemin tercih edilmesinde etkili olmuştur.

2.2 Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını Ankara il merkezine bağlı bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 12 sekizinci sınıf öğrencisi (6 Kız, 6 Erkek) oluşturmaktadır. Araştırmada sekizinci sınıf öğrencilerinin seçilmesinin gerekçesi olarak, öğrencilerin geçmiş yaşantılarında Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2013) yer alan tüm problem türleriyle karşılaşmaları gösterilebilir. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabılır örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durum seçer (Yıldırım & Şimşek, 2013). Araştırmacıardan birinin bir devlet ortaokulunda matematik öğretmeni olarak görev yapması örneklemeğe ulaşma bakımından kolaylık sağlamıştır. Araştırmada gönüllülük ilkesi esas alındığından sınıf mevcudu 20 kişilik olan sınıfta 12 öğrenci araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmada öğrencilerin gerçek isimleri gizli tutulmuş, kız öğrenciler için K1...K6, erkek öğrenciler için E1....E6 şeklinde kodlar kullanılmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracının hazırlanmasında alanyazın dikkate (Altun, 2014; Baykul, 2014; Gürsoy, Güler, Özüm-Bülbül, & Güven, 2015) alınarak araştırmacılar tarafından ortaokullara yönelik kaynak test kitaplarından ve Gürsoy vd. (2015)'nin çalışmasında yer alan problemlere benzer 12 açık uçlu problemden oluşan soru havuzu oluşturulmuştur. Bu problemlerin seçiminde rutin olan ve olmayan problemler dikkate alınmıştır. Çünkü 2013 Matematik Dersi Öğretim Programında vurgulanan 'problem çözme becerileri' rutin olmayan problemlere vurgu yapmakta, matematik derslerinde alıştırmaya niteliğindeki rutin problemlerin yanında rutin olmayan problemlere de yer verilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu problemlerin bir kısmında eksik bilgi, bir kısmında fazla bilgi ve bir kısmında da ne eksik ne de fazla bilgi vardır. Bu problemlerden dördünün benzer problem olması ve uygulama için yeterli sürenin olmamasından dolayı çıkarılmıştır. Çalışmanın geçerliliği ve güvenilirliği için 10 öğrenci ile pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonucunda, iki problemin metninin öğrencilerin çoğu tarafından anlaşılması sonucu değiştirilerek bu problemlere benzer iki problem hazırlanmıştır. Bazı öğrencilerin problemleri çözememesinin altında yatan sebepleri tespit etmek için klinik mülakat yapılmasına gerek duyulmuştur. Ayrıca pilot uygulama sonucunda öğrencilerin problemi sorgulama becerilerinin detaylı incelenmesi için her bir problemin altına alt yönergeler (*problemde verilenleri ve istenenleri ifade ediniz, problemi çözümünü yapınız. Eğer problemi çözemediyse nedenini detaylı olarak ifade ediniz*) eklenmiştir. Tablo 1'de bu problemlere yer verilmiştir.

Tablo 1. Problemler ve İçerikleri

Problem No	Problem	İçeriği
P1	Bir kümeste tavşan ve tavuklardan oluşan toplam 18 hayvan yaşamaktadır. Hayvanların toplam ayak sayısı 50 olduğuna göre kümesteki tavşan ve tavukların sayısını bulunuz.	MBÇP
P2	Kemal cebindeki para ile önce kırtasiyeye gidip parasını %20'si ile defter alıyor. Daha sonra parasının kalanının %40'ı ile akşama gideceği sinema biletini alıyor ve sinemada patlamış mısır alabileceğini düşünerek kalan parasının %25'ini saklıyor. Bu durumda, başlangıçta Kemal'in ne kadar parası vardır?	EBİP
P3	Kerem'in annesinin bugünkü yaşı 55'tir. Annesi Kerem'in bugünkü yaşındayken, Kerem bugünkü yaşının $\frac{1}{3}$ 'üydü. Buna göre, Kerem'in bugünkü yaşını bulunuz?	MBÇP
P4	Saatteki hızı 108 km olan bir tren bir tüneli 10 saniyede geçmektedir. Trenin uzunluğu kaç m'dir?	EİBP
P5	Bir satıcı, 70kg'lık çuvalın içerisinden 30 kg nohudun yarısının kilogramını 8,30 liradan, diğer yarısının kilogramını 11, 40 liradan satıyor. Bu satıştan eline kaç lira geçer?	FBİP

P6	Kız ve erkek öğrencilerden oluşan bir okuldaki öğrencilerden bazıları okula motorlu taşıtlarla, bazıları ise yürüyerek gitmektedir. Okula motorlu taşıtla giden öğrencilerin sayısı, okuldaki tüm öğrencilerin sayısının $\frac{2}{3}$ 'si kadardır. Okula yürüyerek giden öğrencilerden $\frac{1}{8}$ 'i kız öğrencidir. Buna göre, okula motorlu taşıtla giden kız öğrenciler, yürüyerek giden kız öğrencilerin kaç katıdır?	EBİP									
P7	Evinizi boyamak için plastik boyaya ihtiyacınız vardır. Boyanın 3 tür ambalajı var ve fiyatları aşağıdaki gibidir. <table border="1"><tr><td>I</td><td>II</td><td>III</td></tr><tr><td>2kg</td><td>5kg</td><td>8kg</td></tr><tr><td>5 lira</td><td>11 lira</td><td>15 lira</td></tr></table> En düşük maliyetle ihtiyacınızı karşılamak için hangi ambalajdan kaç tane alırsınız?	I	II	III	2kg	5kg	8kg	5 lira	11 lira	15 lira	EBİP
I	II	III									
2kg	5kg	8kg									
5 lira	11 lira	15 lira									
P8	Bir babanın maaşı 1540 TL'dir. Baba maaşının bir kısmı ile iki kardeşin aylıklarını belirli bir oranla vermektedir. Bu orana göre, büyük kardeşin aldığı para, küçük kardeşin aldığı paranın 2 katı kadardır. Baba aylık olarak kardeşlere toplam 216 TL verdiği göre, büyük kardeş küçük kardeşten ne kadar fazla para alır?	FBİP									

MBÇP: Mevcut bilgilerle çözülebilen problem **P1:** Birinci Problem ...**P8:** Sekizinci Problem

FBİP: Fazla bilgi içeren problem

EBİP: Eksik bilgi içeren problem

2.4 Uygulama Süreci

Problemlere son şeklinin verilmesinin ardından öğrencilerle klinik görüşme yapıldı. Klinik görüşme, özellikle problem çözümede öğrencilerin matematiksel davranışlarını gözlemleme ve gözlem sürecinde öğrencilerin matematiksel anlamalarını, bilişsel yapılarını ortaya koyma fırsatı sunar (Goldin, 1998). Görüşmeler bireysel olarak gerçekleştirilmiş olup yaklaşık 45-65 dakika sürmüştür. Gönüllülük ilkesi esas alınarak yapılan bu çalışmada, görüşmeler öğrencilerin istedikleri zamanlarda ve ortamlarda (sınıf, öğretmen odası vb.) yürütülmüştür. Öğrencilerin görüşmelere içtenlikle cevap verebilmeleri için, görüşmeler öğrencilerin dersini yürüten araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Süreçte öğrencilere problem metinlerinin olduğu görüşme formları dağıtılmıştır. Bireysel olarak yürütülen görüşme sürecinde araştırmacı öğrenciden formda yer alan her problemi öncelikle yüksek sesle okumasını, problem metninden ne anladığını detaylı olarak açıklamasını istemiştir. Sonrasında öğrenciye formdaki diğer yönergeleri adım adım takip ettirerek problemdeki verilenleri-istenenleri belirleme, problemlerin çözümünü yapmasını eğer zorlandıysa nedenlerini söylemesini istemiştir. Veri kaybını önlemek amacıyla görüşmeler ses kaydına alınmıştır. Ayrıca veri toplamada öğrencilerin yazılı açıklamalarına ait çalışma kâğıtlarından alıntılara yer verilmiştir.

2.5 Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik ve betimsel analiz teknikleri kullanılmıştır. İçerik analizi; belirli bir sistematik ve kurallar çerçevesinde bir metnin bazı parçalarının daha küçük ve az kelime ile özetlenmesidir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz,& Demirel, 2013). Betimsel analize göre ise elde edilen veriler daha önceden belirlenen kategori ve kodlara göre düzenlenir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Verilerin analizinde Gürsoy, Güler, Özüm-Bülbül ve Güven (2015)'in kodları (*MBÇP*, *EBİP*, *FBİP*) kullanılarak betimsel analiz, araştırmacılar tarafından oluşturulan kodlar kullanılarak içerik analizi yapılmıştır.

İçerik analizinde öncelikle kayda alınan görüşmelerin ses dökümü yapılmıştır. Daha sonra 12 öğrencinin yazılı cevapları ve görüşmelerin ses dökümleri üzerinde iki araştırmacı tarafından kodlar oluşturulmuştur. Çalışmanın güvenilirliği doğrultusunda alan uzmanı olan iki araştırmacı tarafından veriler, Gürsoy, Güler, Özüm-Bülbül, ve Güven (2015) ve oluşturdukları kodlara göre bağımsız olarak kodlanarak, oluşturulan kodlamaların Miles ve Huberman (1994)'a göre uyum yüzdesi hesaplanmıştır Yapılan hesaplama sonucunda uyum yüzdesi %91 olarak belirlenmiştir.

Farklı kodlama sonucunda, kodlayıcılar arası uyum artırılarak tam bir uyum (%100) sağlanmıştır. Bu kategoriler ve kodlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Kategoriler ve Kodlar

Kategoriler	Alt kategoriler	Kodlar
MBÇP*	Problemde mevcut bilgilerin yeterli olduğunun farkında olma	Problemde mevcut bilgilerin yeterli olduğunun farkında olma ve problemi çözebilme
		Problemde mevcut bilgilerin yeterli olduğunun farkında olma ancak problemi çözememe
	Problemde mevcut bilgilerin yeterli olduğunun farkında olmama	Problemde mevcut bilgilerin yeterli olduğunun farkında olmama ve problemi çözememe
FBİP*	Problemde fazla bilgi olduğunun farkında olma	Problemde fazla bilgi olduğunun farkında olma ve problemi çözebilme
		Problemde fazla bilgi olduğunun farkında olma ancak problemi çözememe
	Problemde fazla bilgi olduğunun farkında olmama	Problemde fazla bilgi olduğunun farkında olmama ve problemi çözememe
EBİP*	Problemdeki eksik bilginin farkında olma	Problemde eksik bilgi olduğunun farkında olma ve bu eksik bilgiyi tamamlayarak problemi çözebilme
		Problemde eksik bilgi olduğunun farkında olma ancak bu eksik bilgiyi tamamlayarak problemi çözememe
	Problemde eksik bilgi olduğunun farkında olmama	Problemde eksik bilgi olduğunun farkında olmama ve problemi çözememe

* simgesi olan kodlar Güler vd. (2015)'ne ait, diğer kodlar ise araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir.

3. Bulgular ve Yorum

Bu bölümde verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmektedir. Sorular mevcut bilgilerle çözülebilen problemler (MBÇP), eksik bilgi içeren problemler (EBİP) ve fazla bilgi içeren problemler (FBİP) şeklinde gruplandırılarak sunulmuştur. 12 öğrenci ile yapılan görüşmelerden ve öğrencilerin yazılı cevaplarından doğrudan alıntılar verilerek çalışmanın ayrıntılı bir resmi sunulmuştur.

Tablo 3. Öğrencilerin Eksik Bilgi İçeren Problemlere Yönelik Cevaplarından Elde Edilen Bulgular

Kategori	Alt kategori	Kodlar	P2	P4	P6	P7
EBİP	Problemdeki eksik bilginin farkında olma	Problemde eksik bilgi olduğunun farkında olma ve bu eksik bilgiyi tamamlayarak problemi çözebilme	-	-	-	K5

Problemde eksik bilgi olduğunun farkında olma ancak bu eksik bilgiyi tamamlayarak problemi çözememe	E1, E2, E3, E4, E5, E6, K1, K2, K3, K4, K5, K6	E1, E2, E3, E4, E5, E6, K1, K2, K3	-	K4, K6
Problemde eksik bilgi olduğunun farkında olmama ve problemi çözememe	E5	E3, E6, K4, K5, K6	E1, E2, E3, E4, E5, E6, K1, K2, K3, K4, K5, K6	E1, E2, E3, E4, E5, E6, K1, K2, K3

-: İlgili kodda öğrenci cevabı çıkmamıştır

Tablo 3 incelendiğinde, öğrencilerin çoğunun 6. ve 7. problemde eksik bilgi olduğunun farkında olmadıkları tespit edilmiştir. Özellikle P6'da hiçbir öğrencinin eksik bilgiyi tespit edememesi oldukça şaşırtıcıdır. P7 probleminde eksik bilgiyi tespit eden öğrencilerin cevapları incelendiğinde, iki öğrencinin problemdeki eksik bilgiyi fark ettikleri ancak bu eksik bilgiyi tamamlayarak problemleri çözemedikleri görülmektedir. Sadece bir öğrenci problemdeki eksik bilgiyi tamamlayabilmiş ve problemi çözebilmiştir. Bununla ilgili olarak P7 problemine ilişkin K5'in alıntısı Şekil 1'de verilmiştir.

Problemde verilenler ve istenenler	3 çeşit ambalajı varmış. Bunların fiyatları ve ktlarını vermiş. En katısını sormuş.
Problem çözümü	2 kgsi 5 lira ise 10 kgsi 25 H'dir. 5 kgsi 11 lira ise 10 kgsi 22 H'dir. 8 kgsi 15 liraise 10 kgsi 18, ... H'dir III den alırım. En katısı III, baya.
Eğer problemi çözemediyse nedenini yazınız	Ama birşey eksik. ne kadar boyaya ihtiyacımız olduğunu söylememiş.

Şekil 1. K5'in P7'ye İlişkin Doğru Cevabı

Şekil 1 incelendiğinde, öğrencinin problemde eksik olan boya miktarını belirleyerek bunu dile getirdiği görülmektedir. Katılımcıyla yapılan klinik mülakatta katılımcıdan bu problemdeki eksik bilgiyi tamamlayarak çözmesi istenmiştir. Katılımcı, problemin çözümünde gereken eksik bilgi için 10 kg'ı alsa da problemdeki eksik bilgiyi çözmesi istendiğinde yeniden başka bir çalışma kâğıdı istemiş ve başka bir veri kullanmıştır. Çünkü 8 kg için bulduğu sonucu tam bulamamış ve 18,... olarak yaklaşık bir sonuç bulmuştur. Katılımcı 2, 5 ve 8'in katı olan 40 kg verisini seçmiştir. Katılımcı bu veriye bağlı olarak problemin doğru sonucuna ulaşmıştır. Araştırmacı ve katılımcı arasında geçen aşağıdaki diyalog da bu durumu açık bir şekilde göstermektedir.

Araştırmacı: Problemi yüksek sesle okuyabilir misin?

K5: (Katılımcı problemi yüksek sesle okur)

Araştırmacı: Problemden ne anladığını ifade edebilir misin?

K5: 3 tür ambalajın fiyatı verilmiş. Bunlar: 2kg'ın fiyatı 5 lira, 5kg'ın fiyatı 11 lira, 8 kg'ı ise 15 lira verilmiş. Bizden en düşük maliyetle ihtiyacımızı karşılamak için hangi ambalajlardan kaç tane almamız gerektiği istenmiştir.

Araştırmacı: İhtiyacımız derken neyi kastediyorsun?

K5: İhtiyacımız olan boyanın kg'ı. Ancak problemde buna yer verilmemiş. Bu bilgi olmadan problemi çözemem. (Katılımcı problemdeki eksik bilgiyi fark eder)

Araştırmacı: Peki bu ihtiyacı kendin belirleyerek problemi çözebilir misin?

K5: Tabii. 10 kg aldım ama daha kolay olsun diye 40 kg da alabilirim. Maliyetin az olması için en fazla 8 kg'ı seçerim. Çünkü birim fiyatı en az olan ambalaj üçüncüsü. 2, 5 ve 8'e tam bölünebilen bir sayı seçerim. (Katılımcı problemdeki eksik bilgiyi tamamlayarak problemi çözmeye başlar ve öğrenci kendi verdiği 40 kg'a göre doğru cevaba ulaşır. 2 kg'lık ambalajlardan alarak ödemesi gereken ücreti 100 TL, 5 kg'lık ambalajlardan alarak ödemesi gereken ücreti 88 TL ve 8 kg'lık ambalajlardan alarak ödemesi gereken ücreti 75 TL bularak en uygun ambalajın 3. ambalaj olduğunu ve bu ambalajlardan 5 tane alması gerektiğini bulmuştur).

Diğer öğrencilerin P7'ye ilişkin yanıtları ve açıklamaları incelendiğinde, problemde eksik bilgi olduğunu ifade ettikleri ancak bu eksik bilgiyi tamamlayarak çözmeleri istendiğinde çözümü yapamadıkları görülmüştür. Bununla ilgili olarak K4'ün cevabı bunu en iyi şekilde temsil etmektedir.

Problemden veriler ve istenilenler	
Problemin çözümü	hepsinin 1kg fiyatlarını bulurum 2kg → 5 5kg → 11 8kg → 15 TL 1 X x 1 X x 1kg X x
Eğer problemi çözemediyse nedenini yazınız	En ucuz. III olduğu için alırım fakat, kaç adet alacağım onun büyüklüğüne bağlı. Soruda bunu vermediği için kaç adet alacağımı bulamam.

$\frac{I}{1 \text{ kg'ı } \frac{5}{2}}$ <p>yani = 2,5 TL</p>	$\frac{II}{\frac{11}{5} \rightarrow 1 \text{ kg}}$ <p>yani → 2,2 TL</p>	$\frac{III}{\frac{15}{8} \rightarrow 1 \text{ kg}}$ <p>yani = 1,8... TL</p> <p>en ucuz.</p>
--	---	---

Şekil 2. K4'ün P7'ye İlişkin Eksik Cevabı

Şekil 2 incelendiğinde, katılımcının her bir ambalajın kilogramının kaç lira olduğunu hesapladığı görülmektedir. Kilogramı en ucuz olan boyayı bulması da katılımcının muhakeme yapabildiğini göstermektedir. Katılımcı yapılan görüşmede eksik bilgiyi tespit etmesine rağmen, problemi devam ettirememiş ve problemin çözümünü sonuçlandıramamıştır. Görüşme sürecinde katılımcı kafasının karıştığını belirterek problemin çözümünü yarıda bırakmıştır. Oysa katılımcıdan beklenen cevap evin boyanması için gereken kilogramı belirleyerek ona göre çözüm yapmasıydı.

Eksik bilgi içeren yedinci problemde eksik bilginin farkında olmayan katılımcılar ise problemde eksik bilgi olduğunu söylemek yerine problemin hatalı olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla ilgili olarak klinik görüşmelerden bazı alıntılara yer verilmiştir.

E1: "Problemi çözemedim çünkü problem hatalı bence. Tam anlaşılıyor..."

E3: "Problemde ne demek istediğini anlamadım. Ambalaj ifadesi olmamalıydı bence..."

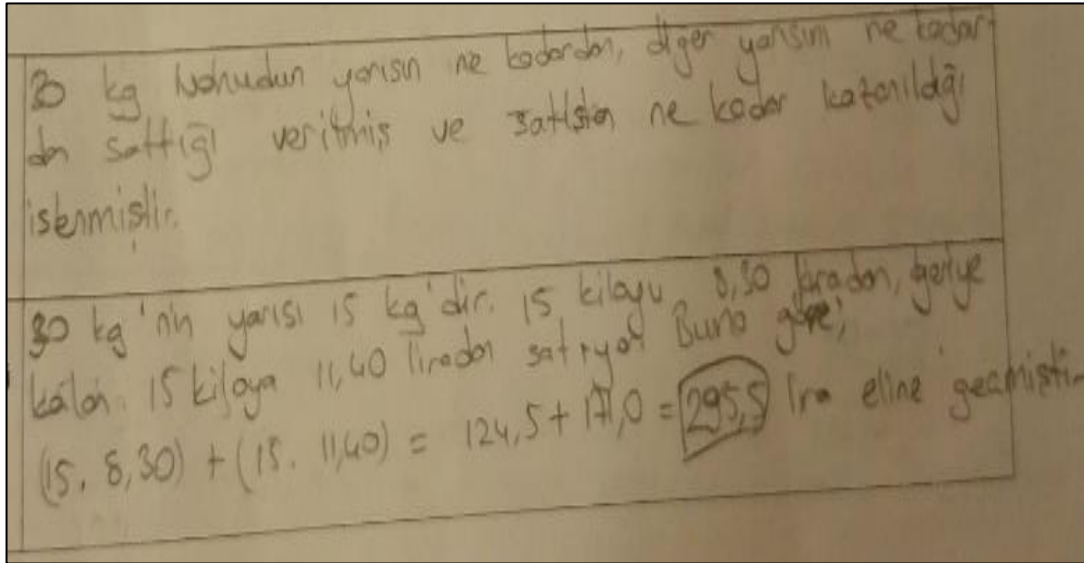
Bu açıklamalardan da anlaşılacağı üzere her iki katılımcı da problemi çözememelerinin nedenini problem ifadesinin yanlış olması olarak göstermişlerdir. Oysa katılımcılardan beklenen problemin çözülmesi için problemde eksik bilgi olduğunun farkına varmalarıydı.

Tablo 4. Öğrencilerin Fazla Bilgi İçeren Problemlere Yönelik Cevaplarından Elde Edilen Bulgular

Kategori	Alt kategori	Kodlar	P5	P8
FBİP	Problemdeki fazla bilginin farkında olma	Problemde fazla bilgi olduğunun farkında olma ve problemi çözebilme	K4,K5	E4
		Problemde fazla bilgi olduğunun farkında olma ancak problemi çözememe	K2,K3,K6,E2,E3,E6	
	Problemde fazla bilgi olduğunun farkında olmama	Problemde fazla bilgi olduğunun farkında olmama ve problemi çözememe	K1,E1,E4,E5	E1,E2,E3,E5,E6,K1,K2,K3,K4,K5,K6

-: İlgili kodda öğrenci cevabı çıkmamıştır.

Tablo 4 incelendiğinde, sekiz öğrencinin çoğunun beşinci problemde fazla bilginin farkında oldukları görülmektedir. Fazla bilgiyi tespit eden iki öğrenci, P5 problem ifadesinde fazla bilgi olarak “*çuvalın 70 kg olması*” bilgisini tespit edebilmişlerdir. P8’de ise sadece bir öğrenci fazla bilgi olarak “*babanın maaşının 1540 TL olması*” ifade etmiştir. P5’te fazla bilgiyi tespit eden bu iki öğrenci problemdeki fazla bilgiyi tespit etmekle birlikte problemin doğru sonucuna da ulaşabilmişlerdir. Bununla ilgili olarak K5’in yazılı cevabı aynen verilmiştir.



Şekil 3. K5’in P5’e İlişkin Doğru Cevabı

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin neredeyse tamamının sekizinci problemde fazla bilginin farkında olmadıkları ve problemde fazla bilgiyi kullanarak işlem yaptıkları ortaya çıkmıştır. Bu davranışı göstermelerinin nedeni olarak fazla bilgi içeren problemi, mevcut bilgilerle çözülebilen problem olarak düşünmeleri gösterilebilir. Klinik görüşmelerde bu öğrencilerin problem ifadesi üzerinde durmamaları, problemleri irdelemeden problemdeki tüm verileri kullanarak hemen çözüme davranışları göstermesi bu açıklamayı desteklemektedir. Araştırmacı ve katılımcı arasında geçen diyalog bu açıklamayı örneklemektedir.

Araştırmacı: Problemi yüksek sesle okuyup, problemde verilenleri ve istenenleri söyleyebilir misin?

E2: Babanın maaşı 1540 TL verilmiş. Kardeşlerin aldıkları paranın oranı verilmiş ve babanın aylık olarak çocuklara verdiği 216 TL verilmiş.

Araştırmacı: Bu bilgilerle problemin çözümünü yapabilir misin?

E2: (Katılımcı hemen problemdeki tüm verileri kullanarak problemi çözmeye başlar. Katılımcının çözümü Şekil 4'te verilmiştir)

Araştırmacı: Problemi nasıl çözdüğünü anlatabilir misin?

E2: Babası aylık 216TL verdiği için öncelikle onu çıkardım. Büyük kardeşin parası, küçük kardeşin parasının iki katı olduğu için küçük kardeşe a , büyük kardeşe $2a$ dedim. Sonrasında geriye kalan parayı üçe böldüm. Büyük kardeş, küçük kardeşten a kadar fazla para aldığı için sonuç direk buna eşit olmuş oldu.

Yukarıdaki açıklamadan da anlaşılacağı üzere katılımcı problemdeki tüm verileri doğrudan kullanarak verilerin eksik veya fazla olduğunu hiç düşünmemiş ve problemi hemen çözmeye eğilimi göstermiştir. Dolayısıyla problemi tam anlamamış ve problemi yanlış çözmüştür. Şekil 4'te verilen alıntı, bunu açıkça göstermektedir.

3. Bir babanın maaşı 1540 TL'dir. Baba maaşının bir kısmını iki kardeşin aylıklarını belirli bir oranda vermektedir. Bu orana göre, büyük kardeşin aldığı para, küçük kardeşin aldığı paranın 2 katı kadardır. Baba aylık olarak kardeşlere toplam 216 TL verdiğine göre, büyük kardeş küçük kardeşten ne kadar fazla para alır?

Problemde verilenler ve istenenler	Babası maaşı 1540 TL 2 katı veriliyor 216 TL
Problemin çözümü	$B = 2a$ $K = a$ $\frac{2a}{2}$ $2a - a = a$ $\frac{1540}{216}$ $\frac{1324}{12} = 110,33... \approx 110 TL$ $110 - 110 = 0 = 110 TL$
Eğer problemi çözemediyse nedenini yazınız	Paranın çoktan. $\frac{0}{11}$ $\frac{1}{2}$

Şekil 4. E2'nin P8'e İlişkin Yanlış Cevabı

Sadece bir öğrenci, sekizinci problemdeki fazla bilginin farkına vararak problemi doğru çözebilmiştir. Şekil 5'teki E4'ün cevabı bu durumu en iyi şekilde örneklendirmektedir.

E4

Babasının maaşı 1540 TL. Büyük kardeşe küçük kardeşe oranla 2 katı fazla para vermektedir. Toplam 216 TL olduğuna göre büyük kardeş küçük kardeşten ne kadar fazla para alır.

$$\begin{array}{l} \text{Büyük Kardeş} = 2x \\ \text{Küçük Kardeş} = x \end{array} = 3x \quad \begin{array}{r} 216 \\ -21 \\ \hline 006 \\ -6 \\ \hline 000 \end{array} \quad \begin{array}{l} 3 \\ 72 = x \end{array} \quad \begin{array}{l} 72 \times 2 = 144 \\ 72 \times 1 = 72 \\ \hline 72 \end{array} \quad \text{Cevap} = 72$$

Babasının maaşını vermesine gerek yoktur.

Şekil 5. E4'in P8'e İlişkin Doğru Cevabı

Şekil 5'ten de anlaşılacağı üzere, öğrenci problemin çözümünü doğru yapmış ve 1540 tl ifadesini hiç kullanmamıştır.

Tablo 5. Öğrencilerin Mevcut Bilgi İçeren Problemlere Yönelik Cevaplarından Elde Edilen Bulgular

Kategori	Alt kategori	Kodlar	P1	P3
MBÇP	Problemdeki mevcut bilgilerin yeterli olduğunun farkında olma	Problemdeki mevcut bilgilerin yeterli olduğunun farkında olma ve problemi çözebilme	K1,K2,K3,K4,K5,K6, E1,E3,E6	K1,K5
	Problemdeki mevcut bilgilerin yeterli olduğunun farkında olma	Problemdeki mevcut bilgilerin yeterli olduğunun farkında olma ancak problemi çözememe	E2, E5	K2,K3,K4,K6,E1, E2,E5,E6
	Problemdeki mevcut bilgilerin yeterli olduğunun farkında olmama	Problemdeki mevcut bilgilerin yeterli olmama ve problemi çözememe	E4	E3,E4

-: İlgili kodda öğrenci cevabı çıkmamıştır.

Tablo 5'teki bulgular incelendiğinde, dokuz katılımcının MBÇP olan birinci problemdeki verilerin yeterli olduğunun farkında oldukları ve problemin doğru sonucuna ulaştıkları görülmektedir. İki katılımcı problemdeki verilerin problemin çözümü için yeterli olduğunu bilmelerine rağmen problemi yanlış çözmüşlerdir. Bir öğrenci ise problemdeki mevcut bilginin yeterli olduğunun farkında değildir. Yapılan klinik görüşmede E4, problemdeki 18 olan veriyi kullanmayıp, problemi hatalı çözmüştür. Bununla ilgili olarak E4'ün cevabı Şekil 6'da verilmiştir.

Problemde verilenler ve istenenler	E4 katılımcı 18 tavukların sayısı değil 4'ü verir. Tavşanların ayak sayısı 50'dir.
Problem çözümü	$2x + 4y = 18$ $50 = 2x$ $\frac{50 - 2x}{4} = 2x$ $10y = 50 - 2x$ $10y = 50$ $y = 5$
Eğer problemi çözemediyse nedenini yazınız	

Şekil 6. E4'ün P1'e İlişkin Yanlış Cevabı

Yapılan klinik görüşmelerde E4, Şekil 6'daki çözümü nasıl yaptığını aşağıdaki gibi ifade etmiştir.

E4: ...Tavukların sayısını $2x$ aldım geriye kalan sayı tavşanlara ait olur. Tavşan sayısını bulmak için 4 'e bölerim. Sonra birbirlerine eşitlersem x 'i bulurum...

Araştırmacı: Neden birbirine eşitlediğini söyleyebilir misin?

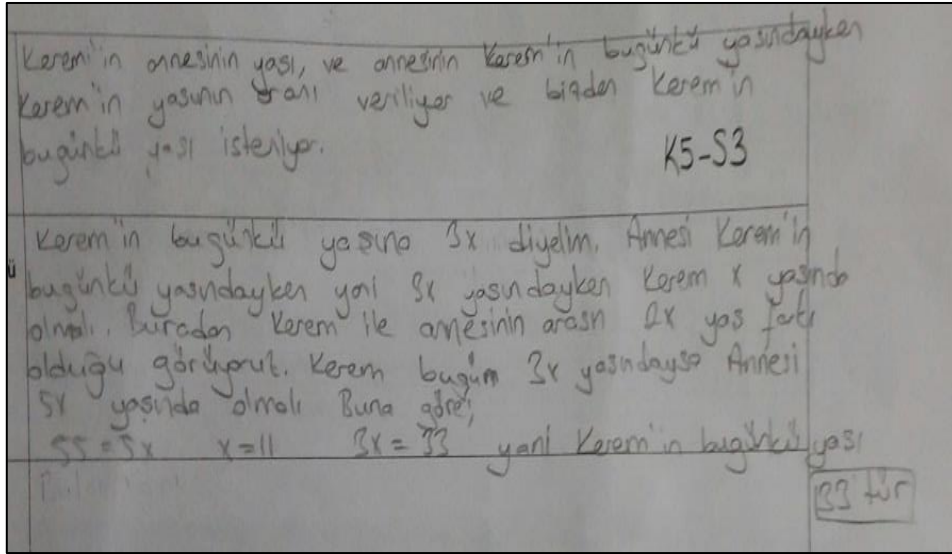
E4: Tavukların sayısını bulabilmek için...

Araştırmacı: 18 'i kullanmadın..

E4: Gerek kalmadı. Onu fazladan vermiş...

Katılımcının cevabı ve açıklaması incelendiğinde, problem için doğru denklemi kuramadığı ve kurduğu denklemle ilgili mantıklı olmayan anlamsız açıklamalar yaptığı görülmektedir. Aslında katılımcının cevabı detaylı incelendiğinde, problemin çözümü olarak seçilen stratejinin doğru olduğu söylenebilir. Katılımcı problemde kurduğu ifadelerin ne anlama geldiğini tam olarak anlasaydı problemi şu şekilde çözebilirdi: Çözümde $2x$ tavukların sayısı değil tavukların ayak sayısıdır ve $50 - 2x$ olan ifade tavşanların ayak sayısını verir. Bu sonuç dörde bölüldüğünde $(\frac{50 - 2x}{4})$ tavşanların sayısı bulunur. Tavukların sayısını bulmak için de $2x$, 2 'ye bölünür. Bu sonuçların toplamı 18 olacağından $\frac{50 - 2x}{4} + \frac{2x}{2} = 18$ denkleminde x yani tavukların sayısı bulunur. Böylece problemde verilen 18 'in problemin çözümü için gerekli bilgi olduğu da görülmüş olur.

Tablo 5'te üçüncü probleme ilişkin bulgular incelendiğinde, sekiz katılımcının problemde verilen bilgilerin yeterli olduğunun farkında oldukları ancak problemi çözmekte zorluk yaşadıkları tespit edilmiştir. Sadece iki katılımcı problemi doğru çözebilmiştir. Bununla ilgili olarak Şekil 7'de K5'in cevabı aynen verilmiştir.

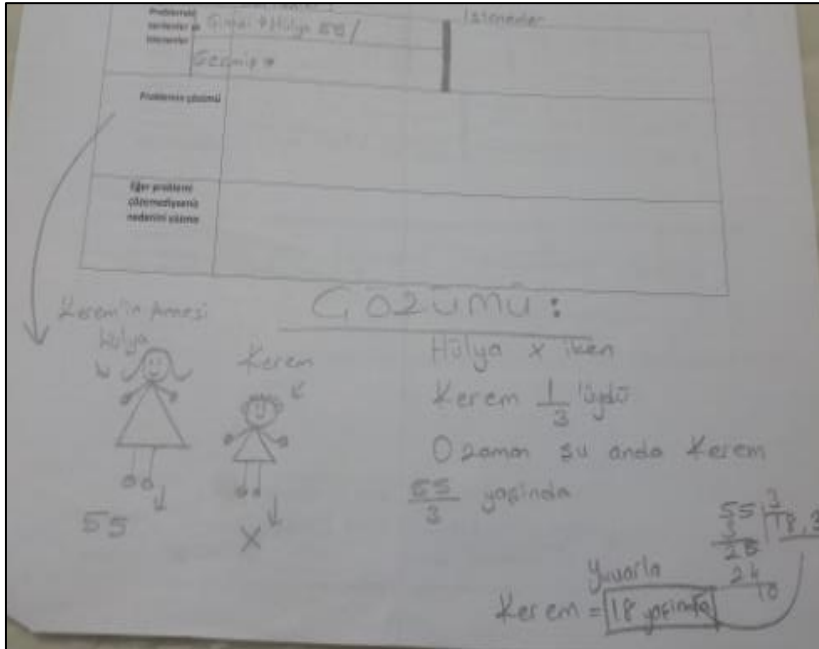


Şekil 7. K5'in P3'e İlişkin Doğru Cevabı

Yapılan klinik görüşmelerde, problemi çözmekte zorluk yaşayan öğrencilerin çoğunun problemi çözememelerinin nedeni olarak problemi tam olarak doğru anlamamaları gösterilebilir. Bununla ilgili olarak aşağıda K4'ten bazı alıntılara yer verilmiştir.

Araştırmacı: Üçüncü problemden ne anladığını bana söyleyebilir misin?

K4: Kerem'in annesinin bugünkü yaşı 55 miş. Annesi Kerem'in bugünkü yaşındayken Kerem'in bugünkü yaşının üçte birine eşitmiş. Kerem'in yaşını soruyor. Kerem'in yaşına x dersem, annesinin yaşı, Kerem'in yaşındayken x olur. Kerem'in yaşı üçte biri olacağından 55'i üçe böleriz ve sonucu buluruz. Katılımcı, problemi ifade ettikten sonra Şekil 8'deki çözümü yapar)



Şekil 8. K4'ün P3'e İlişkin Yanlış Cevabı

Şekil 8 incelendiğinde, katılımcının cevabının yanlış olduğu ve problemi yanlış anladığı görülmektedir. Katılımcı, çözümünde Kerem'in yaşını $x/3$ alması gerekirken $55/3$ olarak annesinin yaşının üçte birini alarak hataya düşmüştür. Burada katılımcının, doğru çözüme

ulaşması için izlemesi gereken yol, aralarındaki yaş farkının değişmediğini göz önüne almasıydı. Ancak katılımcı, açıklamaları doğrultusunda problemi tam olarak anlayamadığı için hataya düşmüştür.

Tablo 5'teki bulgular incelendiğinde, katılımcıların üçüncü problemi çözmekte zorluk yaşamalarının diğer bir nedeni olarak, problemdeki mevcut bilgilerin yeterli olmadığını düşünmeleridir. Klinik görüşmelerde de iki katılımcı bu düşüncelerini açıkça ortaya koymuşlardır. E4'ün bununla ilgili açıklaması bu durumu örneklendirmektedir.

E4: Problemi çözemedim çünkü Kerem'in önceki yaşını vermesi gerekiyordu. Problemde eksik bilgi var...

4. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada sekizinci sınıf öğrencilerinin sözel problemleri çözerken verilenleri ve istenenleri sorgulayıp sorgulamadıkları incelenmiştir. Çalışma sonunda, öğrencilerin çoğunun problemlerdeki eksik ve fazla bilgiyi tespit etmede zorlandıkları görülmüştür. Yapılan klinik görüşmelerde, öğrencilerin problemleri irdelemeden hemen çözme davranışları göstermesi de öğrencilerin problem ifadesi üzerinde durmadıklarını açıkça ortaya koymaktadır. Görüşmelerde öğrencilerin çoğu problemde verilenleri ve istenenleri açıkça ifade etseler de bu verilerin problemin çözümü için gerekli olup olmadığı konusunda akıl yürütmemişlerdir. Dolayısıyla problemlerdeki verileri sorgulamadan problemleri çözmeye çalışmışlardır. Özellikle klinik görüşmelerde eksik veya fazla bilgi içeren problemlerde, öğrencilerin çoğu çözüme ulaşamamışlardır. Klinik görüşmelerde bazı öğrenciler, problemleri çözememelerinin nedeni olarak problemin yanlış olduğunu ya da problemi anlayamadıklarını belirtmişlerdir. Bazıları ise EBİP ya da FBİP olan problemleri MBÇP olarak düşünerek problemi doğrudan çözmeye çalışmışlar ve eksik veya fazla bilginin farkında olmadıkları için problemi çözememişlerdir. Benzer sonuç, Gürsoy ve diğerleri (2015)'nin çalışma sonucuyla paralellik göstermektedir. Aynı şekilde, Low, Over, Doolen ve Michell (1994), problemdeki fazla bilgiyi tespit edemeyen 11. Sınıf öğrencilerinin, problemi çözerken metinde geçen tüm bilgileri kullanarak çözmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

Problemdeki bilgi içeriğine göre değerlendirildiğinde, öğrencilerin mevcut bilgilerle çözülebilen problemlerde eksik veya fazla bilgi içeren problemlere kıyasla daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Littlefield ve Rieser (1993), çalışmasında öğrencilerin özellikle gereksiz bilgi içeren problemlerde zorlandıklarını dile getirmişlerdir. Bu çalışmada öğrencilerin MBÇP'leri daha iyi çözmelerinin nedenlerinden biri olarak, öğrencilerin derslerinde ve girmiş oldukları tüm merkezi sınavlardaki problemlerin kesin sonuç içeren yani mevcut bilgi içeren problemler içermesi gösterilebilir. Bu nedenle, öğretmenler, öğrencilere bu tür problemler yanında EBİP ve FBİP'lerle karşılaşmalarına fırsatlar vererek onların problemleri sorgulayarak çözme becerisi kazanmaları için fırsatlar sunmaları önerilmektedir. Böylece öğrenciler, problem ifadesi üzerinde akıl yürüterek, doğrudan problemi çözme eğilimi göstermeden önce, problemi anlamaya çalışacaklardır. Nitekim çalışma sonuçlarından birisi de bazı öğrencilerin problemleri çözememelerinin nedeni olarak, problemin anlaşılmasında ifade etmeleridir. Benzer şekilde Gökkurt ve Soylu (2013), on birinci sınıf öğrencilerinin problem çözme sürecinde anlam bilgisini etkili bir şekilde kullanamadıklarını, problemde verilenleri doğru olarak tanımlamada ve buldukları değerlerin neyi ifade ettiğini açıklamada yetersiz kaldıklarını tespit etmişlerdir. Bu bakımdan öğrencilerin problemleri çözebilmeleri için öncelikle Polya (1962)'nin problemi anlama basamağında başarılı olmaları gerekmektedir. Mayer (1983) de, problemi çözmeden önce problemin yapısının iyi anlaşılması gerektiğine vurgu yapmıştır. Eğer öğrenciler, problemi anlamada güçlük yaşarlarsa, problem çözmeye zorlanabilirler. Özellikle de öğrencinin karşılaştığı problem, öğrencinin önceden çözmüş olduğu problemlerin şemasından farklıysa, öğrenci problemin çözümü için herhangi bir strateji kullanmayabilir ya da çözüme yönelik hatalı denklemler kurabilir. Problemin şeması öğrenci tarafından bilinen bir problem ise öğrenci doğru çözüme ulaşsa bile oluşturduğu hatalı denklemde kullandığı değişkenlerin ne anlam ifade ettiğini anlamayabilir. Bu çalışmanın sonuçları da bu açıklamayı desteklemektedir. Örneğin yaş

problemiyle ilgili olan üçüncü problemde, bazı öğrenciler problemdeki verileri tam olarak sorgulamadıkları için hatalı denklemler kurmuşlardır. Klinik görüşme sürecinde elde edilen veriler de hatalı denklemler kuran öğrencilerin problemi anlamadıklarını ortaya koymuştur. Bu sonuçtan hareketle, öğrencilerin problemdeki verilenleri ve istenenleri sorgulamasının önemli olduğu söylenebilir. Lampert (1990), öğrencinin problemi okuyarak anladıktan sonra problemi kendi cümleleri ile ifade etmesinin dışında problemdeki verilenleri ve istenilenleri yazması gerektiğine odaklanmıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin öğrencilerin problemleri çözerken problem metnindeki verilenleri ve istenenleri belirleyip bunlar arasındaki ilişkiyi belirlemelerine yardımcı olmaları gerektiği söylenebilir. Bunu gerçekleştirmek için de öğretmenler, derslerinde problemi anlamaya yönelik okuduğunu anlama stratejileriyle (İncele, sor, oku, kendi cümlelerinle ifade et, gözden geçir stratejisi, Ön bakış, soru sorma, okuma, özetleme stratejisi vb.) ilgili etkinlikler yapmaları önerilmektedir. Adams (2003), tüm öğrenciler için matematik derslerinde okuma üzerine odaklanmaları gerektiğini ifade etmektedir. Tuohimaa, Aunola ve Nurmi (2008)'nin okuduğunu anlama becerisi ile problem çözme arasında yüksek bir ilişki olduğunu göstermesi de bu açıklamayı desteklemektedir. Bu açıklamalara dayalı olarak, öğretmenlerin derslerde öğrencilere her zaman problemi tam olarak çözmelerini beklemeleri yerine onların problemi anlayıp anlamadıklarıyla ilgili sorular sormaları ve problem metnindeki verileri sorgulamaları üzerine etkinlikler yapmaları önerilmektedir.

Bu çalışma, problemi sorgulayarak çözmenin önemine diğer bir ifadeyle öğrencilerin farklı türden problemlerle (EBİP, FBİP ve MBÇP) karşılaştıklarında problemdeki verileri sorgulayıp sorgulamadıkları üzerine odaklanmıştır. Çalışmada, öğrencilerin çoğunun problemi sorgulamadan çözme eğiliminde olmaları, problemi çözmelerini engellemiş ya da hatalı çözmelerine neden olmuştur. Bu çalışmanın sonuçlarının, problemi çözme stratejileri kadar problem metninin üzerinde durulması gerektiği ve öğrencilerin problemlerle karşı karşıya kaldıklarında *eksik bilgiyi, gereksiz bilgiyi ve yeterli bilgiyi* belirlemeleri konusunda farkındalık oluşturma açısından katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yapılan çalışmada durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Bununla ilgili olarak, araştırmacılar bir gruba sadece MBÇP'lerden oluşan eğitim, bir gruba da EBİP, FBİP ve MBÇP'lerden oluşan problem çözme eğitimi vererek deneysel çalışmalar yapmaları ve EBİP ve FBİP'le ilgili uygulamaların problem çözme başarıları üzerindeki etkisini araştırabilirler. Literatürde yapılan boylamsal çalışmalar da (Anderson, 2010; Grimm, 2008; Jordan, Hanish, & Kaplan, 2003) öğrencilerin problemi anlayarak çözme becerilerinin yıllar geçtikçe problem çözme başarıları üzerindeki etkisini artırdığını ortaya koymuştur. Diğer taraftan Cummins Kintsch, Reusser ve Wiemer (1988), problemi çözme performansı ile problem metninin anlaşılması arasında sıkı bir ilişki olduğunu ifade etmiştir.

Bu çalışma, sekizinci sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. İlgili alanyazın incelendiğinde, yapılan çalışmaların genellikle lise öğrencileri (Gürsoy, Güler, Özüm-Bülbül, & Güven, 2015; Low & Over, 1990; Low, Over, Doolen, & Michell, 1994) ya da ilkökul öğrencileri (Cook & Rieser, 2005; Çevik & Gökkurt-Özdemir, 2018) ile yürütüldüğü görülmektedir. Bu doğrultuda, benzer çalışmalar, farklı örneklemeler ile yürütülebilir. Çünkü problem çözme sadece ortaokul matematik dersi öğretim programında değil ilkökul matematik dersi öğretim programında da temel beceriler arasında yer almaktadır.

Kaynaklar

- Adams, T. L. (2003). Reading mathematics: more than words can say. *The Reading Teacher*, 56(8), 786-795.
- Altun, M. (2014). *Eğitim fakülteleri ve ilköğretim öğretmenleri için matematik öğretimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.

- Andersson, U. (2010). Skill development in different components of arithmetic and basic cognitive functions: findings from a 3-year longitudinal study of children with different types of learning difficulties. *Journal of Educational Psychology*, 102(1), 115-134
- Arslan, Ç. & Altun, M. (2007). Rutin olmayan matematiksel problemlerin çözümünü öğrenme. *İlköğretim Online*, 6(1), 50-61.
- Aydın, F. & Özmen, Z. M. (2012, Haziran). 8. sınıf öğrencilerinin sözel problemlerde verilenler ile istenilenler arasındaki ilişkiyi belirleyebilme becerileri. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde sunulan bildiriler içinde* (ss.27-30). Niğde: Niğde Üniversitesi.
- Baki, A. (2008). *Kuramdan uygulamaya matematik eğitimi* (4. Baskı). Ankara: Harf Yayınları.
- Baykul, Y. (2014). *Ortaokulda matematik öğretimi (5-8 sınıflar)* (2. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Billstein, R., Libeskind, S., & Lott, J. W. (2004). *A problem solving approach to mathematics for elementary school teachers* (8th ed). Boston, MA: Addison Wesley.
- Boonen A. J. H., Van der Schoot M., Van Wesel F., De Vries M. H., & Jolles J. (2013). What underlies successful word problem solving? A path analysis in sixth grade students. *Contemporary Educational Psychology*, 38(3), 271-279.
- Büyükoztürk, S., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cook, J. L. (2006). College students and algebra story problems: strategies for identifying relevant information. *Reading Psychology*, 27(2-3), 95-125.
- Cook, J. L. & Rieser, J. J. (2005). Finding the critical facts: Children's visual scan patterns when solving story problems that contain irrelevant information. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 224-234.
- Çevik, G. & Gökkurt-Özdemir, B. (2018, Nisan). *İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin problem çözme sürecinde verilenler ve istenenlerle ilgili farkındalıklarının incelenmesi*. 17. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumunda sunulan sözlü bildiri, Ankara.
- Cummins, D. D., Kintsch, W., Reusser, K., & Wiemer, R. (1988). The role of understanding in word problems. *Cognitive psychology*, 20, 405-437.
- Çelik, D. & Güler, M. (2013). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin gerçek yaşam problemlerini çözme becerilerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 180-195.
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (6. Baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Depaepe F., De Corte E., & Verschaffel L. (2010). Teachers' metacognitive and heuristic approaches to word problem solving: analysis and impact on students' beliefs and performance. *ZDM Mathematics Education*, 42(2) 205-218.
- Dinç-Artut, P. & Tarım, K. (2007). The effectiveness of Jigsaw II on prospective elementary school teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 35(2), 129-141.
- Dinç-Artut, P. & Tarım, K. (2009). Öğretmen adaylarının rutin olmayan sözel problemleri çözme süreçlerinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi* 22(1), 53-70.

- Ersoy, E. & Güner, P. (2014). Matematik öğretimi ve matematiksel düşünme. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 102-112.
- Goldin, G., A. (1998). Observing mathematical problem solving through task-based interviews. (Ed. A. A. Tempo). *Qualitative research methods in mathematics education*, NCTM.
- Gökkurt, B. Örnek, T., Hayat, F., & Soylu, Y. (2015). Öğrencilerin problem çözme ve problem kurma becerilerinin değerlendirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 751-774.
- Gökkurt, B. & Soylu, Y. (2013). Öğrencilerin problem çözme sürecinde anlam bilgisini kullanma düzeyleri. *Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 469-488.
- Grimm, K. J. (2008). Longitudinal associations between reading and mathematics. *Developmental Neuropsychology*, 33(3), 410-426.
- Gürsoy, K., Güler, M., Özüm-Bülbül, B., & Güven, B. (2015). 9. sınıf öğrencilerinin sözel problemlerdeki eksik-fazla bilgiye ilişkin farkındalıkları. *Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 13-22.
- Hickendorff, M. (2013). The effects of presenting multidigit mathematics problems in a realistic context on sixth graders' problem solving. *Cognition and Instruction*, 31(3) 314-344.
- Jordan, N. C., Hanich, L. B., & Kaplan, D. (2003). A longitudinal study of mathematical competencies in children with specific mathematics difficulties versus children with comorbid mathematics and reading difficulties. *Child Development*, 74, 834-850.
- Karataş, İ. & Güven, B. (2004). 8. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerinin belirlenmesi: Bir özel durum çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 163.
- Korkut, F. (2002). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 177-184.
- Kula, F. (2007). Making sense of word problems (Kitap İncelemesi). *İlköğretim Online*, 6(2), 8-9.
- Lambert, M. (1990). When the problem is not the question and the solution is not the answer: mathematical knowing and teaching. *American Educational Research Journal*, 27(1), 29-63.
- Littlefield, J. & Rieser, J. J. (1993). Semantic features of similarity and children's strategies for identifying relevant information in mathematical story problems. *Cognition and Instruction*, 11(2), 133-188.
- Low, R. & Over, R. (1990). Text editing of algebraic word problems. *Australian Journal of Psychology*, 42(1), 63-71.
- Low, R. & Over, R. (1993). Gender differences in solution of algebraic word problems containing irrelevant information. *Journal of Educational Psychology*, 85(2), 331-339.
- Low, R., Over, R., Doolan, L., & Michell, S. (1994). Solution of algebraic word problems following training in indentifying necessary and sufficient information within problems. *The American Journal of Psychology*, 107(3), 423-439.
- Mayer, R. E. (1983). *Thinking, problem solving, and cognition*. San Francisco, CA: Freeman.
- Mcmillan, H. J. & Schumacher, S. (2010). *Research in education*. Boston, USA: Pearson Education.

- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook. (Second Edition)*. California: SAGE Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2013a). *Ortaokul matematik dersi (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2013b). *Ortaöğretim matematik dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2015). *İlkokul matematik dersi (1, 2, 3 ve 4. Sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2018). *Matematik dersi (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Moreno R., Ozogul G., & Reisslein, M. (2011). Teaching with concrete and abstract visual representations: effects on students' problem solving, problem representations, and learning perceptions. *Journal of Educational Psychology*, 103(1), 32-47.
- Muth, K. D. (1992). Extraneous information and extra steps in arithmetic word problems. *Contemporary Educational Psychology*, 17, 278-285.
- Orton, A. & Wain, G. (1994). *Issues in teaching mathematics*. London: Cassell.
- Polya, G. (1962). *Mathematical discovery*. New York: Wiley.
- Reusser, K. & Stebler, R. (1997). Every word problem has a solution: The suspension of reality and sense-making in the culture of school mathematics. *Learning and Instruction*, 7(4), 309-328.
- Schoenfeld, A. H. (1983). *Problem solving in the mathematics curriculum: A report, recommendations and an annotated bibliography*. Washington, D. C.: Mathematical Association of America.
- Sezgin-Memnun, D. (2014). Beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin sözel problemleri çözme konusundaki yetersizlikleri ve problem çözümlerindeki hataları. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(2), 158-175.
- Sovchik, R. (1989). *Teaching mathematics to children*, New York: Harper & Row. Publishers.
- Soylu, Y. & Soylu, C. (2006). Matematik derslerinde başarıya giden yolda problem çözmenin rolü. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 97-111.
- Tong, D. H. & Loc, N. P. (2017). Students' errors in solving mathematical word problems and their ability in identifying errors in wrong solutions. *European Journal of Education Studies*, 3(6), 226-241.
- Tuohimaa, P. M. V., Aunola, B., & Nurmi, J. (2008). The association between mathematical word problems and reading comprehension. *Educational Psychology*, 28(4), 409-426.
- Van De Walle, J.A., Karp, K.S., & Bay-Williams, J.M. (2014). *İlkokul ve ortaokul matematiği gelişimsel yaklaşımla öğretim (7. baskı)*. (Çev. Ed. S. Durmuş). Ankara: Nobel Yayınları.
- Yazgan, Y. & Bintaş, J. (2005). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin problem çözme stratejilerini kullanabilme düzeyleri: Bir öğretim deneyi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 210-218.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Summary

1.Introduction

The skill of solving problems helps a person to gain critical and analytical thinking skills. (Schoenfeld, 1983). The skill of problem solving helps to improve algorithmic procedures in the stage. (Baki, 2008). If we examine the studies about problem solving it is understood that different types of problems occur. In most of studies routine and non-routine problems are studied. (Billstein, Libeskind, & Lott, 2004; Dinç-Artut & Tarm, 2009; Orton & Wain, 1994; Reusser & Stebler, 1997; Sovchik 1989; Van De Walle, 2014). Routine problems are almost near to the problems which are solved in the past. Some of them also contain a formula which is evaluated to a new stage. Non-routine problems are not easily solved in one or more steps and they can contain more than one solution. Sometimes they do not have a clear conclusion. They are not solved by a clear method or formula. It is necessary for the students to examine the data carefully and to use one or more strategies to solve the problem. (Dinç-Artut & Tarm, 2009). The number of studies on the problems which contain the irrelevant information or missing information is not wide. For this reason the skills of inquiry the word problems of given in problem solving process is examined for 8th grade students.

2.Methodology

The case study method was used in this study. In the case study, a case, relationship, incident or process are examined from all aspects using a limited number of samples (Çepni, 2012), and it ensures that a situation with definite limits is explored in depth using different data collection tools (McMillian & Schumacher, 2010). The participants of the study consist of 12 eighth-grade students (6 females, 6 males) studying at a state secondary school affiliated to Ankara city centre. The purposeful sampling method was used in the determination of the participants. In the study, the real names of the students were kept private, and codes such as F1...F6 were used for female students, while M1...M6 were used for male students. An interview form consisting of eight problems was used as the data collection tool. A pilot application was performed on 10 students for the validity and reliability of the study. As a result of the pilot application, it was required to perform clinical interviews in order to determine the reasons underlying the failure of certain students to solve the problems. Furthermore, sub-directions (*express the things given and required in the problem, solve the problem. If you have failed to solve the problem, specify the reason in detail*) were added under each problem in order to examine the problem questioning skills of the students in detail. The data obtained from the study were collected using the clinical interview technique. As a result of the interview, voice transcripts of the students were transmitted to the computer environment and coding was performed by the researchers. Two researchers performed coding independently of Gürsoy, Güler, Özüm-Bülbul, and Güven (2015) and the codes they created and calculated the percentage of correspondence according to Miles and Huberman (1994). As a result of the calculation, the percentage of correspondence was determined to be 91%. A full correspondence was ensured by increasing the correspondence between the coders as a result of different coding. The content and descriptive analysis techniques among qualitative data analysis techniques were used in the analysis of the data.

3.Findings, Discussion and Conclusion

The skills of eighth-grade students to question the questions given in the process of problem solving were examined in this study. Based on the findings obtained from the study, it was found out that most of the students have difficulty in determining the missing and irrelevant information in the problem and fail to question the data in the problem much when solving the problems. Upon assessing the types of problems, it was determined that students are more successful in problems that can be solved using the existing information when compared to the problems containing missing or irrelevant information.

Based on the study results, it was seen that most of the students solve the problems without questioning them. The fact that students try to solve the problems immediately without analysing them in the clinical interviews held also clearly shows that students do not elaborate on the problem expression. Although most of the students clearly expressed what was given and requested in the problems in the interviews, they failed to reason whether these data were necessary for the solution of the problem. Thus, they tried to solve the problems without questioning the data in the problems. Especially in problems containing missing and irrelevant information, most of the students failed to reach the solution in clinical interviews. In clinical interviews, certain students stated that the problem was incorrect or they could not understand the problem as the reason for their failure to solve the problem. Whereas, some of them tried to directly solve the problem by considering the problems that are EBIP (problem contained missing information) or FBIP (problem contained irrelevant information) as MBCP (problem contained sufficient information) and failed to solve the problem as they were not aware of the missing or irrelevant information. The similar result is in parallel with the result of the study of Gürsoy et al. (2015). Similarly, Low, Over, Doolen and Michell (1994) stated that the students who fail to determine the irrelevant information in the problem try to solve the problem by using all of the information in the text. Another result of the study is that certain students equated incorrectly as they failed to exactly question the data in the problem. Starting from this result, it can be said that it is important for the students to question what is given and requested in the problem. Lampert (1990) emphasised that students should write what is given and requested in the problem, apart from expressing the problem with their own sentences after reading and understanding the problem. Consequently, it can be said that the teachers are required to help students determine what is given and requested in the problem text and determine the relationship between them while solving the problems.

Araştırma makalesi: Gökkurt Özdemir, B., Usta, N., Demir, Ö. ve Minisker, M. (2018). Sekizinci sınıf öğrencilerinin problem çözme sürecinde sözel problemleri sorgulama becerilerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (2), 366-386.



Fine Arts High School Music Students' Perceptions About Concept of Turkish Folk Music*

Sami Emrah GEREKTEN**, Nurtuğ BARIŞERİ AHMETHAN***

Received date: 11.08.2017

Accepted date: 26.06.2018

Abstract

The main purpose of this study was to reveal the perceptions of Fine Arts High School Music Students' perceptions regarding the concept of 'Turkish Folk Music' through metaphors. The research data was collected from 108 students who were studying at Antalya Fine Arts High School, in the autumn semester of 2016-2017 school year. In order to reveal the mental imagery that the students had about the concept of Turkish folk music, they were asked to fill the blanks in the given sentence: "*Turkish Folk music is like.....; because it's*". The data was analyzed according to content analysis technique which is used in general qualitative research methods. According to findings of study, Fine Arts High School music students produced 75 valid and different metaphors. These metaphors were grouped under eight categories which were reflected the students' perceptions about Turkish Folk Music. These were ordered from the most to the least; 1) "its' effects on emotions", 2) "it addresses the preferences", 3) "its' role on national unity and integration", 4) "its' role on education", 5) "its' role on representation of phenomena", 6) "it's theory", 7) "its' need to be protected", 8) "its' connectivity with past". Antalya Fine Arts High School students' perception of Turkish Folk Music was examined it was seen that this music was the priority of the role of representing emotions and presenting facts. Only few students were perceived Turkish Folk Music as a tool that links the past to the present time and music was mentioned as valuable, pure and natural. Few students perceived the theory of folk music as complicated. Perceptions of students on the unifying aspect of Turkish Folk Music were weaker. These results are thought to be important for Turkish Folk Music trainers and Turkish folk musicians.

Keywords: Fine arts school, metaphore, music department, Turkish folk music.

* This study was presented as an verbal report in the 2nd International Symposium on Social Sciences held in Alanya-Antalya on May 18-21, 2016 in Alanya Alaaddin Keykubat University.

**^{ID} Doctoral Student, and Music Teacher, Necmettin Erbakan University, Faculty of Education, genc.sami.07@hotmail.com

***^{ID} Associate Professor, Necmettin Erbakan University, Faculty of Education, nurtug@hotmail.com

Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölümü Öğrencilerinin "Türk Halk Müziği" Kavramına İlişkin Algıları*

Sami Emrah GEREKTEN**, Nurtuğ BARIŞERİ AHMETHAN***

Geliş tarihi: 11.08.2017

Kabul tarihi: 26.06.2018

Öz

Bu araştırmanın temel amacı, Güzel Sanatlar Lisesi (GSL) müzik bölümü öğrencilerinin 'Türk Halk Müziği' (THM) kavramına ilişkin algılarını metaforlar aracılığı ile ortaya çıkarmaktır. Araştırma verileri, 2016-2017 güz döneminde Antalya Güzel Sanatlar Lisesi müzik bölümünde öğrenim gören 108 öğrenciden toplanmıştır. Öğrencilerin 'THM' kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeleri ortaya çıkarmak amacıyla bir yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmış, öğrencilerin bu formda yer alan '*Türk Halk Müziğigibidir; çünkü.....*' ifadesindeki boşlukları doldurmaları istenmiştir. Verilerinin analizinde içerik analizi tekniğinin kullanıldığı nitel bir çalışmadır. Çalışmanın bulgularına göre, GSL Müzik bölümü öğrencileri 75 adet geçerli ve farklı metafor üretmiştir. Bu metaforlar sekiz farklı kavramsal kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler çoktan aza doğru şöyle sıralanmıştır; 1) duygular üzerindeki etkileyici yönü, 2) olguları temsil etme rolü, 3) beğenilere hitap etme yönü, 4) geçmişle bağ kurma/mesaj verme yönü, 5) doğal, saf ve değerli yönü, 6) eğitici-öğretici yönü, 7) teorik yönü, 8) birleştirici bütünleştirici yönü. 'GSL öğrencilerinin 'THM'ye ilişkin metaforları incelendiğinde bu müziğin, öncelikle duygular üzerindeki rolünün ve olguları temsil etme rolünün ön planda olduğu görülmüştür. Yanı sıra, öğrenciler halk müziği teorisini karmaşık bulmuş, öğrencilerin THM'nin birleştirici yönü konusundaki algılarının diğer bulgulara göre daha zayıf olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçların THM ve halk çalgıları eğitimcileri için önemli olduğu düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Güzel sanatlar lisesi, metafor, müzik bölümü, Türk halk müziği.

*Bu çalışma, 18-21 Mayıs 2016 tarihlerinde Alanya-Antalya'da düzenlenen Alanya AlaaddinKeykubat Üniversitesi 2. Uluslararası Sosyal Bilimler Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

**^{ID} Doktorant Müzik Öğretmeni, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müzik Eğitimi BD, genc.sami.07@hotmail.com

***^{ID} Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi ABD, nurtug@hotmail.com

1. Giriş

Güzel sanatların tümünde olduğu gibi müziği ve türlerini de tanımlamanın zorluğu tartışılmaz bir olgudur. Yegane bir tanım arayışına girmeksizin, birçok araştırmacı, sanatçı, müzisyen, müzikolog ve akademisyenin ortaya koyduğu kapsamlı tanımlar, müziğin birçok toplumsal, psikolojik ve kültürel işlevsel özelliğine işaret eder. Bu tanımlar arasında Merriam'ın "müzik, kültürel olarak anlam yüklü sesler içinde kalıplaşan bir etkinlikler, düşünceler ve nesnelere bütünüdür" (1964:27) tanımı, bu sayısız müzik tanımından sadece birisidir.

Erol müziği tanımlama hususuna; "müzik nedir sorusuna verilecek her yanıt, yani her tanım, yani müziğin ne olduğuna ilişkin herkesin kendi perspektifini kısaca aktardığı ifade aracı, insanların müzik pratikleri ile girdiği ilişkinin niteliğine ve yoğunluğuna bağlı olarak farklıdır" (2003: 307) şeklinde açıklama getirir. 'Erol'un bahsettiği bu 'müzikal pratiklerle' olan ilişkiler sonucu ortaya çıkan tanımlar aslında, 'bireyin kendi perspektifleri'nden başka bir şey değildir. Dolayısıyla her bir tanım, bireysel bir algı olma özelliğini taşır ve kişinin sahip olduğu bu algı, müzikal bir çok alanda araştırmacılara önemli ipuçları verebilir.

Alguların ne türde ve ne yönde olduğunu tespit etmek amaçlı kullanılan teknikler arasında metaforlar, işlevselliği nedeniyle ön plana çıkmakta, bir kavram ya da olgunun teoride ve pratikte birey üzerindeki yansımaları tespit etmede birçok önemli veriyi araştırmacılara sunar. Metaforlar, anlatımı zenginleştirir herhangi bir kavram olgu ya da durumu farklı açıları ile açıklamaya olanak tanır böylece bir olgu, durum ya da kavramın nasıl algılandığı da ortaya konmuş olur. Bir ilişkilendirme yöntemi olan metaforlar hakkında Saban;

"Metafor, zihinsel olarak güçlü bir modeldir, çünkü metafor yolu ile, benzeşik olmayan iki olgu arasında ilişki kurularak, belli bir zihinsel şema, başka bir zihinsel şema üzerine yansıtılır. Bu şekilde metaforlar, bir bireyin zihninin belli bir kavrayış biçiminden başka bir anlayış biçimine hareket etmesini sağlar"(2008: 424) der.

Sosyal bilimler ve eğitim bilimleri alanında yapılmış bir çok metafor analizi çalışmasının yanı sıra, müzik alanında gerçekleştirilmiş metaforik algı araştırmaları da bulunmaktadır. Bu araştırmalar arasında; Uygun (2015), öğretmen adaylarının THM ve Türk Sanat Müziği kavramları üzerine olan algılarını, metafor analizi yöntemi ile araştırmış, elde ettiği metaforları farklı kavramsal kategorilere yerleştirmiştir. Çalışmada THM'ye ait kavramsal kategorilerden, "kültürel bir unsur", "sürekliliği sağlayan bir unsur", "tanımlayıcı bir unsur", "temel bir unsur", "aidiyet hissi oluşturan bir unsur" ile "temsil edici bir unsur" kategorilerinin en fazla katılımcıya sahip olan kategoriler olduğu belirlenmiştir. Geleneksel Türk Sanat Müziği'ne ait kavramsal kategorilerden de "huzur, mutluluk ve sağlık verici bir unsur", "geçmiş anımsatan bir unsur", "değerli bir unsur", "sanatsal özellikleri tanımlayan bir unsur" ile "olgun insana hitap eden bir unsur" kategorilerini en fazla katılımcının bulunduğu kategoriler olarak tespit etmiştir.

Babacan (2014), Anadolu GSL müzik öğrencilerinin 'müzik' kavramına ilişkin algılarını incelediği çalışmada; elde ettiği metaforlar sonucunda; "müzik sevgi ve mutluluk verir", "müzik heyecanlı, eğlenceli ve zevklidir", "müzik bağımlılık yaratır", "müzik ilgi ve çaba gerektirir", "müzik birbirinden farklı duyguları ifade eder, çeşitlilik içerir", "müzik ihtiyaç duyulan bir gereksinimdir", "müzik geliştirici ve yol göstericidir", "müzik rahatlatıp dinlendirir" ve "müzik bütünleştirici birleştiricidir" gibi 9 (dokuz) farklı kategoride metaforları toplamıştır.

Kılıç (2016), çalışmasında analizleri sonucu, öğrencilerin müziğe yönelik görüşlerinin "müzik sevgisi", "duygu ve heyecan açısından müziğin yeri", "müziğe atfedilen değerler", "müziğin bireysel işlevleri" ve "müzik eğitimi" başlıklarında yoğunlaşan bulgular elde etmiştir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının müzik kavramına ilişkin algılarını saptamaya çalışan Acay Sözbir ve Çamlıbel Çakmak (2016) ise elde ettiği metaforları, 11 (on bir) kavramsal kategori altında toplamıştır. Öğretmen adaylarının en fazla metaforu ürettikleri üç kategori olarak; "müziğin hayat gibi yaşamsal bir gereksinim olması" (f:17) ve "müziğin aşk, hayal, sevgi gibi bir duygu durumuna benzetilmesi" (f:11) ve "ışık, pamuk şekeri, sihirli değnek gibi nesneye benzetilmesi"ni (f:11) saptamış, öğretmen adaylarının müziği, "yaşamsal bir gereksinim", "hayatın bir parçası" ve "hayatın kendisi" olarak gördükleri sonucuna ulaşmıştır.

Bu çalışmada ise, geleneksel müzik türlerimizden THM'nin GSL müzik bölümü öğrencilerince nasıl algılandığı saptanmaya çalışılmıştır. GSL'ler, Türkiye'deki müzik öğretmenliği programları, müzik bölümleri ve konservatuvarlar gibi mesleki müzik eğitimi kurumlarının öğrenci kaynağı konumundaki kurumlar olması ve nitelikli müzik öğretmeni, müzisyen ve müzik adamlarının yetişmesindeki yadsınamaz rolü düşünüldüğünde, bu kurumlardaki müzik bölümü öğrencilerinin 'THM' kavramına ilişkin algı, değer ve inançlarının tespitinin 'geleneksel müzikler ve geleneksel müzik eğitimi açısından' önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, THM temelindeki araştırmalar doğrultusunda, Güzel Sanatlar Lisesi Müzik bölümü öğrencilerinin "THM'ye ilişkin algıları bu müzik türüne olan hali hazırdaki ve daha sonraki yıllardaki bakış açılarının incelenmesi önemli bir hususu oluşturmaktadır. Ayrıca araştırmanın bulgularının, Güzel Sanatlar Liselerinin, eğitim programlarında yer alan THM ile ilgili derslerin yeniden tasarlanmasında, mevcut derslerin içeriğine yönelik yenilik ve gelişmeler için ipuçları verebileceği öngörülmektedir.

Bu çalışmanın amacı Güzel Sanatlar Lisesi Müzik bölümü öğrencilerinin 'THM' kavramına ilişkin düşüncelerini metaforlar aracılığı ile saptamaktır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Güzel Sanatlar Lisesi Müzik bölümü öğrencileri 'THM' kavramına ilişkin sahip oldukları algılarını hangi metaforlar aracılığı ile açıklamaktadırlar?
2. 'THM' kavramına ilişkin olarak öğrenciler tarafından ortaya konan metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kategoriler altında toplanabilir?

2. Yöntem

Bu kısımda araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama-analiz süreci ile araştırmanın geçerlilik güvenilirlik boyutuna yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli/ Deseni

Bu çalışmada nitel araştırmanın fenomenoloji deseni tercih edilmiştir. "Fenomenoloji, bireylerin belli bir olguyla ilgili deneyimlerini ve bu deneyimlere yükledikleri anlamları betimlemeyi içerir. Fenomenoloji sayesinde araştırmacı, katılımcıların olgu ve olaylara ilişkin deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarını (kavramsallaştırdıklarını) ve bu anlamları diğer insanlarla nasıl bir dil (kelime, kavram veya sözcük) kullanarak paylaştıklarını anlamaya çalışır" (Patton, 2002).

2.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunun oluşturulmasında kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları 2016-2017 eğitim öğretim yılı güz döneminde Antalya Ticaret ve Sanayi Odası Güzel Sanatlar Lisesi müzik bölümünde öğrenim görmekte olan 9. 10. 11. ve 12. sınıf öğrencileridir. Çalışmaya yaşları 14 ila 18 arasında değişen 108 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin 58'ini erkek (%53,7), 50'sini kız (%46,3) öğrenci oluşturmuştur. Araştırmaya 9. sınıf düzeyinde 28 (%25,9), 10. sınıf düzeyinde 27 (%25), 11. sınıf düzeyinde 26 (%24,07), 12. sınıf düzeyinde 27 (%25) olmak üzere toplam 108 müzik bölümü öğrencisi katılmıştır. Bu öğrenciler gönüllülük ve ulaşılabilirlik esasına göre belirlenmiştir.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmaya katılan Antalya Ticaret ve Sanayi Odası Güzel Sanatlar Lisesi öğrencilerinin "THM" kavramına ilişkin sahip oldukları algıları belirlemek amacıyla iki bölümden oluşan bir görüşme formu hazırlanmış formun ilk bölümünde, öğrencilere yaş ve sınıfları sorulmuş, ikinci bölümde ise öğrencilerden "*Türk Halk Müziği ... gibidir, çünkü*" ifadesini tamamlamaları istenmiştir.

Metaforun bir araştırma aracı olarak kullanıldığı çalışmalarda "gibi" kavramı genellikle metaforun konusu ile metaforun kaynağı arasındaki bağı daha net bir şekilde çağrıştırmak için kullanılmaktadır (Saban, 2008b). "*Çünkü*" kelimesi ile de öğrencilerin mantıksal çerçevede metaforlarını temellendirmeleri amaçlanmıştır.

Çalışmanın veri toplama aşamasında, öğrencilere formları doldurmaları için 1 (bir) ders saati süre verilmiş, öncesinde araştırmacı tarafından öğrencilere metafor olgusu ve metafor çalışmalarının amaçları hakkında kısa bir anlatım ve örnekleme yapıldıktan sonra formları doldurmaları istenmiştir. Samimi cevaplar elde etmek için de formda isim belirtmemeleri hatırlatılmış, araştırmanın temel veri kaynağını doldurulan bu formlar oluşturmuştur.

2.4. Verilerin Analizi

Bu araştırmada Güzel Sanatlar Lisesi Müzik bölümünde öğrenim görmekte olan 108 öğrenciden 'THM' kavramı ile ilgili metafor üretmeleri istenmiş, 10 öğrencinin formları, eksik metafor, mantıksal dayanaksızlık gibi sebeplerle değerlendirme dışı bırakılmış, araştırma verilerinin analizi 98 öğrenciden elde edilen veriler ile yapılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir.

İçerik analizinde toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak temel amaçtır. Bu temel amaç çerçevesinde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği biçimde organize ederek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Verilerin analiz ve yorumlama süreci Saban (2008) tarafından kullanılan aşamalar göz önünde bulundurularak gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalar, metaforların belirlenmesi, metaforların sınıflandırılması, kategori geliştirme, geçerlik güvenilirlik sağlama ve verilerin bilgisayar ortamına aktarılması şeklindedir.

Bu aşamalara göre, görüşme formları toplanmış ve her birine numara verilmiştir. Daha sonra müzik bölümü öğrencilerince üretilen metaforların bir listesi yapılmıştır. Katılımcıların yazılarında metaforları, belirgin bir şekilde ifade edip etmedikleri incelenmiş, araştırmanın bu kodlama ve ayıklama aşamasında öğrencilerce üretilen metaforların mantıksal dayanaklarına bakılmış, metafor ile dayanağı arasındaki bağı zayıf olanlar (n:10) elemeye tabi tutulmuştur.

Ardından öğrencilerin 'THM' kavramına ilişkin oluşturduğu metaforlar, açıklamaları ile beraber bir tablo haline getirilmiştir. Sonraki aşamada ise metaforlar alfabetik bir sıraya göre yazılmış ve frekans değerleri hesaplanmış, tüm metaforlar sahip oldukları özellikler bakımından incelenmiştir. Metaforlar ve açıklamaları ilişkilendirilerek ortak özelliklere göre bir kategori ifadesi tespit edilmiş, hangi metaforun hangi kategoride yer alacağı belirlenmiştir. Bu kategoriler oluşturulurken metaforlara göre bir gruplandırmaya değil, bu metaforun hangi anlamda kullanıldığının belirleyici olması göz önüne alınmıştır.

Kategori geliştirme aşamasında, metafor konusu ve metafor dayanağı arasındaki ilişki analiz edilerek her metafor bir tema ile ilişkilendirilmiş ve sekiz (8) farklı kavramsal kategori oluşturulmuştur. Her kategoriye ait olan metaforların yüzde ve frekans hesapları yapılarak tablolar halinde sunulmuştur.

Toplanan verilerin ayrıntılı bir şekilde rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması nitel bir araştırmada geçerliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır (Yıldırım, 2010: 81-82). Araştırmanın geçerlik güvenirliğini sağlamak için öncelikle veri analiz süreci ayrıntılı bir şekilde açıklanmış elde edilen tüm veriler bulgularda hem nicel hem nitel olarak bir arada verilmiştir. Güvenirliği sağlamak için oluşturulan metafor tablosu ile tema ve kategoriler 3 uzman görüşüne sunulmuş karşılaştırılmış, karşılaştırmalarda görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları tespit edilerek araştırmanın güvenirliği Miles ve Huberman'ın (1994: 64) formülü (Güvenilirlik= Görüş Birliği/ görüş birliği+ görüş ayrılığı) kullanılarak hesaplanmıştır. Araştırmanın güvenirlik hesaplaması sonucu % 91 olarak belirlenmiştir.

3. Bulgular

Bu bölümde, araştırmaya katılan ve geçerli metaforlar üreten 98 GSL müzik bölümü öğrencisinin 'THM' kavramı hakkında geliştirdikleri metaforlar tablolar halinde sunulmuş, araştırma sorularına göre alt başlıklar halinde analiz edilerek yorumlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, öğrencilerinin 'THM' kavramına ilişkin olarak toplam 75 geçerli metafor ürettikleri tespit edilmiştir.

3.1. Türk Halk Müziği Kavramına İlişkin Metaforlar

Tablo 1, Güzel Sanatlar Lisesi Müzik bölümü öğrencileri tarafından geliştirilen metaforları alfabetik sıraya göre dizerek öğrenci sayısı ve yüzdesini sunmaktadır.

Tablo 1. 'Türk Halk Müziği' Kavramına İlişkin Geliştirilen Metaforlar ile Onları Temsil Eden Öğrenci Sayısı ve Yüzdesi

Metafor no	Metafor Adı	Frekans (f)	Yüzde (%)	Metafor no	Metafor Adı	Frekans (f)	Yüzde (%)
1	Ağaç	2	2.04	39	Köy	2	2.04
2	Anadolu	4	4.08	40	Köy İnsanı	1	1.02
3	Arı Kovanı	1	1.02	41	Kurtuluş	1	1.02
4	Aşk	2	2.04	42	Kültür	2	2.04
5	Aşık Olmak	1	1.02	43	Kütüphane	1	1.02
6	Ata	1	1.02	44	Matematik	2	2.04
7	Ayna	2	2.04	45	Neşe	1	1.02

8	Bağ	1	1.02	46	Neşeli İnsan	1	1.02
9	Baş yapıt	1	1.02	47	Ocak	1	1.02
10	Bayrak	1	1.02	48	Öğretmen	1	1.02
11	Bıçak	1	1.02	49	Önyargı	1	1.02
12	Çaresiz İnsan	1	1.02	50	Rakı	1	1.02
13	Deniz	1	1.02	51	Rahatlama	1	1.02
14	Ders	3	3.06	52	Ruh	1	1.02
15	Direnış	1	1.02	53	Ruhun Gıdası	1	1.02
16	Duygu	1	1.02	54	Rüzgar	2	2.04
17	Duygu Seli	1	1.02	55	Saat	1	1.02
18	Efkar	3	3.06	56	Sarmaşık	2	2.04
19	Eğitim	1	1.02	57	Sevgi	1	1.02
20	Eğlence	1	1.02	58	Sevgili	1	1.02
21	Gök Kuşağı	1	1.02	59	Soba	1	1.02
22	Gönderme	1	1.02	60	Sonsuzluk	1	1.02
23	Gri	2	2.04	61	Sonu Olmayan Hüzün	1	1.02
24	Güç	1	1.02	62	Su	2	2.04
25	Güneş	2	2.04	63	Sürükleyici ve Gizemli Roman	1	1.02
26	Gürültü	1	1.02	64	Şarapnel Parçası	1	1.02
27	Farklı Yüzler	1	1.02	65	Şeker	2	2.04
28	Farklı Bir Sanat	1	1.02	66	Tahta	1	1.02
29	Hayat	1	1.02	67	Tarih	1	1.02
30	Huzur	1	1.02	68	Tarihi Eser	1	1.02
31	İlaç	1	1.02	69	Tedavi	1	1.02
32	İnsan	2	2.04	70	Tohum	1	1.02
33	İnsan Topluluğı	1	1.02	71	Toprak	1	1.02
34	Kaşar	1	1.02	72	Türkiye	2	2.04
35	Kendini İfade etmek	1	1.02	73	Vatan	1	1.02
36	Keman	1	1.02	74	Yemyeşil Ağaç	1	1.02

37	Kimlik	1	1.02	75	Yıllanmış şarap	2	2.04
38	Nefes	3	3.06				
Toplam						98	

Tablo 1'deki veriler aşağıdaki maddelerle özetlenebilir:

1. GSL Müzik bölümü öğrencileri 'THM' kavramına ilişkin toplam geçerli 75 adet farklı toplamda ise 98 adet metafor ortaya koymuşlardır.
2. Söz konusu 75 metaforun yarısından fazlası sadece birer öğrenci tarafından temsil edilmiştir. Geri kalan metaforların frekansı, ise 2 ile 5 arasında değişim göstermiştir.
3. İlk dört sırada yer alan metaforlar sırası ile şunlardır: (1) *Anadolu* (4 öğrenci), (2) *Ders* (3 öğrenci), (3) *Efkar* (3 öğrenci), (4) *Nefes* (3 öğrenci). GSL Müzik bölümü öğrencileri 'THM' kavramını daha çok 'Anadolu', 'Ders', 'Efkar' ve 'Nefes' ile özdeşleştirmişlerdir.

3.2. Türk Halk Müziği Kavramına İlişkin Metaforların Kategorileri

Bu bölümde, araştırmada elde edilen metaforlar başlıca 8 kavramsal kategoride toparlanmış ve tablolar halinde sunularak yorumlanmıştır. Metaforun kelime anlamından ziyade, içerdiği anlam ve devam eden metafor cümlesinin gerekçelendirildiği tema önem taşımaktadır. Buradan hareketle, öğrencilere yönlendirilen formun 'çünkü' kelimesi ile başlayan, 'mantıksal dayanak' kısımları özenle irdelenmiştir. Bazı metaforlar ilk bakışta belli bir kategoriye yerleştirilebilirken, bazı metaforların 'mantıksal dayanak'larının da izinde sınıflama gerçekleştirilmiştir. Örneğin; araştırmamızdaki, 'deniz' metaforu ilk bakışta, THM'nin geniş çerçevede bir tür olduğu, tüm yönlerinin öğrenilmesi ve içinde barındırdığı detayların zenginliğini çağrıştırmış ancak öğrencinin mantıksal dayanağına göre dikkatlice analiz edildiğinde (örneğin; *Türk Halk Müziği deniz gibidir, çünkü gözlerimi kapattığımdaki sesi, kulağımda yankılanan tınlaması içimi kıpırdatan coşkulandıran bir müzik. Gözlerimi açtığımda ise; sesle bütünleşen o muhteşem görüntü... Huzur veren görüntüsü ve sesi ile ruhumu dinlendiren o eşsiz müzik...*) 'deniz' metaforu, THM'nin dinleyicisi üzerinde oluşturduğu derin ve etkileyici müzikal his ile ilintili olduğu görülmüştür.

Tablo 2. "Türk Halk Müziği" Kavramına İlişkin Oluşturulan Kategoriler ve Metaforları

Sıra	Kategori	Metaforlar	f	%
1	Türk Halk Müziği'nin Duygular Üzerindeki Etkileyici Yönü	Ruh, Şarapnel Parçası, Duygu, Yemyeşil Ağaç, Çaresiz İnsan, İnsan, Aşk, Duygu Seli, Efkar (n:3), Gri, Deniz, Soba, Ocak, Bıçak, İlaç, Sonsuzluk, Neşe, Anadolu, Tedavi, Keman, Nefes (n: 2), Rüzgar, Rahatlama, Eğlence, Güç, Sevgi, Sevgili, Aşık olmak, Sonu	34	34,69

		Olmayan Hüzün, Şeker, Güneş.		
2	Türk Halk Müziği'nin Olguları Temsil Etme Yönü	Türkiye (n: 2) Anadolu (n: 3) Ayna (n: 2), Bağ, Bayrak, Direniş, Huzur, İnsan Topluluğu, Kendini İfade Etmek, Kimlik, Köy, Rüzgar, Su.	17	17,35
3	Türk Halk Müziği'nin Beğenilere Hitap Etme Yönü	Aşk, Yıllanmış Şarap, Gri, Gürültü, Şeker, Ders (n:2), Nefes, Farklı Bir Sanat, Matematik (n: 2)	11	11,22
4	Türk Halk Müziği'nin Geçmişle Bağ Kurma/Mesaj Verme Yönü	Ata, Saat, Hayat, Gönderme, Köy, Kültür, Tarih, Sürükleyici ve Gizemli Roman, Tahta, Vatan.	10	10,20
5	Türk Halk Müziği'nin Doğal, Saf ve Değerli Yönü	Su, Toprak, Tohum, Tarihi Eser, Köy İnsanı, Ağaç, Başyapıt.	7	7,14
6	Türk Halk Müziği'nin Eğitici- Öğretici Yönü	İnsan, Kütüphane, Kültür, Eğitim, Öğretmen, Ders	6	6,12
7	Türk Halk Müziği'nin Teorik Yönü	Sarmaşık (n:2), Ağaç, Arı Kovanı, Rakı.	5	5,10
8	Türk Halk Müziği'nin Bütünleştirici- Birleştirici Yönü	Gökkuşuğu, Güneş.	2	2,04
	Kategorize Edilemeyen Metaforlar	Neşeli İnsan, Önyargı, Kurtuluş, Farklı Yüzler, Kaşar, Ruhun Gıdası.	6	6,12
Toplam			98	

Araştırmada yer alan 98 geçerli metafor ve bu metaforların ilgili 8 kavramsal kategoriye yerleştirilmesini gösteren tablo 3'te, elde edilen 75 farklı metafor ve 8 kavramsal kategori ile kategorize edilemeyen metaforlar yer almıştır.

3.2.1. Türk Halk Müziği'nin Duygular Üzerindeki Etkileyici Yönü Kategorisi

Tablo 3. GSL Müzik Bölümü Öğrencilerinin "Türk Halk Müziği" Algılarına Yönelik Oluşturulan Kategoriler ve Metaforları

Sıra	Kategori	Metaforlar	f	%
1	Türk Halk Müziği'nin Duygular Üzerindeki Etkileyici Yönü	Ruh, Şarapnel Parçası, Duygu, Yemyeşil Ağaç, Çaresiz İnsan, İnsan, Aşk, Duygu Seli, Efkar (n:3), Gri, Deniz, Soba, Ocak, Bıçak, İlaç, Sonsuzluk, Neşe, Anadolu, Tedavi, Keman , Nefes (n: 2), Rüzgar, Rahatlama, Eğlence, Güç, Sevgi, Sevgili, Aşık olmak, Sonu Olmayan Hüzün, Şeker, Güneş.	34	34,69

Tablo 3'de görüldüğü üzere, "THM'nin duygular üzerindeki etkileyici yönü" ile ilgili 34 adet metafor üretilmiştir. Bu kategori en yüksek metafor sayısına ulaşan kategoridir (% 34,69). Katılımcılar, THM'yi, duygular üzerindeki etkileyciliği yüksek bir müzik türü olarak betimlemişlerdir. Bazı öğrencilerin görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Türk Halk Müziği **şarapnel parçası** gibidir; çünkü insan derinden etkileyebilecek bir yapıya sahiptir. Birçok duyguyu içinde barındıran Türk Halk Müziği insanın duygularına dokunur." Ö.104

"Türk Halk Müziği **çaresiz insan** gibidir; çünkü unutulmuş duyguları vurur dışa. Mutluluk olur, mutlu eder, üzer, kırar, yeri gelir yaralar." Ö. 100

"Türk Halk Müziği **duygu seli** gibidir. Bazen ağlatır bazen de güldürür. Bize birçok duyguyu aynı zamanda yaşatır." Ö.96

"Türk Halk Müziği **güç** gibidir; çünkü nereye vurursan orayı sızlatır. Nasıl aşk yaşarsan onu hissettirir. Kısacası yüreğe dokunur." Ö.80

"Türk Halk Müziği **nefes** gibidir; çünkü insanın ruhuna dokunur. Her notası, nağmesi, her ezgisi yüreğe dokunur." Ö.79

"Türk Halk Müziği **eğlence** gibidir; çünkü hareketli parçalar insanın içini kıpır kıpır ediyor ve halkın eğlencesini, mutluluğunu ve üzüntülerini ifade eden bu duyguları hissettiren müziktir." Ö.74

"Türk Halk Müziği **rahatlama** gibidir; çünkü keyifli bir müzik türüdür. Birçok dev sanatçıdan dinleyerek zevk aldığımız bir müzik türüdür" Ö.61

"Türk Halk Müziği **rüzgâr** gibidir; çünkü bu müzik insanı rahatlatır, üzgünsen moralini düzeltebilir." Ö.59

"Türk Halk Müziği **şeker** gibidir; çünkü her dinlediğimizde her söylediğimizde farklı bir tat ve farklı bir zevk veriyor. Tıpkı şekerler gibi" Ö.53

"Türk Halk Müziği **keman** gibidir; çünkü kemani her çaldığınızda yeni izler ve yeni tatlar bırakır içimizde. Halk müziğini her duyduğumuzda yeni duygular bırakır." Ö.52

"Türk Halk Müziği **bıçak** gibidir; çünkü yaralar." Ö.26

"Türk Halk Müziği, **nefes** gibidir; çünkü iyi, kötü, mutlu, üzüntülü her anımızda ruhumuza dokunur o türküler, uzun havalar..." Ö.108

3.2.2. Türk Halk Müziği'nin Olguları Temsil Etme Yönü Kategorisi

Tablo 4. Türk Halk Müziğinin Olguları Temsil Etme Yönü Kategorisi ve Metaforları

Sıra	Kategori	Metaforlar	f	%
2	Türk Halk Müziği'nin Olguları Temsil Etme Yönü	Türkiye (n: 2) Anadolu (n: 3) Ayna (n: 2), Bağ, Bayrak, Direniş, Huzur, İnsan Topluluğu, Kendini İfade Etmek, Kimlik, Köy, Rüzgar, Su.	17	17,35

Tablo 4'de görüldüğü üzere, THM'nin olguları temsil etme yönü üzerine 17 (on yedi) adet metafor üreten katılımcılar, bu müzik türünün 'Anadolu', 'Türkiye' gibi temaları temsil ettiğini düşünmektedirler. Bazı öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

"Türk Halk Müziği **Türkiye** gibidir; çünkü Türkiye'nin kendi tarzını ifade ettiği bir müzik türüdür." Ö.67

"Türk Halk Müziği **Türkiye** gibidir, güzeldir ama Türk Halk Müziği'nde olduğu gibi Türkiye'de de arızalar vardır. Bana göre Türkiye'mizin iyi ve kötülüklerini hatırlatıyor." Ö.48

"Türk Halk Müziği **ayna** gibidir; çünkü memleketimizin, kültürümüzün aynasıdır. Bizim memleketimizi, kültürünü temsil ettiğini düşünüyorum." Ö.41

"Türk Halk Müziği **bağ** gibidir; çünkü Türk Halk Müziği bizi Anadolu'ya bağlar ve Anadolu'yu bize yansıtır." Ö.87

"Türk Halk Müziği **kendini ifade etmek** gibidir; çünkü yaşadığımız ülkeye has müziklerdir. Bizi yansıtır. Geçmişten günümüze kulaktan kulağa gelmiştir." Ö.92

"Türk Halk Müziği **huzur** gibidir; çünkü tamamen Türk kültürünü yansıttığı için benimseyip huzur bulduğumu düşünüyorum" Ö.97

"Türk Halk Müziği **ayna** gibidir; çünkü bizim içimizdekilerin direkt yansıtılmış halidir. Bizdendir. Bizdir." Ö.103

"Türk Halk Müziği **Anadolu** gibidir; çünkü Anadolu toprak demektir. Bizim de Türkiye'nin müzik toprağı bence Halk Müziğidir." Ö.77

"Türk Halk Müziği **bayrak** gibidir; çünkü nasıl bayrak milletimizi yansıtıyor ise Türk Halk Müziği de kültür ve geleneklerimizi yansıtarak bunu yapar." Ö.24

"Türk Halk Müziği **direnış** gibidir; çünkü günümüzde her ne kadar müziğe sanata değer verilirse de halk müziği toplum tarafından kabul görmüş bir direniş gibidir. Halkımızın, Türkler'in, bu toprakların müziğidir." Ö.58

"Türk Halk Müziği **kimlik** gibidir; çünkü bir ülkenin halk müziği, o ülkenin değerlerini kapsayan sanat eserleridir ve o ülkenin kimliğini belirten izler taşır." Ö.90

"Türk Halk Müziği **rüzgâr** gibidir; çünkü bizim aslımız olan Türk Halk Müziği Türklüğün en başlıca sembolüdür ve öyle anlamları, geçmişten gelen duyguları bize yansıtır." Ö.60

3.2.3. Türk Halk Müziği'nin Beğenilere Hitap Etme Yönü Kategorisi

Tablo 5. Türk Halk Müziği'nin Beğenilere Hitap Etme Yönü Kategorisi ve Metaforları

Sıra	Kategori	Metaforlar	f	%
3	Türk Halk Müziği'nin Beğenilere Hitap Etme Yönü	Aşk, Yıllanmış Şarap, Gri, Gürültü, Şeker, Ders (n:2), Nefes, Farklı Bir Sanat, Matematik (n: 2)	11	11,22

Tablo 5'de görüldüğü üzere, katılımcılar, THM'nin beğenilere hitap eden yönü üzerine 11 (on bir) adet metafor üretmiştir. Bu kategoride yer alan katılımcıların metaforları halk müziğine karşı hissettikleri sempatik ve antipatik duygulara odaklanmıştır. Bazı öğrencilerin görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Türk Halk Müziği **nefes** gibidir; çünkü insan nefes olmadan hayatı yaşayamazsa ben de Türk Halk Müziği olmadan yaşayamam." Ö.3

"Türk Halk Müziği **ders** gibidir; çünkü bazı türlerini dinlemek hoşuma giderken bazıları hiç ilgimi çekmez." Ö.8

"Türk Halk Müziği **şeker** gibidir; çünkü güzel bir müzik türüdür. Dinledikçe dinlemek ister insan." Ö.12

"Türk Halk Müziği **ders** gibidir; çünkü sıkıcıdır." Ö.62

"Türk Halk Müziği **gürültü** gibidir; çünkü dinlerken zevk almıyorum beynimi yoruyor. Bana göre müzik dinlendirici ve pozitif olmalıdır. Halk müziğinde kendimi bulamıyorum." Ö.6

"Türk Halk Müziği **matematik** gibidir; çünkü sıkıcı ama anlamlıdır." Ö.19

"Türk Halk Müziği **matematik** gibidir; çünkü anlayanı da yoktur seveni de. Anlamak isteyen de yoktur." Ö.2

"Türk Halk Müziği **farklı bir sanat** gibidir; çünkü 'e' vokalleri her zaman açık. Dünya müziğinden farklı vokaller var. Açıkçası Halk Müziği'nden hoşlanmıyorum, ilgimi çekmiyor." Ö.68

3.2.4. Türk Halk Müziği'nin Geçmişle Bağ Kurma/Mesaj Verme Yönü Kategorisi

Tablo 6. Türk Halk Müziği'nin Geçmişle Bağ Kurma/Mesaj Verme Yönü Kategorisi ve Metaforları

Sıra	Kategori	Metaforlar	f	%
4	Türk Halk Müziği'nin Geçmişle Bağ Kurma/Mesaj Verme Yönü	Ata, Saat, Hayat, Gönderme, Köy, Kültür, Tarih, Sürükleyici ve Gizemli Roman, Tahta, Vatan.	10	10.20

Tablo 6'da görüldüğü üzere, katılımcılar, "Halk Müziği'nin geçmişle bağ kurma/mesaj verme yönü" kategorisinde 10 adet metafor üretmiştir. Bu kategorideki metaforları üreten öğrenciler, THM'yi, çeşitli yönlerden geçmişten geleceğe iletişim kuran, taşıyıcı ve aktarıcı bir unsur olduğu kanısındadırlar. Bazı öğrencilerin görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Türk Halk Müziği, **ata** gibidir. Bilmemiz gereken geçmişimiz, geçmişimizle ilerlediğimiz geleceğimizdir. En derinden, bizdendir." Ö.89

"Türk Halk Müziği, **tarihi eser** gibidir. Eskise bile, günümüzde ortaya çıkan, ortaya konan güzel bir şeydir." Ö.73

"Türk Halk Müziği **tarih** gibidir; çünkü her zaman ve her anıdan bir parça taşır." Ö.16

3.2.5. Türk Halk Müziği'nin Doğal, Saf ve Değerli Yönü Kategorisi

Tablo 7. Türk Halk Müziği'nin Doğal, Saf ve Değerli Yönü Kategorisi ve Metaforları

Sıra	Kategori	Metaforlar	f	%
5	Türk Halk Müziği'nin Doğal, Saf ve Değerli Yönü	Su, Toprak, Tohum, Tarihi Eser, Köy İnsanı, Ağaç, Başıyapıt.	7	7.14

Tablo 7'de görüldüğü üzere, "THM'nin doğal, saf ve değerli yönü" üzerine 7 adet metafor üreten katılımcıların bu müzik türünü, temiz ve bozulmamış olarak gördükleri söylenebilir. Bazı öğrencilerin görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Türk Halk Müziği **su** gibidir; çünkü insanın içine işleyen özgün, doğal, tertemiz hiç bozulmamış... Su ile buluştuğu nokta kadar kirlenmemiştir." Ö.95

"Türk Halk Müziği **toprak** gibidir; çünkü doğallığı yansıtır. Özeldir ve içten gelir." Ö.57

"Türk Halk Müziği, **tohum** gibidir; çünkü, toplumun milletin müzikle yetişmesi, yeşermesi için gereklidir. Zaman geçmeden, sulayan birileri olmadan çok geç filizlenir. İnsanlar tarafından ilgilenilmeye, sevmeye ve değer görmeye ihtiyacı vardır." Ö.70

"Türk Halk Müziği **köy insanı** gibidir; çünkü her zaman doğal, neşeli ve nazik köy insanlarını hatırlatır bana." Ö.64

"Türk Halk Müziği **ağaç** gibidir; çünkü genelinde çok güzel bir bütün oluşturup köklerinde çok güzel nimetler ve güzellikler saklar." Ö.101

3.2.6. Türk Halk Müziği'nin Eğitici-Öğretici Yönü Kategorisi

Tablo 8. Türk Halk Müziği'nin Eğitici-Öğretici Yönü Kategorisi ve Metaforları

Sıra	Kategori	Metaforlar	f	%
6	Türk Halk Müziği'nin Eğitici-Öğretici Yönü	İnsan, Kütüphane, Kültür, Eğitim, Öğretmen, Ders	6	6,12

Tablo 8'de görüldüğü üzere, "THM'nin eğitici yönü" üzerine 6 adet metafor üreten katılımcıların bu müzik türünü, birçok yaşanmışlık, mesaj ve bilgi içeren bir müzik türü olarak gördükleri söylenebilir. Bazı öğrencilerin görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Türk Halk Müziği **insan** gibidir; çünkü birçok dalı vardır. Çok fazla ayrıntısı vardır. İncelendiğinde değişik bilgiler edinilebilir." Ö.39

"Türk Halk Müziği **kütüphane** gibidir; çünkü içeriğinde ve kendisinde onca yıla ait eserler, zenginleştirilmiş makamlar, birçok bilgi ve yaşanmışlıklar bulundurulur." Ö.31

"Türk Halk Müziği **ders** gibidir; çünkü öğretici ama sıkıcıdır." Ö.15

"Türk Halk Müziği **eğitim** gibidir; çünkü güzel nağmeler duyar, yeni şeyler öğrenirsin." Ö.10

"Türk Halk Müziği **öğretmen** gibidir; çünkü ilgini çekince dinlersin ve öğrenirsin" Ö.9

3.2.7. Türk Halk Müziği'nin Teorik Yönü Kategorisi

Tablo 9. Türk Halk Müziği'nin Teorik Yönü Kategorisi ve Metaforları

Sıra	Kategori	Metaforlar	f	%
7	Türk Halk Müziği'nin Teorik Yönü	Sarmaşık (n:2), Ağaç, Arı Kovanı, Raki.	5	5,10

Tablo 9'te görüldüğü gibi 'THM'nin Teorik Yönü' kategorisi altında toplanan metaforlardan en sık kullanılanı 'sarmaşıktır'. Öğrencilerce oluşturulan metaforlarda, THM'nin karmaşık, zor, anlaşılmaz, farklı bir müzik türü olarak algılandığı söylenebilir. Bazı öğrencilerin görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Türk Halk Müziği **sarmaşık** gibidir; çünkü bu müzik türünde çok fazla makam vardır" Ö.1

"Türk Halk Müziği **sarmaşık** gibidir; çünkü gerek makamlar gerek komalar olsun, bir hayli karmaşık ve zordur. Benim algıma ve düşünceme göre bu şekilde..." Ö.99

"Türk Halk Müziği **arı kovanı** gibidir; çünkü bir yandan aşırı derecede sistematik, aynı zamanda aşırı derecede karışık fakat bir o kadar da kolaydır. Tıpkı arıların kovan içinde sistematik çalışmalarını bize ne kadar zor görünse de onlara göre çok kolay olması." Ö.49

"Türk Halk Müziği **ağaç** gibidir; çünkü o kadar çok makamlar var ki... Makamlar ağacın yaprakları gibidir. Birçok çeşidi vardır. Ağaca benzetmemin sebebi çok geniş olmasıdır." Ö.98

3.2.8. Türk Halk Müziği'nin Birleştirici Bütünleştirici Yönü Kategorisi

Tablo 10. Türk Halk Müziği'nin Birleştirici Bütünleştirici Yönü Kategorisi ve Metaforları

Sıra	Kategori	Metaforlar	f	%
8	Türk Halk Müziği'nin Birleştirici Bütünleştirici Yönü	Gökkuşuğu, Güneş.	2	2,04

Tablo 10'da görüldüğü üzere, "THM'nin birleştirici bütünleştirici yönü" üzerine iki adet metafor üreten katılımcıların bu müzik türünü, toplumun ortak paydası olarak gördükleri görüşleri şu şekildedir:

*"Türk Halk Müziği **gökkuşuğu** gibidir; çünkü tüm renklerden tüm düşüncelerden tüm görüşlerden insanları bir araya getirir Türk Halk Müziği. İçinde halkın ta kendisini barındırır."* Ö.105

*"Türk Halk Müziği **güneş** gibidir; çünkü insanların bir olup onların duygularının ısınmasını sağlar. Türk Halk Müziği insanların yörelerini yansıtır bence. İnsanların asıl sahip olduğu kavramları benimser. İnsanların bir olmasını sağlar. Kaynaşmasını sağlar. Bu yüzden güneş gibidir. Bir olup duygularımızı ısıtır."* Ö.71

4. Tartışma ve Sonuç

Ulusal kültürün yaşatılması, aktarılması ve geliştirilmesinde okul ortamı yani eğitim/öğretim olgusu oldukça önemlidir. Ulusal kültürü bir karaktere büründürmek ve toplum değerlerini evrensel bir değer kazandırmak ancak eğitimle mümkündür. Bu anlamda eğitim anlayışının ulusal karakter taşıması, belirgin bir özgün kültürel karakterin aktarılması okul sistemi içinde önemlidir, çünkü kültür ve eğitim ayrılmaz bir ikili, birbirlerinin tamamlayıcısı ve destekleyicisidir. Kültür unsurları eğitimin içeriğini biçimlendirirken, eğitim de kültürün korunması ve yaygınlaşmasına olanak sağlamaktadır (Özdek, 2012). GSL'lerinin müzik bölümlerinde yapılan eğitim faaliyetlerinin de bu çerçevede şekillenmesi, bireylerin sanat eğitimi aracılığı ile yaşadıkları toplumda kimliklerini daha rahat oluşturmalarına, yansıtılmalarına ve aidiyet hissedebilmelerine neden olacaktır, çünkü müzik topluma ait birçok geleneği, göreneği, yaşayış biçimini topluma kazandıran kültür öğelerinin başında gelir.

Ülkemizde mesleki müzik eğitimi; Türk sanat kültürüne katkıda bulunan ve başarıyla temsil eden bireyler olarak yetişmelerini amaçlar. Bu amaç yönünde kurulan ortaöğretim seviyesinde mesleki müzik eğitimi kurumları GSL'lerdir. Türkiye genelinde 2017 verilerine göre 78 müzik bölümü bulunan Güzel Sanatlar Lisesi mevcuttur (ogm.meb.gov.tr). Antalya'nın Kepez ilçesinde bulunan, Antalya Ticaret ve Sanayi Odası Güzel Sanatlar Lisesi de bu okullardan biridir. Bu çalışmada, bu okulda eğitim alan 108 öğrenciden 'THM' kavramını metaforlarla açıklamaları istenmiştir. Öğrenciler konuya ilişkin 77 adet metafor üretmiştir. Bu metaforlar ortak özellikleri bakımından incelendiğinde 8 farklı kavramsal kategori altında toplanmıştır.

Katılan öğrencilerin yarısına yakın bir kısmı, Halk Müziği'nin insan duyguları üzerindeki etkisinden bahsetmişlerdir. Müzik, çoğunlukla insanın duygu ve düşüncelerini kulağa hoş gelen ahenkli sözlerle ve notalarla ifade ettiği bir sanat aynı zamanda, bireyin duygu ve düşünceleri geniş kitlelere ulaştırabilen ve kendisiyle aynı ruh halinde olan bireyler arasında bir sosyal ağ oluşturabilen bir araçtır. "Türk Halk Müziği'ndeki türkülerimiz, insanoğlunun başına gelen

olayları, bunun toplum içindeki iz ve akislerini, aşk, hasret, gurbet gibi yeryüzünün ortak duygularını, mertlik ve kahramanlık gibi milli karakteri, tarihi olayları konu alan bir kültür hazinesidir" (Özbek, 1994). Elde edilen verilere göre, müzik öğrencileri THM'yi duygusal tesiri yüksek bir tür olarak imgelemişlerdir. Bu durum öğrencilerin yaşadıkları kültür içerisinde doğduklarından itibaren mutlaka, halk ezgileri, ninniler, ilahiler, düğün türküleri vb. müzikal yapılarla etkileşimi olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Ulaşılan bu sonuç; Acay Sözbir ve Çamlıbel Çakmak (2016)'ın çalışmasında elde ettiği, 'müziğin aşk, hayal, sevgi gibi bir duygu durumuna benzetilmesi' kavramsal kategorisi ile benzeşik bir durumdur.

'THM'nin Olguları Temsil Etme Yönü' kategorisinde yer alan % 17,35'lik kısımdaki metaforlara sahip olan katılımcıların THM'yi, Türkiye'yi değişik açılardan temsil eden bir müzik türü olarak gördükleri, bu öğrencilerin, Türkiye'nin geleneksel ve geçmişe bağlı tarafının THM tarafından temsil edildiğini düşündükleri tespit edilmiştir. Bu kategoride üretilen, 'Anadolu', 'Türkiye' ve 'kimlik' metaforları son derece önemlidir ve bu müzik türünün 'milli' yönüne atfeden, 'yansıtıcı' işlevini vurgulayan dayanak cümleleri, öğrencilerin THM'yi 'kendi topraklarına has bir kültürel aktarım aracı ve mirası' olarak gördüklerini göstermektedir.

"THM'nin Beğenilere Hitap Etme Yönü" kategorisinde, katılımcıların %11,22'lik kısmının kendilerinden THM ile ilişkin bir metafor üretmeleri istenmesi karşılığında, bunu THM'ye karşı hissettikleri sempatik ya da antipatik kelimelerle gerçekleştirmeyi tercih ettikleri tespit edilmiştir. THM örneklerini dinleme, sevmeye ve icra etme gibi hususlardaki tutumları, metaforlarının odak noktasının teşkil etmiştir. Bu kategoride olumsuz yargılar bildiren öğrenci görüşleri incelendiğinde, THM'nin '*beyni yorduğu*', '*sıkıcı olduğu*', '*bazı türlerinin ilgi çekmediği*', '*dinlendirici ve pozitif olmadığı*', '*çok fazla seveni ve anlayanı olmadığı*' yönündeki ifadeler dikkati çekmiştir. Bayhan (2013) yaptığı çalışmada gençlerin en çok beğendikleri müzik türünün pop müzik olduğunu, benzer bir şekilde SETA araştırmasında da, örneklemin en fazla dinlediği müzik türü pop müzik olduğunu belirtmiştir (Gür vd., 2012, akt. Bayhan). Toplumsal cinsiyete göre, kızlarda pop müzik dinleme oranı erkeklerden daha fazla; arabesk ve halk müziği dinleme oranları erkeklerde kızlardan daha fazladır. Erkeklerin, ise duygularını daha yoğun yaşadıklarını ve daha çok yerel kültürden etkilendikleri belirtilmiştir. THM'yi ise en fazla geleneksel geniş aile mensubu gençler dinlemektedir. Bununla beraber bir Akdeniz bölgesi şehri olan Antalya'nın sosyo-ekonomik ve kültürel yapısının popüler kültür ile daha sıkı bir etkileşim halinde olması bu sonuçlara bir neden olarak gösterilebilir; çünkü "kültürel birikim, zaman faktörüne bağlı olarak aktarım olanakları, sosyolojik, siyasi, iklimsel ve coğrafi faktörler ile başka kültürlerle etkileşimlerin etkisi altında kalabilir. Bu faktörlerin ve etkileşimlerin kültürel dokuyu olumsuz yönde değiştiren etkileri vardır" (Özdek, 2012).

Halk kültürü bir ucuyla geçmişe, bir ucuyla geleceğe bağlı gelenek, davranış kalıpları ve uygulamalardan oluşmaktadır. Bir kültüre ait olmanın sözel ve geleneksel bütün yönlerini içerdiği gibi aynı zamanda bir toplumun belleği olarak geçmişle geleceği birbirine bağlamaktadır (Kutlu, 2009). GSL öğrencilerinin %10,20'lik kısmı THM'yi geçmişle bağ kurmadaki rolünü algılamışlardır. Popüler kültürün var olduğu bir toplumda yer alan gençliğin az da olsa bu kültürü korumak ve gelecek nesillere aktarmakla kendilerini yükümlü hissettikleri söylenebilir. Yine öğrencilerin az bir kısmı (% 7,14), "THM'nin Doğal, Sade ve Saf Yönü" kategorisinde yer alan metaforlarla halk müziğinin saf, bozulmamış yönüne odaklandıkları ve buradaki katılımcıların metaforlarını 'doğal', 'samimi' ve 'kirlenmemiş' gibi kelimelerle ifade ettikleri görülmüştür.

THM'nin katılımcılarca, güzelliğini bozulmamışlığından alan bir müzik türü olarak görüldüğü söylenebilir.

"THM'nin Eğitici-Öğretici Yönü" kategorisinde yer alan metaforlar %6,12'lik bir dilimi oluşturmuş, buradaki katılımcıların THM'yi anlamlı, nağmelerinin arasında mesaj içeriği olan, geçmişten günümüze bilgi taşıyıcılığı yapan bir müzik türü olarak gördükleri saptanmıştır. Müzik bölümü öğrencilerine göre bu müzik türü 'öğretici' bir işlevsellik taşımaktadır. Ayrıca bir önceki kategorideki benzer olarak, 'zengin içerik', 'makamsal yapı' ve 'teorik çeşitlilik' gibi detaylara metaforlarında değinen öğrenciler için bu müzik türünün bu açıdan ilgi çekici bulunduğu söylenebilir.

Katılımcıların %5,10'luk bir kısmı THM'nin teorik yanına odaklanan metaforlar üretmişlerdir. Bu kategoride yer alan metaforlar, sahiplerinin, THM teorisi ve THM'nin 'makamsal' yapısı gibi teorik konulara yoğunlaştıkları saptanmıştır. Bu noktada, öğrencilerin THM'yi 'makamsal' bir müzik türü olarak değerlendirmeleri önemlidir. Öte yandan, THM'yi teorik açıdan karmaşık ve öğrenilmesi zor buldukları cümlelerinin bu durumla bağlantılı olduğu düşünülmektedir. Bu durumun GSL eğitim programlarındaki 'makamsal' derslerin, ders içerik ve işleyişlerinin sorgulanması gerekliliğini gösterdiği söylenebilir. Bununla birlikte geleneksel müziğimizdeki kuramsal çatışmaların, kuram ve uygulamadaki iletişim sıkıntılarının ve nitelikli eğitim materyallerinin azlığının bu durumda etkisi olduğu düşünülebilir.

"THM'nin Birleştirici Bütünleştirici Yönü" kategorisinde yer alan metaforların (% 2,04) ise THM'nin toplumsal yönüne odaklandığı görülmüştür. Katılımcıların THM'ni Anadolu toplumunun önemli bir ortak paydası olarak gördükleri, THM'nin kendilerinde aidiyet hissi yarattığını paylaştıkları saptanmıştır. Bu durum çalışmada; "müzik bütünleştirici birleştiricidir" sonucuna ulaşan Babacan'ın (2014) araştırma sonuçları ile benzerdir. Ayrıca; çalışmamızda elde edilen "THM'nin Birleştirici Bütünleştirici Yönü" kategorisindeki metaforlar ile, Uygun (2015) çalışmada, "aidiyet hissi oluşturan bir unsur olarak THM" kategorisindeki metaforların benzerlik göstermektedir.

Bu çalışmadan elde edilen verilere göre, öğrencilerin 'THM'ne ilişkin algılarının açıklanmasında bu müzik türünün pek çok farklı yönüne vurgu yapan metaforun üretildiği tespit edilmiştir. Bu metaforlar THM ve halk çalgıları eğitimcileri için, zihinsel algılar oluşturma ve bu algıları yönlendirmeye yardımcı olabilir. Öğrencilerin THM'ne ilişkin ürettikleri metaforlar, THM'nin sevdirmesi, eğitimi esnasında yaşanan algı sorunlarının aşılması ve öğrencilerin THM ile ilgili olumlu tutum geliştirmesine yardımcı olacak çalışmalarda kullanılabilir. Araştırma esnasında karşılaşılan THM'ye ilişkin olumsuz ve yanlış algıların giderilmesi için GSL Müzik bölümü müfredatında yer alan 'THM' ders sayısı artırılabilir. Seçmeli kültür dersleri arasına 'Halk Çalgıları', 'Halk Ozanları', 'Halk Türkülerinin Müzikal Analizi', 'Yakın Dönem Halk Müziği Tarihi' gibi dersler konulabilir. Araştırma esnasında elde edilen verilere göre, öğrencilerin 'makamsal' bir tür olarak tarif ettikleri bu müzik türünün teorik konularında sıkıntı yaşadıkları görülmüştür. Araştırmacılara bu durumun sebeplerini sorgulayan bir çalışma önerilebilir.

Kaynaklar

Acay S. S. & Çamlıbel Ö. Ç. (2016). *Okul öncesi öğretmen adaylarının müzik kavramına ilişkin metaforik algıları*. The Journal of Academic Social Science Studies, s.42, 269-282.

Babacan, E. (2004). *AGSL öğrencilerinin müzik kavramına ilişkin algıları: metafor analizi*. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi. (c:3-s:1), 124-132.

- Bayhan V.(2013). *Gençlik ve Postmodern Kimlik Örüntüleri-Üniversite Gençliğinin Sosyolojik Profili (İnönü Üniversitesi Uygulaması)*. Gençlik Araştırmaları Dergisi, 1, 1 .
- Demirci, M. P. (2012). *Sınıf öğretmeni adaylarının Fen ve Teknoloji dersine ilişkin metaforik tanımlamaları*, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı: 41, 053-063.
- Erol A. (2003). *Müziği Tanımlamak*. Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumu, İnönü Üniversitesi, 30-31 Ekim 2003, Malatya. s. 307-315.
- Ersoy, İ. (2007). *Türkiye’de Uluslaşma Sürecinde Bir Simge Olarak Bağlama*. Uluslararası “Halk Müziğinde Çalgılar” sempozyumu bildirisi, 14-15-16 Aralık, Kocaeli.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kılıç, I. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin müzik ile ilgili görüşlerinin incelenmesi*. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi. (c:5-s:3), 360- 370.
- Kutlu, M. M. (2009). *Somut Olmayan Kültürel Mirasın korunmasında Eğitime Yönelik İlk Adım:Halk Kültürü Dersi*. Millî Folklor, 21, 82
- Levine, P. M. (2005). *Metaphors and images of classrooms*. Kappa Delta Pi Record, 41 (4),172-175.
- Merriam, A. P.(1964). *The anthropology of music*. Evanston: Northwestern University Press.
- Özbek, M. Folklor ve Türkülerimiz. İstanbul: Ötüken Neşriyat A.Ş. (3. Basım), Özener Matbaası, Yayın No:91, Kültür Serisi:7, 1994.
- Özdek, A. (2012). *Ulusal Müzik Eğitiminde Halk Müziğinin Yeri: Türkiye Azerbaycan Örneği*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı, Konya.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks. CA: Sage.
- Saban, A. (2008a). *İlköğretim 1. kademe öğretmen ve öğrencilerinin bilgi kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler*. İlköğretim Online, 7 (2), 421-455.
- (2008b). *Okula ilişkin metaforlar*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 55, 459- 496.
- Uygun, M. A. (2015). *Öğretmen adaylarının geleneksel müzik türlerine ilişkin algılarının metaforlar aracılığı ile incelenmesi*. Akü Amader s.1, 1-16.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, K. (2010). *Nitel araştırmalarda niteliği arttırma*. İlköğretim Online, 9 (1), 79-92.

Extended Summary

1.Introduction

The difficulty of describing the music and genres of fine arts, like all branches, is an indisputable fact. Without a search for a definition, many researchers, artists, musicians, musicologists, and academicians point out many of the social, psychological, and cultural functional features of music. Each definition carries the characteristic of being an individual perception. This perception that the person possesses can give important clues to researchers in many musical subjects. Among the techniques used to determine what kind of and perceptions are in the sense, the metaphor is at the forefront because of its functionality. It also provides researchers with a lot of important data to determine the reflection of a concept or phenomenon in theory and in practice in the individual. Metaphors enrich the narrative, and any concept allows the phenomenon or situation to be explained in different angles, so that how a phenomenon, situation or concept is perceived is also revealed. In this study, it was tried to determine how the concept of 'Turkish Folk Music' was perceived by the students of FAHS Music Department. Since the music education institutions such as Fine Arts High Schools, music education departments and conservatories in Turkey are located as student resources, it is important to determine the perception, values and beliefs of the FAHS students regarding the concept of 'Turkish Folk Music' in this point. The purpose of this study is to determine the thoughts of the students of the Fine Arts High School Music Department about the concept of 'Turkish Folk Music' through metaphors. Within the scope of this general objective, the following questions were sought:

1. Through which metaphors do the FAHS Music students explain their perceptions of the concept of "Turkish Folk Music"?
2. Which categories of metaphors put forward by students in relation to the concept of "Turkish Folk Music" can be grouped in terms of their common characteristics?

2.Method

This study, using qualitative research methods in terms of collecting, analyzing and interpreting data, has a phenomenological pattern. A form consisting of two sections was prepared in order to determine the perceptions of the participants of the Antalya Chamber of Commerce and Industry Fine Arts High School students about the concept of "Turkish Folk Music". In the first part of the questionnaire, the students were asked about their age and class, and in the second part students were asked to complete the expression " *Turkish Folk music is..., because* ". The basic data source of the research has been filled out. Subsequently, data forms were collected and each number was assigned. The numbered forms have been transferred to the computer environment and at this stage, a list of metaphors produced by students has been made. Then the metaphors created by the students were made into a table with explanations. By associating metaphors and explanations, a category expression has been determined according to common characteristics, and it has been determined which category of metaphors will be included in which category. During the category development phase, the relationship between metaphoric and metaphors was analyzed and each metaphor was associated with a theme and 8 different conceptual categories were created.

3. Findings, Discussion and Results

FAHS Music department students produced 77 metaphors related to the concept of 'Turkish Folk Music' and these metaphors were collected from 8 different conceptual categories by their common characteristics: The Direction of Representing the Events of the Turkish Folk Music (n: 17), The Direction of TurkishFolk Music to the Likes (n: 11), The Connection of the Turkish Folk Music to the Past (n: 10), TurkishFolk Music's Natural, Pure and Valued Direction (n: 7), Turkish

Folk Music's Educative-Teaching Direction (n: 6), TurkishFolk Music's Theoretical Direction (n:5), The unifying and integrative aspect of Turkish Folk Music (n: 2).

The majority of the metaphors obtained (37%) were found to be motivated by the influence of TurkishFolk Music on human emotions. 37 metaphors have taken the subject and its source as an impressive musical genre that appeals to the senses of Turkish Folk Music. According to the obtained results, the students visualized TurkishFolk Music as a kind of emotional power.

The metaphors (2,04%) in the category of "Integrative Integrative Direction of Turkish Folk Music' were seen to focus on the social aspect of TurkishFolk Music. It has been determined that the participants regarded Turkishfolk music as an important joint venture of the Anatolian community and that folk music created a sense of belonging to them.

In the category of 'The Way TurkishFolk Music Addresses Likes', 11,22% of the respondents were asked to produce a metaphor related to Turkishfolk music and they preferred to do it with sympathetic or antipathetic words they felt towards folk music. The attitudes of listening, loving and performing folk music examples are the focus of their metaphors. 5,10% of the participants produced methaphors that focus on the theoretical side of folk music. The metaphors in this category have been found to focus on theoretical issues such as the theories of TurkishFolk music and the 'maqam' structure of TurkishFolk music. Students have found the TurkishFolk Music to be complicated in theory and difficult to learn. This suggests that "maqam" courses in FAHS curricula show the necessity of questioning the course content and functioning.

Metaphores in the category of 'Educational-Tutorial Direction of TurkishFolk Music' constituted a slice of 6.12%, and it was determined that the participants regarded Turkish Folk Music as a kind of music, which is the message content of the meaningful news, which carries information from day to day.

It has been determined that the participants who have the 17,35% of the metaphors in the category of "The Direction of TurkishFolk Music Representing the Events" represent the Turkish Folk Music as a kind of music representing Turkey from different angles. And it has been understood that these students think that the traditional and historical side of Turkey is represented by Turkish Folk Music.

Araştırma makalesi: Gerekten, S. E. ve Barışeri Ahmethan, N. (2018). Güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin "Türk Halk Müziği" kavramına ilişkin algıları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (2), 387-406.



An Examination of Participation to the Education Information Network (EBA) Portal

Doğan DEMİR*, Fatih ÖZDİNÇ**, Erhan ÜNAL***

Received date: 06.03.2018

Accepted date: 27.07.2018

Abstract

The Education Information Network (EBA) is an important ongoing project that has been initiated in order to increase the quality of education and equality of opportunity. The success of the project is directly proportional to how well teachers and students benefit from this project. In this regard, the aim of the study is to examine the participation statistics of the EBA portal in Siirt and to determine the opinions about EBA of the teachers and students who had highest usage rates. The study group consisted of three teachers and three students with the highest EBA usage rates in Siirt. Semi-structured interview form was used and the interviews were recorded. According to the results, when teacher and student participation statistics of each level of education were examined, it is seen that teacher and student participation is very low in preschools, usage level is low in primary schools and usage rate is higher in secondary schools and high schools. On the other hand, it is seen that all of the teachers used EBA for preparing the course, ask questions and teach the course content. In addition, it was determined that EBA's social media accounts were not followed, teachers and students were inadequate to share and did not contribute to content production. Finally, the student who had a highest usage rate of EBA was a foreign national and a 5th grade student. Suggestions have been made for the more efficient use of EBA according to the results.

Keywords: Education information network, statistics of education information network, FATİH project, teacher, student.

* Ministry of Education, Siirt, Turkey. doganytu@gmail.com

** Afyon Kocatepe University, Faculty of Education, Department of Computer Education and Instructional Technology, Afyonkarahisar, Turkey. fozdinc@aku.edu.tr

*** Afyon Kocatepe University, Faculty of Education, Department of Computer Education and Instructional Technology, Afyonkarahisar, Turkey. eunal@aku.edu.tr

Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Portalına Katılımın İncelenmesi

Doğan DEMİR*, Fatih ÖZDİNÇ**, Erhan ÜNAL***


Geliş tarihi: 06.03.2018


Kabul tarihi: 27.07.2018


Öz

Eğitim Bilişim Ağı (EBA), ÷lkemizin eğitimde kaliteyi arttırmak ve fırsat eşitliği sağlamak adına başlattığı ve halen devam eden önemli bir projedir. Bu sebeple çalışmanın amacı; Siirt ili genelinde EBA Portalına katılım istatistiklerini incelemek ve portalı en çok kullanan öğretmen ve öğrencilerin EBA hakkındaki görüşlerini tespit etmektir. Çalışma grubunu Siirt ilinde EBA kullanım oranları en yüksek olan üç öğretmen ve üç öğrenci oluşturmuştur. Yüz yüze ve ses kaydı alınarak yapılan görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Öğretimin her kademesine ait öğretmen ve öğrenci katılım istatistikleri incelendiğinde, anaokullarında öğretmen ve öğrenci katılımın çok az olduğu, ilkokullarda kullanım düzeyinin düşük olduğu, ortaokul ve liselerde ise kullanım oranının daha fazla olduğu gör÷lmüştür. Öğretmenlerin tamamının EBA'yı derse hazırlık, soru sorma ve konu anlatmak için kullandığı sonucu ortaya çıkmıştır. EBA'nın sosyal medya hesaplarının takip edilmediği, öğretmen ve öğrencilerin paylaşım konusunda yetersiz oldukları ve içerik üretimine katkı sunmadıkları tespit edilmiştir. EBA'yı en çok kullanan öğrencinin yabancı uyruklu ve 5. sınıf öğrencisi olması dikkat çekicidir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda EBA'nın daha etkin kullanımına yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: EBA, EBA istatistik, FATİH projesi, öğretmen, öğrenci.

*  Milli Eğitim Bakanlığı, Siirt, Türkiye. doganytu@gmail.com

**  Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fak÷ltesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Afyonkarahisar, Türkiye. fozdinc@aku.edu.tr

***  Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fak÷ltesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Afyonkarahisar, Türkiye. eunal@aku.edu.tr

1. Giriş

Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş yapan insanoğlu 21. yy'da bilginin anlamlandırılması, yapılandırılması ve hızlı bir şekilde yayılması neticesinde ekonomik, toplumsal alanda değişim yaşamıştır. Bilginin bu denli etkililiği teknoloji kullanımını arttırmış ve eğitimde köklü değişikliklere neden olmuştur (Alkan, 2011). Dünya genelinde, teknolojinin eğitim sistemlerinde yaratmış olduğu bu değişime ölkemizde Bilgisayarlı Eğitime Destek, Her Sınıfa Bir Bilgisayar, Eğitime %100 Destek ve son olarak da FATİH Projesi gibi projelerle karşılık verilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2012 yılında pilot olarak seçilen 17 ile bağlı 52 okulda FATİH (Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) Projesi hayata geçirilmiştir. Bu projenin kaynağı “Bakanlığımıza bağlı okul ve kurumlarda bölgesel farklılıkları gidermek amacıyla 2014 yılı sonuna kadar tümünün bilişim teknolojilerinden yararlanmasını sağlamak” maddesinin yer aldığı MEB 2010-2014 Stratejik Planı'dır. Eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak, okullardaki teknolojiyi iyileştirmek ve okulları bilişim teknolojileri (BT) araçlarıyla donatmak amacıyla başlayan ve Ulaştırma Bakanlığı tarafından desteklenen bu projede okullara etkileşimli tahta, tablet, yazıcı - fotokopi makinası ve internet ağ altyapısı sağlanması planlanmaktadır.

Eğitimde FATİH Projesi 5 ana bileşenden oluşmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2016):

1. Donanım ve yazılım altyapısının sağlanması,
2. Eğitsel e-içeriğin sağlanması ve yönetilmesi,
3. Öğretmenlerin hizmet-içi eğitimi,
4. Bilinçli, güvenli, yönetilebilir ve ölçülebilir BT kullanımını sağlamak,
5. Öğretim programlarında etkin BT kullanımı.

Proje bileşenlerinden donanım ve yazılım altyapısının sağlanmasına yönelik olarak 2016 yılı itibarıyla 400.000 adet etkileşimli tahta montajı yapılmış olup önümüzdeki yıl sayı 200.000 adet daha artacaktır (YEĞİTEK, 2016). Donanım ve yazılım altyapısının verimli bir şekilde kullanımı için eğitsel e-içeriğin sağlanmasına ve yönetilmesine duyulan ihtiyaçtan dolayı 2012 yılında Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğu (YEĞİTEK) tarafından bir çevrimiçi sosyal platform olarak Eğitim Bilişim Ağı (EBA) tasarlanmıştır.

Eğitim teknolojileri projelerinin başarıya ulaşması teknolojik araç ve gereçlerin temini sürecinin ötesinde; öğretmenlerin gelişen teknolojiye yönelik bilişsel ve duyuşsal özelliklerini geliştirme ihtiyacına da dayanmaktadır (Demirarslan & Usluel, 2005). Alanında uzman ekipler tarafından, öğrenci ve öğretmenlerin okulda ve evde yararlanabilmesi, ihtiyaç duydukları güvenilir ve etkili elektronik içeriklere ulaşmaları ve öğretmenlerin kendi ürettikleri içerikleri diğer öğretmen ve öğrencilerle paylaşmaları için sınıf seviyelerine uygun e-içerikler oluşturulmuştur. İçeriğindeki ders kitapları, ders konuları, dergiler, belgesel, çizgi film, video, ansiklopedi, animasyon ve simölasyon gibi materyaller ile EBA dijital bir çatı ve dijital bir kütüphane görevi yürütmektedir.

Eğitim ve öğretim içeriklerinin elektronik ortamda sunulması öğrencilerin bilgiye erişimini kolaylaştırarak etkin bir öğrenme sağlayacak; eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasına katkı sağlayacaktır. Çevrimiçi ve etkileşimli bir sosyal platform olan EBA; zengin ve eğitici içerik sunmak, bilişim kültürünü yaygınlaştırmak, içerik taleplerine yanıt vermek, bilgiyi kullanmak ve yapılandırmak, farklı öğrenme stillerine hitap etmek ve teknolojiyi bir araç olarak kullanmak amacıyla tasarlanmıştır. (MEB, 2016)

1 Aralık 2016 tarihi itibarıyla yenilenen EBA, v4 sürümü ile yayına başlamıştır. Öğretmenlerin birbiri ile etkili bir şekilde akademik iş birliği yapmaları, öğrencileriyle eğitsel paylaşımlarda bulunmaları, öğrencilerin arkadaşları ve öğretmenleriyle paylaşımlarda bulunması, ses-görsel-haber-video-dergi-doküman modüllerinin “İçerik” menüsü altında toplanması ve Android tabanlı mobil sürümünün ilk defa yayınlanmış olması bu yeni versiyonun özelliklerindedir. (YEĞİTEK, 2016)

Eğitimde teknoloji kullanımının önemini ortaya koyan çok sayıda çalışmaya rastlanmaktadır. Ülkemizde yürütülen projelerin etkililiğini ortaya çıkarmaya yönelik yapılan çalışmalara da literatürde sıkça rastlanmaktadır.

Güvendi (2014), çalışmasında EBA'nın modülleri, sosyal medya özelliği ve işlevselliği üzerinde durulmuş; EBA'yı tanımayanlar için bir rehber olma amacı taşınmıştır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin, siteye üretkenlik kazandırmaktan ve paylaşım yapmaktan çok bilgi almak amaçlı kullandığını göstermektedir. EBA'nın sosyal medya ayağının incelendiği bu çalışmada öğretmenlerin büyük çoğunluğunun sosyal medya hesabı olmasına rağmen EBA'yı takip etmedikleri görülmüştür. Bir diğer çalışmada Alabay (2015), öğretmen ve öğrencilerin EBA kullanımına yönelik görüşleri ayrı ayrı değerlendirmiştir. Öğretmenler arasında EBA eğitimi almış, siteye kayıt yapmış ve dersi ile ilgili içeriklerin olduğu branş öğretmenlerinin kullanımının daha yüksek olduğu, EBA hakkındaki görüşleri ile kullanım düzeyleri arasında doğru bir orantının olduğu sonucunu ortaya çıkmıştır. Derslerde öğretmenlerin EBA kullanım sıklığının öğrencilerinin EBA kullanımını etkilediği sonucuna varılmıştır.

Tutar (2015), öğretmenlerin EBA konusunda yeterli bilgilerinin olmadığı, sıklıkla kullanmadıkları ama EBA'nın verimli ve işlevsel olacağına yönelik olumlu düşüncelerinin yer aldığını ve bunun da zaman içerisinde eğitim, tanıtım ve teşvik uygulamalarıyla daha da artacağı sonucuna varılmıştır. Benzer şekilde Aksoy (2017), EBA'nın video, sunum ve kazanım testi anlamlarını ifade ettiğini fakat donanım altyapı eksikliği ve içeriklerin yetersiz olmasından dolayı sürekli kullanımın zorluğuna dikkat çekilen çalışmada EBA'nın eğitim öğretim açısından kısmen etkili ve verimli olduğu ifade etmiştir.

Kalemkuş (2016) ise EBA hakkındaki görüşleri ve kullanım amaçlarını öğrenmeye yönelik yaptığı çalışmada öğretmenlerin ve öğrencilerin EBA ile ilgili görüşlerinde kararsız oldukları sonucunun çıktığı çalışmada öğretmenlerin, öğrencileri araştırma yapmak için EBA'ya yönlendirdikleri ve sitedeki görsel materyallerden yararlanmaya çalıştıkları sonucuna ulaşmıştır.

Fidan, Erbasan ve Kolsuz (2017), 240 sınıf öğretmeni ile yapılan bu çalışmada öğretmenlerin EBA konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve sıklıkla kullanmadıkları öte taraftan EBA'yı verimli ve kullanışlı buldukları sonucuna varılmıştır. Tüysüz ve Çimen (2016), öğrencilerden EBA'yı konu anlatımı, oyun-etkinlik, videolar ve testler açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Öğrencilerin EBA'yı teknik açıdan şifreyi kabul etmeme, sitenin yavaş olduğunu belirtme gibi nedenlerle eleştirdiği tespit edilmiştir. EBA'ya daha çok oyun-eglençe etkinliklerinin ve testlerin eklenmesi gerektiği sonucuna varmıştır.

Türker ve Güven (2016) 10 farklı ilden liselerde görev yapan 228 öğretmenin EBA'ya ilişkin deneyim ve görüşleri sorulmuştur. Yarısından fazlasının EBA'yı kullanmadığı, genellikle EBA'da az süre harcadıkları, EBA içeriklerini pekiştirme ve görsel materyal olarak kullandıkları; sitenin sürekli güncel kalması gerektiği ve tanıtım seminerlerine ihtiyaç duyulduğu sonucuna varmıştır.

EBA hakkında yapılan çalışmalar incelendiğinde çalışmaların genel olarak öğretmen ve öğrencilerin EBA ile ilgili görüşleri üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Ancak bu çalışmalarda

çalışma gruplarının EBA kullanımı ile ilgili istatistikleri yer almamaktadır. Dolayısıyla bu çalışmanın amacı EBA istatistiklerinden faydalanarak Siirt ilinde EBA'nın okullara göre kullanım durumunu ortaya koymak ve EBA'yı en çok kullanan öğretmen ve öğrencilerin EBA'ya yönelik görüş ve değerlendirmelerini almaktır.

Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. EBA'ya katılım Siirt ilindeki okullara göre nasıl bir değişim göstermektedir?
2. Siirt il özelinde EBA'ya en uzun süre katılan öğretmen ve öğrencilerin EBA'yı kullanım amaçları nelerdir?
3. EBA'ya en uzun süre katılan öğretmen ve EBA'ya ilişkin değerlendirmeleri nelerdir?

2. Yöntem

Bu çalışma nitel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntemle yapılmıştır. Bu araştırmanın nicel kısmında EBA raporlarından elde edilen istatistiksel bilgiler öncelikle incelenmiştir. Sonrasında en uzun süre katılım gösteren katılımcılarla görüşmeler yapılarak nitel kısmı gerçekleştirilmiştir. Çalışma bu yönüyle karma araştırma desenlerinden “açıklayıcı çalışmalara” girmektedir. Açıklayıcı karma araştırmalarda önce nicel veriler toplanır, daha sonra nitel veriler toplanarak konu hakkında derinlemesine bilgi elde edilmeye çalışılır (Creswell, Piano & Clark, 2011).

Bu çerçevede öğretmen ve öğrencilerin EBA kullanım süreçlerini incelemek için görüşme ve doküman inceleme teknikleri kullanılmıştır.

2.1. Çalışma Grubu

Bu çalışmanın grubunu belirlemek için aşırı ve aykırı durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemi normal durumlara göre daha zengin veri ortaya koyabilir ve daha derinlemesine bilgi elde edilebilir. Bu doğrultuda araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 öğretim yılı içerisinde Siirt il genelinde EBA kullanım istatistikleri en yüksek olan 3 öğretmen ve 3 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında seçilen öğretmenlere ait bilgiler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlere Ait EBA İstatistik Bilgileri

	Branş	Okul	Görev Süresi	Giriş Sayısı	Kullanım Süresi (DK)
Öğretmen1	Sosyal Bilgiler	Tulumtaş M.E. Ortaokulu	1 yıl	148	3810,85
Öğretmen2	Fen Bilimleri	Vakıfbank N. S. Ortaokulu	3 Yıl	250	3714,95
Öğretmen3	Sınıf Öğretmeni	Dadaşlar İlkokulu	6 Yıl	72	2633,21

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ortaokul ve ilkokulda çalışmakta olup kıdemleri 1 yıl, 3 yıl ve 6 yıl şeklindedir. Araştırma kapsamında seçilen öğrencilere ait bilgiler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilere Ait EBA İstatistik Bilgileri

	Okul	Sınıf	Giriş Sayısı	Kullanım Süresi (DK)
Öğrenci1	İbrahim Hakkı İHO	5.	205	2760,98

Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Portalına Katılımın İncelenmesi

Öğrenci2	Sümer Ortaokulu	7.	40	2046,15
Öğrenci3	Sancaklar Ortaokulu	8.	57	1855,04

Araştırmaya katılan öğrencilerin hepsi ortaokul öğrencisi olup 2016 yılı boyunca yoğun bir şekilde EBA'yı kullandıkları görülmektedir.

2.3.1. Veri toplama araçları

Bu çalışmada verilerin toplanması konusunda iki yol kullanılmıştır. İlk olarak araştırmacı EBA kullanım istatistiklerini belirlemek için rapor.eba.gov.tr sitesinden yararlanmıştır. Eksik istatistiki bilgiler için bakanlık EBA yetkilisi ile görüşme yapılmıştır. İkinci olarak öğretmenlerin ve öğrencilerin EBA kullanımını hakkındaki görüşlerini belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda EBA kullanım amaçları, sıklıkları gibi hususlarda sorular hazırlanmıştır. Öncelikle 9 soru hazırlanmıştır. Farklı illerde görev yapan 3 BT öğretmeninden görüş alınarak bazı maddeler düzeltilmiş ve 3 madde de formdan atılarak 6 soruluk form ile veriler toplanmıştır. Bu form sayesinde; görüşmeci önceden hazırladığı konu veya alanlara sadık kalarak, hem önceden hazırlanmış soruları sorma, hem de bu sorular konusunda daha ayrıntılı bilgiler alma amacıyla ek sorular sorma özgürlüğüne sahiptir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Görüşmeler yüz-yüze gerçekleştirilmiş ve ses kaydı yapılmıştır. Ortalama görüş süresi öğretmenler için 18 dakika, öğrenciler için 16 dakikadan oluşmaktadır. Ses kaydından elde edilen veriler yazılı ortama aktarılarak analizleri gerçekleştirilmiştir. Siirt iline ilişkin EBA katılım verileri MEB'den gerekli izinler alınarak incelenmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Öğretmenlerin ve öğrencilerin açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Öğretmen ve öğrencilerin verdikleri yanıtlardan tablolar oluşturularak bu tablolarda görüş ve önerilerine de yer verilmiştir

3. Bulgular

EBA kullanım istatistikleri ve katılımcılardan elde edilen görüşmelere dayalı bulgular ayrı olarak sunulmuştur.

3.1. EBA Raporlara İlişkin Betimsel Bulgular

EBA Raporlar bölümündeki verilere göre Aralık 2016 tarihi itibarıyla Siirt geneli EBA'ya ait kayıt istatistikleri aşağıda sunulmuştur. İl geneli öğretmen ve öğrenci sayılarına ilişkin istatistikler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Siirt Geneli EBA Kayıt Oranları

Toplam Öğretmen Sayısı	Kayıtlı Öğretmen Sayısı	Öğretmen Kayıt Oranı (%)	Toplam Öğrenci Sayısı	Kayıtlı Öğrenci Sayısı	Öğrenci Kayıt Oranı (%)
6519	2684	41,17	91259	28297	31,01

Tablo 4'te görüldüğü gibi ilde EBA'ya kayıtlı öğretmen oranı %41,14 ve kayıtlı öğrenci oranı %31,01'dir. Oranlar incelendiği üzere ilde EBA kullanımının düşük olduğu görülmektedir. İl

genelindeki anaokulu öğretmenleri ve öğrencilerine ilişkin EBA kullanım istatistikleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Siirt Geneli Anaokulları EBA Kullanım İstatistikleri

Toplam Öğretmen Sayısı	Kayıtlı Öğretmen Sayısı	Öğretmen Giriş Sayısı	Öğretmen Kullanım Süresi(dk)	Toplam Öğrenci Sayısı	Kayıtlı Öğrenci Sayısı	Öğrenci Giriş Sayısı	Öğrenci Kullanım Süresi(dk)
241	8	150	1173	2340	0	0	0

Tablo 5'te görüldüğü üzere anaokullarında görevli 241 öğretmenden sadece 8'i EBA'ya kayıtlıdır. Anaokullarında öğrenim gören öğrencilerin ise EBA kayıtları bulunmamaktadır.

İl genelindeki ilkokul öğretmenleri ve öğrencilerine ilişkin EBA kullanım istatistikleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Siirt Geneli İlkokulları EBA Kullanım İstatistikleri

Toplam Öğretmen Sayısı	Kayıtlı Öğretmen Sayısı	Öğretmen Kayıt Oranı(%)	Öğretmen Kullanım Süresi(dk)	Toplam Öğrenci Sayısı	Kayıtlı Öğrenci Sayısı	Öğrenci Kayıt Oranı(%)	Öğrenci Kullanım Süresi(dk)
2929	784	26,76	75781	35915	2173	6,05	17922

Tablo 6'da görüldüğü gibi ilkokullarda EBA'ya kayıt yapmış öğretmen oranı %26,76 ve kayıtlı öğrenci oranı %6,05 ile il ortalamasının çok altında yer almaktadır.

İl genelindeki ortaokul öğretmenleri ve öğrencilerine ilişkin EBA kullanım istatistikleri Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Siirt Geneli Ortaokulları EBA Kullanım İstatistikleri

Toplam Öğretmen Sayısı	Kayıtlı Öğretmen Sayısı	Öğretmen Kayıt Oranı(%)	Öğretmen Kullanım Süresi(dk)	Toplam Öğrenci Sayısı	Kayıtlı Öğrenci Sayısı	Öğrenci Kayıt Oranı(%)	Öğrenci Kullanım Süresi(dk)
2504	1048	41,8	271663	34835	15359	44,09	577301

Tablo 7'de görüldüğü üzere ortaokullardaki EBA kullanımını öğretmen ve öğrenci bazında hem kayıt oranları hem de kullanım süresi olarak il ortalamasının üzerinde yer almaktadır.

İl genelindeki lise öğretmenleri ve öğrencilerine ilişkin EBA kullanım istatistikleri Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Siirt Geneli Lise Düzeyi EBA Kullanım İstatistikleri

Toplam Öğretmen Sayısı	Kayıtlı Öğretmen Sayısı	Öğretmen Kayıt Oranı(%)	Öğretmen Kullanım Süresi(dk)	Toplam Öğrenci Sayısı	Kayıtlı Öğrenci Sayısı	Öğrenci Kayıt Oranı(%)	Öğrenci Kullanım Süresi(dk)
1785	784	43,92	54717	18487	10395	56,22	125684

Tablo 8’de görüldüğü gibi liselerdeki EBA katılımı, öğretmen %43,92 ile ortalamanın üstünde yer aldığı görülmüştür. Aynı zamanda öğrenci katılımında da %56,22 ile ortalamanın üstünde yer aldığı sonucuna varılmıştır.

3.2. Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Çalışma grubuna sorulan sorular neticesinde aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

Çalışma grubundaki katılımcıların “*Evinizde bilgisayar ve internet var mı? EBA’ya hangi araçlar ile erişim sağlıyorsunuz?*” sorusuna verdiği yanıtlar analiz edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Evinizde bilgisayar ve internet var mı? EBA’ya hangi araçlar ile erişim sağlıyorsunuz? (✓= Evet, x= Hayır)

	Bilgisayar	İnternet	EBA Erişim Araçları
Öğretmen1	✓	✓	Bilgisayar, Cep Telefonu, Etkileşimli Tahta
Öğretmen2	✓	✓	Bilgisayar, Cep Telefonu, Etkileşimli Tahta
Öğretmen3	✓	✓	Bilgisayar, Etkileşimli Tahta
Öğrenci1	✓	✓	Bilgisayar
Öğrenci2	✓	✓	Bilgisayar, Tablet
Öğrenci3	x	✓	Tablet

Tablo-9’daki veriler incelendiğinde hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin tamamının evde internet erişimine sahip oldukları görülmektedir. EBA’ya erişim olarak en çok kullanılan aracın bilgisayar olduğu görülmektedir. Yine öğretmenlerin sınıf ortamlarında da etkileşimli tahta kullanarak EBA’ya eriştikleri görülmektedir.

Çalışma grubundaki katılımcıların “*EBA Mobil sürümünü kullanıyor musunuz? EBA sosyal medya hesaplarını takip ediyor musunuz?*” sorusuna verdiği yanıtlar analiz edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. EBA Mobil sürümünü kullanıyor musunuz? EBA sosyal medya hesaplarını takip ediyor musunuz? (✓ = Evet, x= Hayır)

	EBA Mobil	EBA Sosyal Medya Takibi
Öğretmen1	✓	Facebook
Öğretmen2	x	x
Öğretmen3	x	x
Öğrenci1	x	x
Öğrenci2	x	x
Öğrenci3	✓	Instagram

Tablo 10 incelendiğinde sadece bir öğretmen ve bir öğrencinin EBA'nın mobil sürümlerini kullandıkları ve yine bu kişilerin EBA'yı sosyal medya üzerinden takip ettikleri görülmüştür.

Çalışma grubundaki katılımcıların "EBA'ya ne kadar sıklıkta giriş yapıyorsunuz?" sorusuna verdiği yanıtlar analiz edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. EBA'ya ne kadar sıklıkta giriş yapıyorsunuz?

	Haftada (Gün)	Günde (Saat)
Öğretmen1	6 gün	1-2 saat
Öğretmen2	5 gün	2-3 saat
Öğretmen3	3 gün	3 saat
Öğrenci1	6 gün	1 saat
Öğrenci2	2 gün	1 saat
Öğrenci3	3 gün	30 dk – 1 saat

Tablo 11'de öğretmen ve öğrencilerin EBA'yı kullanma sıklıkları görülmektedir. Buna göre hem öğretmen hem de öğrencilerde haftalık kullanma sıklıklarının farklılaştığı ancak günlük kullanım sıklıklarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Öğretmen3 okulda daha çok EBA'ya erişmek istediğini ancak internet kesintilerinin buna engel olduğunu belirtmektedir.

Çalışma grubundaki katılımcıların "EBA'ya en çok hangi ortamlarda giriş yapıyorsunuz?" sorusuna verdiği yanıtlar analiz edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12. EBA'ya en çok hangi ortamlarda giriş yapıyorsunuz? (✓ = Evet, x= Hayır)

	Evde	Okulda
Öğretmen1	✓	✓
Öğretmen2	✓	✓
Öğretmen3	✓	✓
Öğrenci1	✓	✓
Öğrenci2	✓	x
Öğrenci3	✓	x

Tablo 12 incelendiğinde öğretmen ve öğrencilerin tamamı EBA'ya evde erişmektedir. Evde internet bağlantılarının olması bu sonuç üzerinde etkilidir. Okul ortamında da öğretmenlerin tamamı erişirken öğrencilerden sadece öğrenci1 okul ortamında EBA'yı kullanmaktadır. Öğretmen1 okulda EBA'yı kullanım amacı olarak: "Sınıf ortamında konuyu pekiştirmek ve öğrencilerin motivasyonunu arttırmak için kullanıyorum. Bazen de ders sonunda öğrencilerle beraber test çözüyoruz." şeklinde belirtmektedir. Öğretmen3 okulda EBA'yı en çok kullanan öğretmen olarak: "Ders sırasında videoları konuyu somutlaştırmak için, konu özetlerini ünite sonu ders tekrarı için ve uygulama kısmını da ders sonları öğrencilerin aktif katılımlarını sağlamak için etkinlik olarak kullanıyorum" şeklinde belirtmektedir. Öğrenci1 ise teneffüs aralarında

öğretmeninden izin alarak etkileşimli tahta vasıtasıyla EBA'ya giriş yaptığını belirtmiştir. Öğrencilerin evde EBA'ya erişimleri bazen aileler tarafından kısıtlanmaktadır. Öğrenci2: "Evde bazen ailem EBA'ya girmemi engelliyorlar; çünkü bilgisayarı açtığımda benim oyun oynadığımı düşünüyorlar".

Çalışma grubundaki öğretmenlerin "EBA'da herhangi bir paylaşımınız oldu mu? Hayır ise düşünüyor musunuz?" sorusuna verdiği yanıtlar analiz edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13. EBA'da herhangi bir paylaşımınız oldu mu? Hayır ise düşünüyor musunuz?

	Evet / Hayır	Düşünüyor musunuz?
Öğretmen1	Hayır	✓
Öğretmen2	Hayır	✗
Öğretmen3	Hayır	✗

Öğretmenlere EBA'da paylaşım yapıp yapmadıkları sorulduğunda tamamı herhangi bir içerik paylaşmadığını belirtmiştir. Öğretmen1 paylaşım yapmama sebebi olarak zamanı olmadığını belirterek en kısa zamanda bir video çalışması paylaşacağını belirtmiştir. Öğretmen3 ise bilgisayar kullanım becerisinin iyi olmadığını belirtmiştir.

Çalışma grubundaki öğretmenlerin "Neden EBA?" sorusuna verdiği yanıtlar analiz edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14. Öğretmenlerin "Neden EBA?" sorusuna verdikleri yanıtlar

	Öğretmen1	Öğretmen2	Öğretmen3
Konuları pekiştirmesi	✓	✓	✓
Dersi somutlaştırması	✓	✓	✓
Öğrenci katılımını sağlaması	✗	✓	✓
Materyal ve doküman ihtiyacını karşılaması	✓	✓	✗
Etkinlik temelli olması	✗	✓	✓
Zaman geçirmesi	✗	✗	✓

Tablo 14 incelendiğinde öğretmenlerin tamamının EBA'nın konuları pekiştirdiği ve dersi somutlaştırdığı fikrine katıldıkları görülmektedir. EBA kullanım istatistiği en yüksek olan Öğretmen1'in EBA kullanım nedenlerinin az olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmeni olan Öğretmen3 ise bazı zamanlarda EBA kullanım nedeni olarak: "EBA'da video açıyorum ve bu şekilde zaman daha çabuk geçiyor" şeklinde ifade etmektedir. Öğretmen2 ise neden EBA sorusuna; "Simülasyonlar sayesinde Fen Bilimleri dersinde öğrencilerin aktif katılımını sağlıyorum" şeklinde vurgusu yer almaktadır.

Çalışma grubundaki öğrencilerin "Neden EBA?" sorusuna verdiği yanıtlar analiz edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15. Öğrencilerin “Neden EBA?” sorusuna verdikleri yanıtlar

	Öğrenci1	Öğrenci2	Öğrenci3
Eğitici oyunlar oynuyorum	✓	✗	✗
Ödevlerimi yapabiliyorum	✓	✓	✗
Animasyonlar ve eğlenceli videolar izliyorum	✓	✗	✗
Sınavlara hazırlanmamı sağlıyor	✓	✓	✓
Öğrendiklerimi pekiştiriyor	✓	✓	✓
Farklı kaynaklara ulaşabiliyorum	✗	✓	✓

Tablo 15’te görüldüğü gibi öğrencilerin tamamının EBA’yı sınavlara hazırlanmak ve öğrendiklerini pekiştirmek amaçlı kullandığı görülmektedir. Öğrenci1 5. Sınıf olmasına rağmen EBA’yı kapsamlı kullandığı görülmektedir. 8. Sınıf öğrencisi olan Öğrenci3 ise daha çok sınava hazırlanmak ve farklı kaynaklara ulaşmak için EBA’yı kullanmaktadır. Öğrenci1 Suriye uyrukludur. EBA’yı ne amaçla kullanıyorsun sorusu sorulduğunda: “*Türkçem iyi değil; bazen öğretmenlerin anlattıklarını anlamıyorum. Eksikliklerimi EBA ile gidermeye çalışıyorum. Bu yüzden fırsat bulduğumda EBA’dan çalışıyorum*” cevabını vermiştir.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Siirt il geneli Eğitim Bilişim Ağı portalına katılımın incelenmesini amaçlayan bu çalışmada EBA’ya katılımın okullar bazında istatistikleri analiz edilmiş, il geneli EBA kullanım şampiyonlarının EBA’ya ilişkin kullarımlarına ve görüşlerine başvurularak EBA hakkında genel bir değerlendirme yapılmaya çalışılmıştır.

EBA ile ilgili daha önce yapılmış olan çalışmalarda öğretmen ve öğrencilerin görüşlerine başvurulup elde edilen bulgulara göre bir betimsel veriler oluşturulmuştur. Bu çalışmada ise EBA istatistiklerinden faydalanarak EBA’nın okullara göre kullanım durumu ortaya konulmuş ve EBA’yı en çok kullanan öğretmen ve öğrencilerin EBA’ya yönelik görüş ve değerlendirmeleri alınmıştır.

İl geneli EBA’ya kayıtlı öğretmen oranı %41,17, öğrenci oranı %31,01’dir. Bu oranı devlet ve özel sektöre bağlı anaokullar, ilkokullar, ortaokullar ve liselerdeki öğretmen ve öğrenciler oluşturmaktadır. Öğretmen kayıt oranı anaokullarında %3,31, ilkokullarda %26,76, ortaokullarda %41,8 ve liselerde %43,92’dir. Kademe arttıkça EBA’ya giriş miktarı ve kullanım süresi artmaktadır. Aynı oransal artış öğrenci kullanım oranlarında da kendini göstermiştir. Öğrenci kayıt oranlarında, ilkokullarda %6,05, ortaokullarda %44,09 ve liselerde %56,22’dir. Üst kademeye doğru gidildikçe teknoloji kullanımının daha yoğun olması (Alabay, 2015), FATİH projesi ağ altyapısı ve etkileşimli tahta kurulunun önce liselerde başlaması ve daha sonra ortaokullara ve ilkokullara doğru inmesinin bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olduğu düşünülmektedir. EBA ders içeriklerinin hazırlanma ve sisteme eklenme sürecinde de aynı doğrultu baz alındığı için üst kademelerde EBA kullanımının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca anaokul öğretmenlerinin sisteme neredeyse hiç kayıt yapmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun temel sebebi ise EBA’da anaokullarına yönelik herhangi bir içeriğin yer almamasıdır.

Çalışma grubunu oluşturan; il geneli EBA kullanım oranı en yüksek olan ilk üç öğretmen ve ilk üç öğrenciye EBA kullanımları ile ilgili sorular sorulmuştur. Öğretmen ve öğrencilerin tamamının evinde internet erişiminin olduğu görülmüş; bir öğrenci hariç geri kalan kişilerde bilgisayarın da olduğu görülmüştür. EBA'ya erişim için bilgisayar, tablet, cep telefonları ve akıllı tahtalar kullanılmıştır. Bu sonuca bakılınca evde internet erişim imkanının olması ve bilgisayarın varlığı EBA kullanımını arttırdığı söylenebilir. Aynı zamanda EBA'nın mobil sürümünün öğrenci ve öğretmenler tarafından yeterince kullanılmadığı ve EBA'yı sosyal medya üzerinden takip edilmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin EBA'yı daha çok derslere hazırlık, soru sorma ve sınıfta konu anlatımı için kullandıkları görülmektedir. Elde edilen bu sonuç alanyazında benzer çalışmalardan elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir (Fidan, Erbasan, & Kolsuz, 2016; Türker & Güven, 2016). Öğrencilerin ise EBA'yı daha çok eğitici oyunlar oynamak, eğlence amaçlı videolar izlemek, ödevlerini yapmak ve sınavlara hazırlanmak amacıyla kullandıkları görülmektedir. Bu sonuç Tüysüz ve Çümen (2016) tarafından yapılan çalışmayla benzer sonuçlar ortaya koymaktadır. Buna sebep olarak da bu öğrencilerin sınıflarda kullanabileceği cep telefonlarının, tabletlerinin ve bilgisayarlarının olmamasının yanında öğretmenlerin de etkileşimli tahtaları kullanmalarına izin vermemeleri olabilir.

İl genelinde en yüksek kullanım oranına sahip olan öğretmen ve öğrencilerin tamamının EBA'da herhangi bir paylaşımlarının olmadığı görülmüştür. EBA'da paylaşım yapıp yapmadıklarına verilen yanıtlar arasında yetersiz zamana sahip oldukları, içerik üretim eğitimlerini almadıkları, bilgisayar becerilerinin iyi olmadığı yanıtları yer almaktadır. İçerik hazırlama eğitimlerinin eksik olduğu gerçeğinin yanında EBA'da haber, video, görsel, ses gibi paylaşımlarının da yapılabileceği düşünülünce öğretmen ve öğrencilerin EBA'dan sadece yararlanmak istedikleri sonucuna varılmıştır. Benzer sonuca Türker ve Güven (2016) de ulaşmıştır.

EBA kullanım istatistiklerinde il genelinde en çok kullanan öğrencinin uyruğunun Suriye olması dikkat çekicidir. Öğrenci hem derse hazırlık hem de konuları pekiştirmek amacıyla EBA'yı kullanmaktadır. Bu sonuç EBA'nın öğrencilerin yetersizliklerini görmelerini ve eksikliklerini gidermelerinde önemli bir kaynak olduğunu göstermektedir.

Büyük maliyetlerle ortaya konulan Fatih Projesi ve EBA'nın eğitimde istenilen katkıyı sağlaması bu projelerin doğru kullanımıyla ilgilidir. Bu sebeple öğretmen ve öğrencilerin bu projelerden yeterli derecede yararlanmalarını sağlamak amacıyla çalışmalar yapılmalıdır. Mevcut çalışmada öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda EBA'nın daha etkin kullanımıyla ilgili aşağıdaki öneriler sıralanmıştır:

- EBA ile ilgili tanıtım seminerlerine ve kullanım kurslarına gerekli önem verilmeli ve sayısı arttırılmalıdır. EBA sosyal medya ayağı güçlendirilmelidir.
- Yapılacak seminer ve kurslara öğrenciler ve öğretmenlerin yanında okul idaresi ve veliler de dahil edilmelidir. Eşgüdüm olması şarttır.
- Fatih projesinin donanım ve yazılım altyapısının tamamlanması konusunda eksiklikler giderilmelidir. Okullarda etkileşimli tahta ve internet ağ altyapısının eksikliği EBA kullanımını etkilemektedir.
- Öğretmenlerin materyal üretmeleri ve paylaşımları sağlanmalıdır. Sadece kullanan değil aynı zamanda üreten öğretmen ve öğrencilere de ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda içerik üretme ve oluşturma eğitimleri de verilmelidir.

- Yeni mezun olmuş öğretmenler de dahil birçoğunun BİT teknolojilerini yeterli düzeyde kullanmadıkları görülmektedir. Eğitim Fakültelerinde Fatih Projesi bileşenlerini içeren bir dersin son sınıf öğrencilerine okutulmasının faydalı olacağı öngörülmektedir. Bu bölümde araştırmanın sonuçları ortaya konulmalı, elde edilen sonuçların ne anlama geldiği farklı veri kaynakları ve ilgili literatürle karşılaştırılmalıdır.

Kaynaklar

- Aksoy, N. (2017). *EBA (Eğitim Bilişim Ağı)'nın kullanım amacı, karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Kahramanmaraş
- Aktay, S. & Keskin, T. (2016). Eğitim Bilişim Ağı (EBA) incelemesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 27-44.
- Alabay, A. (2015). *Ortaöğretim öğretmenlerinin ve öğrencilerinin EBA (Eğitimde Bilişim Ağı) kullanımına ilişkin görüşleri üzerine bir araştırma*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Alkan, C. (2011). *Eğitim Teknolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ateş, M., Çerçi, A. & Derman, S. (2015). Eğitim Bilişim Ağı'nda yer alan Türkçe dersi videoları üzerine bir inceleme. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 105-117.
- Bolat, Y. (2016). Ters yüz edilmiş sınıflar ve eğitim bilişim ağı (EBA). *Journal of Human Sciences*, 13(2), 3373-3388.
- Creswell, J., & Plano Clark, V. L. (2007). Understanding mixed methods research. In J. Creswell (Ed.), *Designing and conducting mixed methods research* (pp. 1-19). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Demirarslan, Y., & Usluel, Y. K. (2005). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğrenme öğretme sürecine entegrasyonunda öğretmenlerin durumu. *Turkish Journal of Educational Technology*, 47-61.
- Ekici, M., Arslan, İ., & Tüzün, H. (2016). Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Web portalı kullanılabilirliğinin göz izleme yöntemiyle değerlendirilmesi. İşman, A., Odabaşı, H. F., Akkoyunlu, B. (Ed.) *Eğitim Teknolojileri Okumaları içinde* (s. 273-297). Ankara: TOJET.
- Fidan, N. K., Erbasan, Ö., & Kolsuz, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı'ndan yararlanmaya ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(45), 626-637.
- Güvendi, G. M. (2014). *Millî Eğitim Bakanlığı'nın öğretmenlere sunmuş olduğu çevrimiçi eğitim ve paylaşım sitelerinin öğretmenlerce kullanım sıklığının belirlenmesi: Eğitim Bilişim Ağı (EBA) örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Kalemkuş, F. (2016). *Ortaöğretimdeki öğretmen ve öğrencilerin eğitim bilişim ağı (EBA)'ya ilişkin görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Millî Eğitim Bakanlığı FATİH Projesi. (2016). *Fatih Projesi*. <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/icerik/> adresinden 25 Aralık 2016 tarihinde erişilmiştir.

- Tanrıkulu, F. (2017). EBA'nın Türkçe dersi öğrenme alanlarını karşılama yeterliliğine yönelik öğretmen görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(3), 395-416.
- Tutar, M. (2015). *Eğitim Bilişim Ağı (Eba) sitesine yönelik olarak öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Türker, A., & Güven, C. (2016). Lise öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı (EBA) projesinden yararlanma düzeyleri ve proje ile ilgili görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 244-254.
- Tüysüz, C., & Çümen, V. (2016). EBA ders web sitesine ilişkin ortaokul öğrencilerinin görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 278-296.
- Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (YEĞİTEK). (2016). *Yeni EBA Yayında*. <http://yegitek.meb.gov.tr/www/yeni-eba-yayinda/icerik/859> adresinden 26 Aralık 2016 tarihinde erişilmiştir.
- Yıldırım, A., & şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (10. baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Summary

1. Introduction

The FATİH (Movement of Enhancing Opportunities and Improving Technology) Project has been started by the Ministry of National Education (MoNE) in 21 selected cities 17 pilot schools in 2012. It is planned to provide interactive whiteboard, tablet, printer - copier and internet network to schools in order to provide equal opportunity in education and to equip schools with information technology with this project. In order to provide the hardware and software, 400,000 interactive whiteboards installed in 2016 and the number will increase by 200,000 next year (YEĞİTEK, 2016). In 2012, the Educational Information Network (EBA) was designed as an online social platform by the General Directorate of Innovation and Educational Technologies (YEĞİTEK) due to the need to provide and manage instructional e-content for efficient use of hardware and software.

EBA was designed to provide instructional and rich content to disseminate information culture, to respond to content requests, to use knowledge, to answer different learning styles and to use technology as a learning tool (MEB, 2016). The EBA revised on December 1, 2016, as a v4 version. Some of features of new version were that teachers could collaborate with other teachers, share the contents and students could share the content. In addition, mobile version of EBA was developed and published (YEĞİTEK, 2016).

According to the literature, it is seen that the research has focused on the opinions of teachers and students about EBA (Aksoy, 2017; Aktay & Keskin, 2016; Alabay, 2015; Ateş, Çerçi & Derman, 2015; Bolat, 2016; Ekici, Arslan & Tüzün, 2016; Fidan, Erbasan & Kolsuz, 2016; Güvendi, 2014; Kalemkuş, 2016; Tanrıku, 2017; Tutar, 2015; Türker & Güven, 2016; Tüysüz & Çümen, 2016). However, these research did not include statistics on the usage rates of EBA. Therefore, the aim of the study is to examine the participation statistics of the EBA portal in Siirt and to determine the views about EBA of the teachers and students who had highest usage rates.

Within this aim, the following questions were answered:

1. How does participation in EBA change compared to schools in Siirt?
2. What are the usage purposes of teachers and student champions of EBA in Siirt?
3. What are the EBA champions' evaluations about EBA?

2. Method

Mixed research method was used in this study for the collection, analysis and interpretation of data to determine the views of teachers and students about the use of EBA. The study group consisted of 3 teachers and 3 students with the highest EBA usage rates in Siirt throughout 2016-2017 academic year. In order to collect data, firstly the researcher benefited from the report.eba.gov.tr site to examine EBA usage statistics. Secondly, a semi-structured interview form was used to determine the views of teachers and students about EBA. The interview form consisted of questions such as EBA usage purposes, frequency and etc.

3. Findings, Discussion and Results

The ratio of registered teachers and students to EBA is 41.17% and 31.01% respectively. These teachers and students were at preschools, primary schools, secondary schools and high schools in public and private schools. The ratio of registered teachers were 3.31% in preschools, 26.76% in primary schools, 41.8% in secondary schools and 43.92% in high schools. When teacher and student participation statistics of each level of education were examined, it was seen that teacher and student participation was very low in preschools, usage level was low in primary schools and usage rate was higher in secondary schools and high schools. On the other hand, it was seen that all of the teachers used EBA for preparing the course, ask questions and teach the course content.

In addition, it was determined that EBA's social media accounts were not followed, teachers and students were inadequate to share and did not contribute to content production. Finally, the student who had a highest usage rate of EBA was a foreign national and a 5th grade student.

Following suggestions have been made for the more efficient use of EBA according to the results.

- It should be paid attention to the seminars and courses about EBA. In addition, social media should be used to introduce EBA.
- Students and teachers as well as school administrators and parents should participate to the seminars about EBA. Therefore, coordination between them can be provided.
- The important component of FATİH Project is providing hardware and software to the schools. Therefore hardware and software should be provided to the schools as soon as possible.
- Instructional material design and development is an important issue. In this regard seminars about development of instructional material should be done for teachers and students.
- There can be a course or seminar about FATİH project for pre-service teachers in the teacher preparation programs.

Araştırma makalesi: Demir, D., Özdinç, F. ve Ünal, E. (2018). Eğitim Bilişim Ağı (EBA) portalına katılımlın incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (2), 407-422.



Rigours Which Class Teachers Encounter with Preparing Individualized Education Program (IEP) and Assessment of Views Related to Inclusive Practices*

Deniz Ayşegül SÖĞÜT**, Sabahattin DENİZ***

Received date: 15.03.2018

Accepted date: 28.07.2018

Abstract

Aim of this study is evaluating difficultiesThis study aims to evaluate difficulties the classroom teachers working in Muğla city center encountered in the process of preparing individualized education programs and their problems regarding revisions to be made in inclusive practices. In this study a descriptive research design was used and data were collected by using “Socio—Demographic Information Form”, “Scale of Determining Difficulties in the Process of Preparing İndivüalizme Education Program (IEP)” developed by Tike-Bafra and Kargın (2009) and “Scale of Instructional Adaptations to Inclusion (SIMI)” developed by Kargın, Güldenoğlu and Şahin (2010). The results of the present study showed that the difficulties classroom teachers encounter in the process pf preparing IEP do not differentiate as for the variables such as having disabled person in the family, working place, family participation and cooperation, having inclusive student. However, they vary in such variables as working year at occupation, being a student of inclusion, student’s taking inclusive education, duration of this education and teacher’s giving inclusive education. Moreover, according to the results adaptations to inclusion do not vary in variables like working year at occupation, being an inclusive student, student’s taking inclusive education, duration of inclusive education and family participation, while they show variance in the variable of having a disabled person in the family.

Keywords: Individualized education program, adaptations to inclusion, educational and physical arrangements, inclusive student and supportive education rook.

* This study was carried out by Assoc. Prof. Dr. Sabahattin Deniz Consultancy has been produced from an unpublished master thesis study titled “Rigours Which Class Teachers Encounter with Preparing Individualized Education Program (IEP) and Assessment of Views Related to Inclusive Practices”.

** Ministry of Education , Muğla-Turkey, e-posta: sogut_deniz@hotmail.com

*** Muğla Sıtkı Koçman University, Muğla-Turkey , e-posta: sdeniz@mu.edu.tr

Sınıf Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Hazırlamada Karşılaştıkları Güçlükler ve Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi*

Deniz Ayşegül SÖĞÜT**, Sabahattin DENİZ***

Geliş tarihi: 15.03.2018


Kabul tarihi: 28.07.2018


Öz

Bu çalışmanın amacı Muğla ilinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama sürecinde karşılaştıkları güçlükler ve kaynaştırma uygulamalarında yapılması gereken uyarlamalara ilişkin görüşlerini değerlendirmektir. Araştırmada betimsel desen kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında 'Sosyo-Demografik Bilgi Formu', Tike-Bafra ve Kargın (2009) tarafından geliştirilen 'Bireysel Eğitim Programı (BEP) Hazırlama Sürecinde Karşılaşılan Güçlükleri Belirleme Ölçeği(KGBÖ)' ve Kargın, Güldenoğlu ve Şahin (2010) tarafından geliştirilen 'Kaynaştırmaya İlişkin Düzenlemeler Ölçeği(KİDÖ)' kullanılarak toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre; sınıf öğretmenlerinin BEP hazırlama sürecinde karşılaşılabilecekleri güçlüklerin 'ailesinde özel gereksinimli birey olma, çalışma yeri, aile katılımı ve işbirliği' değişkenlerine göre farklılaşmadığı; buna karşın meslekte çalışma yılı, kaynaştırma öğrencisi olma, öğrencinin destek eğitimi alması, aldığı destek eğitim süresi' değişkenlerine göre farklılaştığı bulunmuştur. Kaynaştırmaya ilişkin düzenlemelerin ise; 'meslekte çalışma yılı, kaynaştırma öğrencisi olma, öğrencinin destek eğitim alması, aldığı destek eğitim süresi, aile katılımı' değişkenlerine göre farklılaşmadığı; buna karşın 'ailesinde özel gereksinimli birey olma' değişkenine göre farklılaştığı görülmektedir.

Anahtar kavramlar: Bireyselleştirilmiş eğitim programı, kaynaştırmaya ilişkin düzenlemeler, öğretimsel düzenlemeler, fiziksel düzenlemeler, kaynaştırma öğrencisi, destek eğitim odası.

* Bu çalışma Doç. Dr. Sabahattin Deniz Danışmanlığında "Sınıf Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Hazırlamada Karşılaştıkları Güçlükler ve Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi" isimli yayımlanmamış yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

**  Milli Eğitim Bakanlığı, Muğla-Türkiye, e-posta: sogut_deniz@hotmail.com

***  Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla- Türkiye, e-posta: sdeniz@mu.edu.tr

1.Giriş

Bilgi, hem okullarda hem de yaşam boyu öğrenme sürecinde kazanılması gereken olguları kapsar. Çağdaş eğitim sürecinde bilgi, bireylere sunulmadan önce seçilmekte ve her eğitim düzeyinde, her yaşın gelişimsel ihtiyaçlarına uygun olarak programlanmaktadır. Bu tür kazanımlar eğitim programları kapsamında yer alır. Böylece eğitimin programları, bireylerin okul içinde ya da dışında planlanmış etkinlikler yoluyla öğrenme yaşantıları kazanmasına uygun bir şekilde tasarımlanır. Diğer bir deyişle, okul içinde ve dışında öğretilen ve okul personeli tarafından planlanan her şey olarak görülür (Demirel, 2013).

Eğitim programlarının özel eğitim kapsamında hazırlanması ve uygulanması, özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler(özel gereksinim) için önem oluşturmaktadır. Özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin yetiştirilmesi Milli Eğitim Bakanlığının (MEB), Temel Kanununda 'Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır' şeklinde belirtilmiştir. Her ülkede toplumun geneline uygun bir eğitim sistemi mevcuttur; ancak bazı bireylerin özel gereksinimlerinden dolayı daha yoğun eğitimlere ihtiyaçları vardır. Bu nedenle normal gelişim gösteren bireylere eğitim programları hazırlandığı gibi, özel eğitime ihtiyaç duyan bireylere de bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlanır. Bu durum ülkemizde Kanun Hükmünde Kararnameler kapsamında "yetersizlikten etkilenen her çocuk için gereksinimleri doğrultusunda BEP hazırlamayı gerektirir" şeklinde ifade edilmiştir. Bireyselleştirilmiş eğitim programı; özel eğitime ihtiyaç duyan bireyin, bulunduğu sınıfın gerektirdiği 'bedensel, toplumsal, duyuşsal ve bilişsel' davranışlardan, performansı dikkate alınarak gerekli ek eğitsel yaşantıların, ortamların, görev alacak kişilerin ve çalışma sürelerinin gösterildiği plandır. Bu plan anne- baba, özel eğitim ve sınıf öğret-menleri, okul yöneticileri ve diğer ilgili uzmanlardan oluşan ekibin denetiminde uygulanır (Özyürek, 2009).

Özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin ihtiyaçları doğrultusunda eğitim gereksinimleri farklılık göstermektedir. Bu nedenden dolayı eğitim ortamlarında çok yönlü düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzenlemelerden biri de Kaynaştırma yoluyla eğitimidir. Bu eğitim, MEB (2000) de "özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin uygun eğitim ortamları", MEB(2006) 'da eğitsel değerlendirme sürecinde "en az kısıtlayıcı eğitim ortamı" olarak ele alınmıştır. Başka bir deyişle, "Kaynaştırma eğitimi" özel gereksinimli öğrencilerin akranları ile aynı okulda ve sınıfta, öğretmen desteği ile almaları gereken, eğitim olarak ifade edilebilir (York ve Tundidor, 1995).

En az kısıtlayıcı ortam, özel eğitim gerektiren bireylerin en üst düzeyde performansını sergileyeceği ortamdır ve bu ortam belirlenirken öncelikle normal gelişim gösteren akranlarıyla bir arada bulunmasına özen gösterilir (Kargın, 2007). Günümüzde kaynaştırma yoluyla eğitim yaygın bir uygulamadır ve hemen hemen her okulda kaynaştırma öğrencileri bulunmaktadır. 2016-2017 öğretim yılı Milli Eğitim Bakanlığı tarafından açıklanan, örgün eğitim istatistiklerine göre 242486 öğrenci, kaynaştırma eğitimine devam etmiştir (MEB, 2017).

Kaynaştırma yoluyla eğitimin yararlı olması öğretmenin, öğrencisini iyi tanımasına, eğitim ihtiyaçlarını bilmesine, buna uygun BEP hazırlamasına ve değerlendirmelerde bulunmasına, aile ile iş birliği içinde olmasına, diğer öğrencileri ve onların velilerini bilgilendirmesine, okul personeli ile iş birliği içinde olmasına, onları benimsemesine ve aynı zamanda öğrenciye uygulayacağı öğretim yöntem ve teknikler konusunda bilgi sahibi olmasına bağlıdır, diyebiliriz. Okul ortamında, öğretmene bu süreçte çok büyük sorumluluklar ve görevler düşmektedir. Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları kitapçığında sınıf öğretmenlerinin 1) Kaynaştırma

öğrencisinin uyum sürecine ilişkin çalışmaları ile ilgili diğer öğretmenlerle planlama ve yürütme yapması 2) BEP geliştirme birimi ile işbirliği yapması 3) BEP'i uygulama ve değerlendirme yapması 4) Aileye yönelik eğitim çalışmaları yapması 5) Öğrenciye destek olma, sınıfın fiziki şartlarını düzenleme, alınan kararların uygulanıp uygulanmadığını kontrol etme gibi.

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda, kaynaştırma eğitimi özel eğitim hizmetleri yönetmelikleri ile tanımlanıyor olmasına rağmen, yapılan araştırmalar, eğitim uygulamalarında ciddi sıkıntıların olduğunu göstermektedir. Yasal düzenlemelerin genel olarak olumlu ve yeterli olması söz konusu iken, uygulamada problemlerin olduğu görülmektedir (Yılmaz, 2015). Bu durum birçok nedene bağlı olabilmektedir. Bazılarını şu şekilde belirtebiliriz: BEP hazırlama, yöntem-tekniğin seçme, uygulama sürecini değerlendirme (Bilen, 2007; Sanır, 2009; Şekercioğlu, 2010), okulların fiziki durumlarının yetersizliği, özel eğitime uygun eğitim araç- gereçlerinin azlığı/ olmaması (Kartal, 2016), öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik uzman desteği alamamaları (Bilen, 2007; Güven, 2009; Gündüz, 2015; Kanat, 2015), öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda olumsuz görüşe sahip olmaları (İlk, 2014; Gündüz, 2015) söylenebilir.

İlkokullarımızda, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere ve sınıf Öğretmenlerine istendik düzeylerde, destek hizmet sağlanamaması, yapılan kaynaştırma uygulamalarında tüm yükün sınıf Öğretmenlerine kalmasına neden olmaktadır (Sadioğlu, Batu ve Bilgin, 2012). Bu nedenle sınıf öğretmenleri özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler ile ilgili yaşanan sorunları aşmakta güçlük çekmektedirler (Sucuoğlu ve Kargın, 2008; Özmen-Güzel, 2009). Bu araştırma, bu sebeplerden dolayı sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır.

Bu bağlamda, çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin BEP hazırlamada karşılaştıkları güçlükler ile kaynaştırmaya ilişkin karşılaştıkları düzenlemelerin meslekte çalışma yılı(mesleki kıdem), ailesinde özel eğitime ihtiyaç duyan bireyin var olması, çalışma yeri (köy, ilçe), sınıfında kaynaştırma öğrencisinin bulunması, sınıfında destek eğitiminden yararlanan öğrencilerin olup olmaması, destek eğitiminden yararlanma süresi, eğitim sürecine ailenin katılımına göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını incelemektir.

Bu bağlamda, çalışmanın amacını ilkökul kademesinde bulunan özel gereksinimli kaynaştırma öğrencilerinden yola çıkarak, sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama sürecinde karşılaştıkları güçlükler ve kaynaştırma uygulamalarında yapılması gereken uyarlamalara ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

1. Sınıf öğretmenlerinin BEP hazırlama sürecinde karşılaştıkları güçlükler ve kaynaştırmaya ilişkin düzenlemeler ;
 - a. Mesleki kıdem (çalışma yılı) ,
 - b. Ailesinde özel gereksinimli birey olup olmama,
 - c. Çalışma yeri (köy, ilçe),
 - d. Kaynaştırma öğrencisi olup olmama,
 - e. Kaynaştırma öğrencisinin destek eğitim alıp almaması,
 - f. Destek eğitim alma süresi,
 - g. Ailenin katılımı ve işbirliği, değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

2.Yöntem

2.1.Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin BEP hazırlamada karşılaştıkları güçlükleri ve kaynaştırmaya ilişkin düzenlemelerin değerlendirilmesini amaçlayan betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli; geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etiketleme çabası gösterilmez. Önemli olan, varolanı değiştirmeye kalkmadan araştırmanın konusunun kendi koşulları içinde olduğu gibi ele almasıdır (Karasar, 2014).

2.2.Çalışma Grubu

Araştırma, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Muğla il merkezi ve ilçelerindeki, görev yapan 201 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir.

2.3.Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri, BEP Hazırlama Sürecinde Karşılaşılan Güçlükleri Belirleme Ölçeği (KGBÖ) ve Kaynaştırmaya İlişkin Düzenlemeler Ölçeği (KİDÖ) ölçeği ile elde edilmiştir. Ayrıca çalışma grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin sosyo-demografik bilgilerini elde etmek için araştırmacı tarafından geliştirilen genel bilgi formu kullanılmıştır.

Genel Bilgi Formu: Formda sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, meslekte çalışma süresi, ailede özel gereksinimli birey olma durumu, çalışma yeri, şimdiye kadar kaynaştırma öğrencisi ile çalışma durumu, kaynaştırma öğrencisine verilen eğitimin süresi ve şuan sınıfında kaynaştırma öğrencisi olup/olmaması gibi... bilgilerin öğrenilmesine yönelik maddeler yer almaktadır

1.BEP Hazırlama Sürecinde Karşılaşılan Güçlükleri Belirleme Ölçeği (KGBÖ): Araştırmada, Tike-Bafra ve Kargın (2009) tarafından geliştirilen KGBÖ ölçeği kullanılmıştır. KGBÖ'ü toplam 20 maddeden ve dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bilgi Düzeyi (8 madde), BEP Sürecine İlişkin Güçlükler (6 madde), BEP Ekibine İlişkin Güçlükler (3 madde), BEP Sorumluluklarının Paylaşımına İlişkin Güçlükler (3 madde) boyutlarıdır. Katılımcılar tepkilerini 5'li Likert tipi bir ölçek üzerinden kendilerine en uygun gelen yanıt seçeneğini işaretleyerek belirtmişlerdir (tamamen katılıyorum=5 puan, katılıyorum=4 puan, kararsızım=3 puan, katılmıyorum=2 puan, kesinlikle katılmıyorum=1 puan). Yüksek puan BEP hazırlama sürecinde karşılaşılan güçlüklerin fazla olduğuna işaret etmektedir. Araştırmada, genel ölçeğe ait Cronbach alpha iç tutarlık katsayısı.69 olarak bulunmuştur. Alt boyutlarda Cronbach-Alfa katsayısı ise Bilgi Düzeyi 0.63; BEP Sürecine İlişkin Güçlükler 0.60; BEP Ekibine İlişkin Güçlükler 0.59; BEP Sorumluluklarının Paylaşımına İlişkin Güçlükler 0.68 olarak hesaplanmıştır.

2. Kaynaştırmaya İlişkin Düzenlemeler Ölçeği (KİDÖ): Kargın, Güldenoğlu ve Şahin (2010) tarafından geliştirilen KİDÖ ölçeği kullanılmıştır. KİDÖ toplamda 39 maddeden ve iki alt boyuttan oluşmaktadır. Öğretim Sürecine İlişkin Düzenlemeler (25 madde) ve Fiziksel Düzenlemeler (14 madde) boyutlarından oluşmaktadır. Ölçekteki maddeler 5'li Likert tipi ölçek olarak hazırlanmıştır (en çok= 5 puan, en az=1 puan). Yüksek puan, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin yapılacak düzenlemeleri önemli gördüklerine işaret etmektedir. Genel ölçeğe ait Cronbach alpha iç tutarlık katsayısı 0.86 'dır. Alt boyutlarda Cronbach-Alfa katsayısı ise Öğretim Sürecine İlişkin Düzenlemeler 0.94 ve Fiziksel Düzenlemeler 0.98 olarak hesaplanmıştır.

2.4.Verilerin Toplanması ve Analizi

Nicel verileri elde etmek için BEP Hazırlama Sürecinde Karşılaşılan Güçlükleri Belirleme Ölçeği ve Kaynaştırmaya İlişkin Düzenlemeler Ölçeğinden elde edilen veriler çözümlenmiştir. Çalışmanın veri analizi yapılırken frekans dağılım, yüzdelik değerler ve parametrik yöntemler kullanılmıştır. Araştırmada iki gruplu değişkenlerin karşılaştırılmasında bağımsız t testi uygulanmıştır. İki den fazla grupların karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Varyans analizi sonucunda farklılığın kaynağını belirlemek için scheffe ve duncan testi kullanılmıştır.

3. Bulgular

3.1. Araştırma Problemine Ait Bazı Değişkenlere Göre Elde Edilen Bulgular:

3.1.1. Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgulara ulaşmak amacıyla, sınıf öğretmenlerinin meslekte çalışma yıllarına göre, “BEP hazırlama sürecinde karşılaşılan güçlükleri belirleme ölçeği ve kaynaştırmaya ilişkin düzenlemeler ölçeği puanları arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığı “ anova testi ile incelenmiştir. Bulgular Tablo- 1de sunulmuştur.

Tablo 1. KGBÖ ve KİDO Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Faktör	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler ort.	F	p	Anlamlı Fark
Bilgi Düzeyi	Gruplararası	5,928	4	1,482	2,086	,084	
	Grupiçi	139,213	196	0,710			
	Toplam	145,141	200				
BEP Sürecine İlişkin Güçlükler	Gruplararası	8,332	4	2,083	4,451	,002	21 ve üst- diğerleri
	Grupiçi	91,730	196	0,468			
	Toplam	100,062	200				
BEP Ekibine İlişkin Güçlükler	Gruplararası	4,672	4	1,168	1,158	,331	
	Grupiçi	197,723	196	1,009			
	Toplam	202,395	200				
BEP Sorumluluklarının Paylaşımına İlişkin Güçlükler	Gruplararası	2,229	4	0,575	0,915	,915	
	Grupiçi	123,119	196	0,628			
	Toplam	125,417	200				
Öğretim Sürecine İlişkin Düzenlemeler	Gruplararası	1,045	4	0,250	0,709	,586	
	Grupiçi	72,207	196	0,369			
	Toplam	73,252	200				
Fiziksel Düzenlemeler	Gruplararası	0,959	4	0,261	0,561	,691	
	Grupiçi	83,687	196	0,368			
	Toplam	84,646	200				

p<0,05

Tablo 1’de görüldüğü gibi BEP Sürecine İlişkin Güçlükler yönünden mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmektedir (F= 4.451; p<0,002). Gruplar arası farkın kaynağını bulmak için Scheffe testi uygulanmıştır. Testin sonucunda sınıf öğretmenlerinin, 21 yıl ve daha fazla mesleki kıdeme sahip olanların, diğerlerinden ($\bar{X} = 2,86$); 1-5 yıl ($\bar{X} = 3,45$); 6-10 yıl ($\bar{X} = 3,59$); 11-15 yıl ($\bar{X} = 3,53$); 16-20 yıl ($\bar{X} = 3,54$) BEP Sürecine İlişkin Güçlükleri daha az yaşadıkları söylenebilir. Bilgi Düzeyi (F=2.086, p>0.084), BEP Ekibine İlişkin Güçlükler (F=1.158, p>0.331), BEP Sorumluluklarının Paylaşımına İlişkin Güçlükler (F=0.915, p>0.915), Öğretim Sürecine İlişkin Düzenlemeler (F=0,709, p>0.586) ve Fiziksel Düzenlemeler (F=0.561, p>0.691) alt

boyutlarından alınan puanlar ile mesleki kıdemleri istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

3.1.2. Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgulara ulaşmak amacıyla, sınıf öğretmenlerinin ailesinde özel gereksinimli bireyin bulunup/bulunmamasına göre, “BEP hazırlama sürecinde karşılaşılan güçlükleri belirleme ölçeği ve kaynaştırmaya ilişkin düzenlemeler ölçeği puanları arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığı” t testi ile incelenmiştir. Bulgular Tablo-2 de sunulmuştur.

Tablo 2. KGBÖ ve KİDO Puanlarının Ailede Özel Gereksinimli Birey Olma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

Faktör	Cinsiyet	n	\bar{X}	S	Sd	t	p
Bilgi Düzeyi	Var	28	2,7455	,95044	199	0,645	,560
	Yok	173	2,8577	,83683			
BEP Sürecine İlişkin Güçlükler	Var	28	3,5655	,57617	199	0,734	,390
	Yok	173	3,4595	,72668			
BEP Ekibine İlişkin Güçlükler	Var	28	3,3095	1,0221	199	1,420	,157
	Yok	173	3,0193	1,00046			
BEP Sorumluluklarının Paylaşımına İlişkin Güçlükler	Var	28	3,6190	,63320	199	1,989	,022*
	Yok	173	3,3006	,80748			
Öğretim Sürecine İlişkin Düzenlemeler	Var	28	3,4600	,53814	199	2,402	,012*
	Yok	173	3,7898	,60698			
Fiziksel Düzenlemeler	Var	28	3,4566	,55340	199	2,549	,006*
	Yok	173	3,7526	,65460			

p<0,05

Tablo 2’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin BEP Hazırlama Sürecinde Karşılaşılan Güçlükler ve Kaynaştırmaya İlişkin Düzenlemeler yönünden, ailesinde özel gereksinimli birey bulunma değişkenine göre BEP Sorumluluklarının Paylaşımına İlişkin Güçlükler (\bar{X} (var) = 3,61; \bar{X} (yok)= 3,30), Öğretim Sürecine İlişkin Güçlükler (\bar{X} (var) = 3,46; \bar{X} (yok)= 3,78), ve Fiziksel Düzenlemeler (\bar{X} (var) = 3,45; \bar{X} (yok)= 3,75) alt boyutlarında anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmektedir. Ailesinde özel gereksinimli birey bulunan sınıf öğretmenlerinin BEP Sorumluluklarının Paylaşımına İlişkin Güçlükleri daha çok yaşadıkları söylenebilir. Ayrıca öğretimsel ve fiziksel düzenlemeleri daha az önemsedikleri anlaşılmaktadır. Bilgi Düzeyi [t (199) =0,645; p>0.560], BEP Sürecine İlişkin Güçlükler [t (199) =0,734; p>0.390] ve BEP Ekibine İlişkin Güçlükler [t (199) =1,420; p>0.157] alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

3.2.3. Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin bulgulara ulaşmak amacıyla, sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları yere göre, “BEP hazırlama sürecinde karşılaşılan güçlükleri belirleme ölçeği ve kaynaştırmaya ilişkin düzenlemeler ölçeği puanları arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığı” t testi ile incelenmiştir. Bulgular Tablo-3 de sunulmuştur.

Tablo 3. KGBÖ ve KİDO Puanlarına Çalışma Yeri Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

Faktör	Çalışma Yeri	n	\bar{X}	S	Sd	t	p
Bilgi Düzeyi	Köy	56	2,9598	,85284	199	1,220	0,226
	İlçe	145	2,7966	,85008			
BEP Sürecine İlişkin Güçlükler	Köy	56	3,6012	,62416	199	1,587	0,091

Sınıf Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Hazırlamada..

	İlçe	145	3,4253	,73307			
BEP Ekibine İlişkin Güçlükler	Köy	56	3,1488	1,0934	199	,780	0,461
	İlçe	145	3,0253	,97189			
BEP Sorumluluklarının Paylaşımına İlişkin Güçlükler	Köy	56	3,2976	,80070	199	,526	0,600
	İlçe	145	3,3632	,79049			
Öğretim Sürecine İlişkin Düzenlemeler	Köy	56	3,8479	,56555	199	3,164	0,002*
	İlçe	145	3,6593	,61364			
Fiziksel Düzenlemeler	Köy	56	3,9719	,62622	199	1,995	0,041*
	İlçe	145	3,6552	,64023			

P<0,05

Tablo 3’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin Kaynaştırmaya İlişkin Düzenlemeler yönünden, çalışma yeri değişkenine göre Öğretim Sürecine İlişkin Düzenlemeler (\bar{X} (köy) = 3,84; \bar{X} (ilçe)= 3,65) ve Fiziksel Düzenlemeler (\bar{X} (köy) = 3,97; \bar{X} (ilçe)= 3,65) alt boyutlarında anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmektedir. Köyde çalışan sınıf öğretmenlerinin merkez/ilçede çalışanlara göre öğretimsel ve fiziksel düzenlemeleri daha çok önemsedikleri görülmektedir. Bilgi Düzeyi [$t(199 = 1,220; p > 0.226)$], BEP Sürecine İlişkin Güçlükler [$t(199 = 1,58; p > 0.091)$], BEP Ekibine İlişkin Güçlükler [$t(199 = 0,780; p > 0.461)$] ve BEP Sorumluluklarının Paylaşımına İlişkin Güçlükleri [$t(199 = 0,526; p > 0.600)$] alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

3.2.4. Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin bulgulara ulaşmak amacıyla, sınıf öğretmenlerinin sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunması durumuna göre, “BEP hazırlama sürecinde karşılaşılan güçlükleri belirleme ölçeği ve kaynaştırmaya ilişkin düzenlemeler ölçeği puanları arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığı” t testi ile incelenmiştir. Bulgular Tablo-4 da sunulmuştur

Tablo 4. KGBÖ ve KİDO Puanlarının Kaynaştırma Öğrencisi Olma Durumuna Göre İlişkin t-Testi Sonuçları

Faktör	Kaynaştırma Öğrencisi	n	\bar{X}	S	Sd	t	p
Bilgi Düzeyi	Evet	139	2,7059	,86966	199	3,485	0,01
	Hayır	62	3,1472	,72905			
BEP Sürecine İlişkin Güçlükler	Evet	139	3,4424	,71439	199	,956	,340
	Hayır	62	3,5457	,69159			
BEP Ekibine İlişkin Güçlükler	Evet	139	3,0552	1,0321	199	,096	,922
	Hayır	62	3,0699	,95268			
BEP Sorumluluklarının Paylaşımına İlişkin Güçlükler	Evet	139	3,3837	,80449	199	1,309	,300
	Hayır	62	3,2581	,76208			
Öğretim Sürecine İlişkin Düzenlemeler	Evet	139	3,7085	,61393	199	,117	,905
	Hayır	62	3,7194	,58999			
Fiziksel Düzenlemeler	Evet	139	3,7420	,63635	199	,045	,965
	Hayır	62	3,7465	,68666			

P<0,05

Tablo 4’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin BEP Hazırlama Sürecinde Karşılaşılan Güçlükler kaynaştırma öğrencisi olma durumu değişkenine göre Bilgi Düzeyi (\bar{X} (Evet) = 2,70; \bar{X} (Hayır)= 3,14) alt boyutunda anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmektedir. Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan sınıf öğretmenlerinin BEP hazırlama sürecindeki Bilgi Düzeylerinin daha az olduğu söylenebilir. BEP Sürecine İlişkin Güçlükler [$t(199 = 0,956; p > 0.340)$], BEP Ekibine

İlişkin Güçlükler [$t(199 = 0,096; p > 0,922)$],BEP Sorumluluklarının Paylaşımına İlişkin Güçlükleri [$t(199 = 1,309; p > 0,300)$],Öğretim Sürecine İlişkin Düzenlemeler [$t(199 = 0,117; p > 0,905)$] ve Fiziksel Düzenlemeler [$t(199 = 0,045; p > 0,965)$] alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

3.2.5. Araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin bulgulara ulaşmak amacıyla, sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki kaynaştırma öğrencisinin destek eğitimi almasına göre, “BEP hazırlama sürecinde karşılaşılan güçlükleri belirleme ölçeği ve kaynaştırmaya ilişkin düzenlemeler ölçeği puanları arasındaki farklılığın anlamlı olup” t testi ile incelenmiştir. Bulgular Tablo-5 de sunulmuştur

Tablo 5. KGBÖ ve KİDO Puanlarının Kaynaştırma Öğrencisinin Destek Eğitim Almasına Göre t-Testi Sonuçları

Faktör	Destek Eğitim	n	\bar{X}	S	Sd	t	p
Bilgi Düzeyi	Evet	47	2,3590	,72401	62	2,215	0,030
	Hayır	17	2,8309	,82909			
BEP Sürecine İlişkin Güçlükler	Evet	47	3,4362	,77907	62	0,022	0,982
	Hayır	17	3,4314	,70479			
BEP Ekibine İlişkin Güçlükler	Evet	47	3,0000	1,1077	62	0,126	0,899
	Hayır	17	2,9608	1,0664			
BEP Sorumluluklarının Paylaşımına İlişkin Güçlükler	Evet	47	3,3759	,77590	62	0,100	0,927
	Hayır	17	3,5229	,90883			
Öğretim Sürecine İlişkin Düzenlemeler	Evet	47	3,6426	,50496	62	1,487	0,142
	Hayır	17	3,8706	,63616			
Fiziksel Düzenlemeler	Evet	47	3,7097	,59583	62	0,725	0,471
	Hayır	17	3,8403	,74168			

$P < 0,05$

Tablo 5’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin BEP Hazırlama Sürecinde Karşılaşılan Güçlükler kaynaştırma öğrencisinin destek eğitimi alma durumu değişkenine göre Bilgi Düzeyi (\bar{X} (Evet) = 2,70; \bar{X} (ilçe) = 3,14) alt boyutunda anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmektedir. Sınıfında destek eğitiminden faydalanan öğrencisi olmayan sınıf öğretmenlerinin BEP hazırlama sürecindeki Bilgi Düzeylerinin daha düşük olduğu söylenebilir. BEP Sürecine İlişkin Güçlükler [$t(199 = 0,022; p > 0,982)$], BEP Ekibine İlişkin Güçlükler [$t(199 = 0,126; p > 0,899)$],BEP Sorumluluklarının Paylaşımına İlişkin Güçlükleri [$t(199 = 1,00; p > 0,927)$],Öğretim Sürecine İlişkin Düzenlemeler [$t(199 = 1,487; p > 0,142)$] ve Fiziksel Düzenlemeler [$t(199 = 0,725; p > 0,471)$] alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

3.2.6. Araştırmanın altıncı alt problemine ilişkin bulgulara ulaşmak amacıyla, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmadaki öğrencisinin destek eğitimi alma süresine göre, “BEP hazırlama sürecinde karşılaşılan güçlükleri belirleme ölçeği ve kaynaştırmaya ilişkin düzenlemeler ölçeği puanları arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığı ” anova testi ile incelenmiştir. Bulgular Tablo-6 da sunulmuştur.

Tablo 6. KGBÖ ve KİDO Puanlarının Destek Eğitim Süresine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Faktör	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler ort.	F	p	Anlamlı Fark
Bilgi Düzeyi	Gruplararası	4,360	3	1,453			10-12
	Grupiçi	19,753	43	,459	3,164	0,034	saat/ 4-6
	Toplam	24,113	46				saat
BEP Sürecine İlişkin Güçlükler	Gruplararası	6,779	3	2,260			
	Grupiçi	21,141	43	,492	4,596	0,007	

Sınıf Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Hazırlamada..

	Toplam	27,920	46			0-3 saat/ 10-12 saat
BEP Ekibine İlişkin Güçlükler	Gruplararası	8,028	3	2,676		
	Grupiçi	48,416	43	1,126	2,337	0,083
	Toplam	56,444	46			
BEP Sorumluluklarının Paylaşımına İlişkin Güçlükler	Gruplararası	3,377	3	1,126		
	Grupiçi	24,315	43	,565	1,991	0,130
	Toplam	27,693	46			
Öğretim Sürecine İlişkin Düzenlemeler	Gruplararası	0,929	3	,310		
	Grupiçi	10,800	43	,251	1,234	0,309
	Toplam	11,729	46			
Fiziksel Düzenlemeler	Gruplararası	2,154	3	,718		
	Grupiçi	14,177	43	,330	2,177	0,105
	Toplam	16,331	46			

P<0,05

Tablo 6'da görüldüğü gibi Bilgi düzeyi (F= 3,164, p<0,034) ve BEP Sürecine İlişkin Güçlükler (F= 4.596, p<0,007) yönünden Destek Eğitim Süresi değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmektedir. Gruplar arası farkın kaynağını bulmak için Bilgi Düzeyinde Duncan testi BEP Sürecine İlişkin Güçlüklerde ise Scheffe uygulanmıştır. Testin sonucunda, sınıf öğretmenlerinin Bilgi Düzeyleri kaynaştırma öğrencisinin aldığı destek eğitim süresine göre 10-12 saat destek eğitimi alan öğrenciye sahip olanların ortalama puanlarının ($\bar{X} = 2,72$); 7-9 saat ($\bar{X} = 2,49$); 0-3 saat ($\bar{X} = 2,42$) ve 4-6 saat ($\bar{X} = 1,94$); diğerlerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. BEP Sürecine İlişkin Güçlüklerde ise kaynaştırma öğrencisinin aldığı destek eğitim süresine göre 10-12 saat destek eğitimi alan öğrenciye sahip olanların ortalama puanlarının ($\bar{X} = 2,93$); 7-9 saat ($\bar{X} = 3,19$); 4-6 saat ($\bar{X} = 3,77$) ve 0-3 saat 4-6 saat ($\bar{X} = 3,87$); BEP Ekibine İlişkin Güçlükler (F=2,337, p>0,083), BEP Sorumluluklarının Paylaşımına İlişkin Güçlükler (F=1,991, p>0,130), Öğretim Sürecine İlişkin Düzenlemeler (F=1,234, p>0,309), Fiziksel Düzenlemeler (F=12,177, p>0,105), alt boyutlarından alınan puanlar açısından kaynaştırma öğrencilerinin aldığı destek eğitim süreleri arasında istatistiksel olarak fark bulunmamıştır.

3.2.7. Araştırmanın yedinci alt problemine ilişkin bulgulara ulaşmak amacıyla, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma programı sürecine ailenin katılımı ve işbirliği desteğine göre, "BEP hazırlama sürecinde karşılaşılan güçlükleri belirleme ölçeği ve kaynaştırmaya ilişkin düzenlemeler ölçeği puanları arasındaki farklılığın anlamlı olup" t testi ile incelenmiştir. Bulgular Tablo-7'de sunulmuştur.

Tablo 7. KGBÖ ve KİDO Puanlarının Ailenin Katılımı ve İşbirliğine Göre t-Testi Sonuçları

Faktör	Aile İşbirliği	n	\bar{X}	S	Sd	t	p
Bilgi Düzeyi	Evet	58	2,4849	,76487	62	0,17	0,989
	Hayır	6	2,4792	,95334			
BEP Sürecine İlişkin Güçlükler	Evet	58	3,4368	,77285	62	0,062	0,942
	Hayır	6	3,4167	,60323			
BEP Ekibine İlişkin Güçlükler	Evet	58	3,0517	1,0775	62	1,432	0,157
	Hayır	6	2,3889	1,1038			
BEP Sorumluluklarının Paylaşımına İlişkin Güçlükler	Evet	58	3,3161	,80791	62	1,681	0,76
	Hayır	6	3,8889	,62063			
Öğretim Sürecine İlişkin Düzenlemeler	Evet	58	3,6910	,53565	62	0,547	0,675
	Hayır	6	3,8200	,69409			

Fiziksel Düzenlemeler	Evet	58	3,7266	,64030	62	0,696	0,487
	Hayır	6	3,9167	,59662			

p<0.05

Tablo 7’de görüldüğü gibi, Bilgi Düzeyi [$t(199 = 0,17; p > 0,989)$], BEP Sürecine İlişkin Güçlükler [$t(199 = 0,062; p > 0,942)$], BEP Ekibine İlişkin Güçlükler [$t(199 = 1,432; p > 0,157)$], BEP Sorumluluklarının Paylaşımına İlişkin Güçlükleri [$t(199 = 1,681; p > 0,76)$], Öğretim Sürecine İlişkin Düzenlemeler [$t(199 = 0,547; p > 0,675)$] ve Fiziksel Düzenlemeler [$t(199 = 0,696; p > 0,487)$] alt boyutları ile ailenin katılımı ve işbirliği değişkeni arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

4. Tartışma ve Sonuç

Çalışmada sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre BEP hazırlamada “sürece ilişkin güçlükler” yaşadıkları görülmektedir. Mesleki olarak 21 yıl ve üstü çalışan sınıf öğretmenlerinin daha az mesleki kıdeme sahip olanlara göre daha deneyimli oldukları anlaşılmaktadır. Mesleki deneyim arttıkça özel gereksinimli öğrenci ile çalışmaları, öğretim program hazırlamaları ve hemen hemen her yıl verilen hizmet içi eğitim kurslarından faydalanmaları düşünülebilir. Diğer alt boyutlarda ve kaynaştırmaya ilişkin düzenleme boyutunda bir farklılık görülmemektedir. Alan yazında bu sonuç ile tutarlılık gösteren araştırmalara rastlanmaktadır. Kargın, Güldenoğlu ve Şahin (2010), sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecine ilişkin düzenlemeleri ve fiziksel uyarlamaları gerçekleştirmeleri ile hizmet süreleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı bulunmuştur.

Ailesinde özel gereksinimli birey olan sınıf öğretmenleri, BEP sorumluluklarının paylaşılması aşamasında ailesinde özel gereksinimli olmayan öğretmenlere göre daha çok güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir. BEP’in uygulanması bir ekip çalışması anlayışını gerektirir. Ailesinde özel gereksinimli bireyi olan sınıf öğretmenleri, aile içinde yaşadıkları sorumluluk ve paylaşımın çocuk için ne kadar önemli olduklarını bildikleri için, okul çalışmalarında iş bölümünün daha çok önemli olduğunu hissetmeleri, olağan bir durum olarak düşünülebilir. Okullarda okul idaresi BEP çalışma ekibini kurarak, bu farkındalığı daha etkili bir hale getirmekle sorumludur. Milli Eğitim Bakanlığının Özel Eğitim Yönetmeliği (2012)’ inde açıkça belirtilmektedir. Ekip çalışması öğrencinin gelişimini takip etmek, değerlendirmelerde bulunmak ve işlerin sistematik bir şekilde yürütmesini sağlamak açısından son derece önemlidir. Silva ve Morgado (2004) okulda özel eğitim ekibinin koordinasyonlu bir biçimde destekleyici öğretmenlerin, çalışmalarının izlenmesinin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Ailesinde özel gereksinimli birey bulunan sınıf öğretmenleri bu sorumluluğun ve işbirliğinin diğer öğretmenlere oranla daha fazla bilincinde olmalarından dolayı, öğrenci için en etkili ve güç tarafın işbirliğini gerçekleştirmek olduğunu düşünmelerinden kaynaklandığı söylenebilir. Ekip kurmak ve sorumlulukların paylaşımı her branştaki öğretmen için son derece önemli ve ciddidir. Avcıoğlu (2012) özel eğitim öğretmenleri ile yaptığı araştırmasında; özel eğitim öğretmenleri BEP hazırlarken okul idaresine, rehber öğretmene ve RAM’den ilgili uzman kişilerin desteklerine gereksinim duyduklarını belirtmişlerdir. Ancak yapılan araştırmalar incelediğinde birçok okulda BEP birimlerinin işlevsel olmadığı (Güzel, 2014) hatta BEP birimlerinin olmadığı (Çuhadar, 2006; Can, 2015) sonuçlarına ulaşılmıştır. Ancak sınıf öğretmenlerinin çalıştığı okullardaki yöneticiler de dahil olmak üzere öğretmenlerin diğer kurumlarla etkin işbirliği içerisinde olması gerektiği (Kartal, 2016; Çıkkılı, Söğüt ve Özdemir, 2017) araştırmalar ile de desteklenmektedir. Genel olarak sıkıntının BEP ile ilgili yasal düzenlemelerin genel olarak olumlu ve yeterli olmasına rağmen, uygulamada probleme dönüştüğü söylenebilir.

(Yılmaz, 2015). Ailesinde özel gereksinimli birey bulunan sınıf öğretmenlerinin BEP sorumluluklarını paylaşmaya ilişkin güçlükleri daha çok yaşadıkları anlaşılmaktadır. Bunun nedeni olarak daha bilinçli olmalarından ve sorumluluk almadaki kaygılarının daha çok yaşanması ile açıklanabilir. Ailesinde özel gereksinimli birey olan sınıf öğretmenleri, olmayan öğretmenlere göre sınıflarındaki öğretimsel ve fiziksel düzenlemeleri daha az önemli bulmaktadırlar. Bunun sebebi olarak kaynaştırma uygulamalarında yaşanan sıkıntıları bizzat yaşayıp, sorunların sadece öğretmenlerin gerekli düzenlemeleri yapmasıyla değişmeyeceğini düşünmeleri olabilir. Ayrıca ailede özel gereksinimli birey ile kaynaştırmaya ilişkin tutumların değiştiği bu nedenle de kaynaştırmada yapılan düzenlemelerin daha az önemli olduğu düşünülmüş olabilir. Bunun nedeni, ailelerinde özel gereksinimli birey bulunan öğretmenler, çocuklar için yapılacak düzenlemelerden ziyade, özel gereksinimli öğrenci ile çalışacak öğretmenlerin öncelikle kaynaştırmanın faydalı olduğuna inanıp, öğrenciyi kabul edici bir tavır sergilemeleri gerektiğini, kaynaştırma uygulamaları ile bilgi eksiklerinin giderilmesi gerektiğine inanmaları, işbirliği içinde çalışmanın fayda getireceğine ve ancak ardından yapılacak düzenlemelerin etkili olacağına yönelik düşünmeleri olabilirler. Çünkü yapılan araştırmalarda öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlamadıkları (Sanır, 2009; Bilen, 2007), öğrencilerinin başarılarını değerlendirmeye yönelik uygun yöntem teknik ve araçları hazırlama ve kullanmada yeterli olmadıkları (Sanır, 2009), okulların fiziki durumlarının yetersizliği, öğrencilerin gereksinim duydukları kaynak ve araç gereçlerin olmayışı (Kartal, 2016) ve sınıfların kalabalık olmasından dolayı öğretmenlerin yeterince zaman ayıramaması, bu yüzden kaynaştırma uygulamalarının yerine getirilemediği (Kartal, 2016; Saraç ve Çolak, 2012; Şekercioğlu, 2010; Bilen, 2007), bilgi eksiklerinin olduğu ve uzmanlarla desteklenmeleri gerektiği (Sanır, 2009; Şekercioğlu, 2010; Sadioğlu ve diğerleri, 2012; İlk, 2014; Gündüz, 2015; Zeybek, 2015), okuldaki diğer personelden yardım almasına karşın yapılan yardımların yeterli ve işlevsel olmadığı (Saraç ve Çolak, 2012), okul müdüründen ve rehber öğretmenlerden yeterli destek alamadıkları (Sadioğlu ve diğerleri, 2012; Bilen, 2007), özel gereksinimli öğrenciler ile yoğun olarak öğretimle ilgili sorunlar yaşadıkları ve bu süreçten duygusal olarak olumsuz etkilendikleri (Sadioğlu ve diğerleri, 2012), kaynaştırma öğrencisini okuttukları sınıfa kendi istekleriyle almadıkları, bu çocuklarla eğitim yapmanın zor olduğu (Sanır, 2009), öğretmenlerin isteklerinin göz ardı edildiği (Saraç ve Çolak, 2012), kaynaştırma öğrencilerinin akademik olarak akranlarına göre geride kaldığı, akademik başarısızlığının engellerinden kaynaklandığını, akademik başarılarının artırılması için özel eğitim kurumunda eğitim almaları gerektiği, sınıf içi iletişim ve etkileşimlerinin yetersiz olduğu (Sanır, 2009; Güven, 2009), öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda olumsuz görüşe sahip olduğu (Sadioğlu, Bilgin, Batu ve Oksal, 2013; İlk, 2014; Gündüz, 2015), yasal düzenlemelerin genel olarak olumlu ve yeterli olup, uygulamada problem olduğu (Yılmaz, 2015), başta sınıf öğretmeni olmak üzere bütün personelin kaynaştırma uygulamaları konusunda bilinçlendirilmesi gerektiği (Saraç ve Çolak, 2012) vurgulanmıştır. Alan yazında bu sonucun aksini gösteren araştırmalara da rastlanılmıştır. Ailede özel gereksinimli bireyin olması ile kaynaştırmaya yönelik görüşler arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığına yönelik bulgularda elde edilmiştir (Sarı ve Bozgeyikli, 2002; Kayhan, Şengül ve Akmeşe, 2012).

Köyde görev yapan sınıf öğretmenleri, merkez ilçede görev yapan sınıf öğretmenlerine göre öğretimsel ve fiziksel düzenlemeleri daha önemli görmektedirler. Köy okullarının fiziki şartları, ilçedeki okullara göre daha sıkıntılı olduğu düşünüldüğünde, öğretmenler haklı olarak düzenlemeleri daha önemli görmüş olabilirler. Çoğu köy okulunda maalesef normal gelişim gösteren çocuklar da dahil, özel gereksinimli çocukların materyal ihtiyaçları

karşılanamamaktadır. Merkez ilçedeki hemen hemen her okul teknoloji açısından desteklenmektedir. Akıllı tahtaların bile olmadığı çok az okul bulunmaktadır. Köydeki okulların birçoğunda kütüphane bile yokken, Merkez/ilçedeki birçok okul e-kitap sistemine geçmiştir. Bu şartlar göz önüne alındığında, köy okullarında çalışan sınıf öğretmenlerinin fiziksel ve öğretimsel düzenlemeleri önemsemeleri ön plana daha çok çıkmaktadır. MEB özel eğitim hizmetleri yönetmeliği okullarda kaynaştırma öğrencilerinin BEP hazırlamak amacıyla geliştirme birimi oluşturulmasını ve özel araç-gereçler ile eğitim materyalleri sağlanarak okullarda eğitim destek odasının açılması gerektiğini belirtmektedir (MEB, 2006). Yaşanan sıkıntılar göz önüne alındığında araç- gereç ve materyal konusu yasalarda açık ve net bir şekilde olmasına rağmen yapılan uygulamalarda aksaklıklar olması nedeniyle bu ifadelerin kullanıldığı ve sonuç olarak yasal düzenlemelerin uygulanmasında sıkıntı olduğu söylenebilir. Russell, Hoffmann ve Higgins (2009) önerdiği okuma --yazmaya yönelik araçların yanı sıra başka araç- gereçlerinde BEP’de yer alabileceği belirtilmektedir. Ancak yapılan çoğu araştırmada öğretmenlerin BEP uygulamada karşılaşılan güçlükleri; araç- gereç eksiklikleri, okulun fiziki şartlarındaki eksiklikler, bilgisayar kullanımındaki alt yapı eksiklikleri, zamanı yönetimi eksiklikleri ve öğretmen yeterliliğindeki eksiklikler olarak belirtmişlerdir (Öztürk ve Eratay, 2010; Çuhadar,2006; Saraç ve Çolak, 2012; Kartal, 2016).

Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin BEP hazırlamada “bilgi düzeyinde” güçlükler yaşadıkları anlaşılmaktadır. Bu tepkilerin bazıları bilgi düzeyindeki eksikliklerden kaynaklanmaktadır. Öğretmenlerin genellikle sınıflarındaki özel gereksinimli çocuklara karşı olumlu tutumlara sahip olmalarına rağmen, bu durumun endişe yaratıcı bir duruma dönüştüğü de anlaşılmaktadır (Odom,2000). Bilgi düzeyindeki bu güçlükler, sınıf öğretmenlerinin, öğrenci performansına göre kazanımları saptaması, öğretimi ona uygun hazırlaması ve uygulaması, ölçme ve değerlendirmeyi plana göre hazırlaması, öğrencinin aldığı destek eğitim hizmetlerini normal sınıf çalışmalarına paralel ayarlaması işlemlerinde güçlük çekmemelerine rağmen bilgi düzeyinde sorun yaşamaları, özel eğitim programlarındaki güncel gelişmelerin izlenilmesindeki gecikmelerle ilişkilendirilebilir. Sınıf öğretmenlerinin uzmanlık alanı BEP geliştirme değildir. Ancak her öğretmen özel gereksinimli öğrenci ile karşılaştıklarında ne yapacağını araştırır. Giderilmek istenen her güçlük bir problemdir. Problemi çözmek ise bireylerin hem zihin hem de beceri yönünden aktif katılımlarını gerektiren tecrübeye dayalı öğrenmeyle kazanılabilir (Dewey,1910). Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin sorun yaşamamaları, BEP’ i yaparak yaşayarak, deneyimler elde ederek, ilgili bilgilere ulaşarak kazanımları ile ilişkilendirilebilir. Böylece, özel eğitim ile ilgili edinilen deneyimler, olumlu kazanımların elde edilmesine yardımcı olabilir (Foley ve Pang, 2006).

Öğrencisi destek eğitimi alan sınıf öğretmenlerinin BEP hazırlamadaki bilgi düzeylerinin daha güçlü olduğu görülmektedir. Kaynaştırma öğrencileri, okullarda öncelikli olarak özel eğitim öğretmenlerinin, ders verdikleri destek eğitim odalarında gereksinimleri doğrultusunda eğitim almaktadırlar. Destek eğitim odalarında ders veren özel eğitim öğretmenleri ve diğer öğretmenler Öğrencinin BEP’i doğrultusunda eğitimine devam ederler. Öğrencinin kendi sınıf öğretmeni ile iş birliği halindedirler. Sınıf öğretmeni sınıfında BEP’i uygulamaya devam etmek zorunda olduğu gibi öğrenci ile ilgili destek eğitim odası öğretmenine öğrenci gelişmelerini bildirmek durumundadır. Bu durumda sınıf öğretmeni BEP ile ilgili her aşamada aktiftir, özel eğitim öğretmenin ve diğer çalışan öğretmenlerin desteği ve yardımı bu konuda ona bilgi sağlar. Sınıf öğretmeni BEP hazırlama, uygulama, değerlendirme aşamasında karar verecek tek merci olmadığı için yönetmelikte belirtildiği üzere düzenli olarak ders veren öğretmeni, BEP birim

üyeleri ile iletişim halindedir. Bu süreçte aktif görev aldığı için BEP ile ilgili zamanla yaşadığı bilgi eksikliğini gidermesi olağandır. Bu sebeplerden dolayı destek eğitiminden faydalanan öğrencisi olan öğretmenlerin bilgi düzeylerinin yüksek olması ve güçlük yaşamaması normal kabul edilmelidir. Kaynaştırmaya ilişkin düzenlemeler alt boyutlarında öğrencinin destek eğitimden faydalanma durumuna yönelik anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Bunun nedeni olarak destek eğitim odalarının; sınıflardan ayrı olarak, okulun başka bir bölümünde yapıyor olması düşünülebilir. Destek eğitim odaları İl/ilçe özel eğitim hizmetleri kurulu tarafından kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulaması kapsamında okul/kuruma yerleştirilen özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için her tür ve kademedeki okul/kurumlar bünyesinde il/ilçe milli eğitim müdürlüklerince açılır. Destek eğitim odasında eğitim alacak öğrenci sayısına göre okulda veya kurumda birden fazla destek eğitim odası açılabilir. Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere yönelik okulun fiziki şartları, öğrenci sayıları, yetersizlik türleri ve yetenek alanları göz önünde bulundurularak ayrı destek eğitim odaları açılabilir. Fiziki şartları nedeniyle destek eğitim odası açılmayan okullarda il/ilçe milli eğitim müdürlüklerinin onayı doğrultusunda fen laboratuvarları, resim atölyeleri, müzik odaları vb. uygun alanlar destek eğitim odası olarak kullanılabilir (MEB, 2016).

Öğrencisi 10-12 saat destek eğitimden faydalanan sınıf öğretmenlerinin, BEP “bilgi düzeyi” ve BEP “süreğine ilişkin güçlüklerde” zorlandıkları görülmektedir. Okulda, 10-12 saat öğrencinin alabileceği haftalık maksimum ders saatidir. Yönetmelikte haftada aldığı dersin %40’ı kadar isterse “destek eğitimi” alacağı belirtilmektedir. Destek eğitim uygulaması, okullarda öğrencinin gereksinim duyduğu ana derslerde bir başka öğretmen tarafından (öncelik özel eğitim öğretmeni ile özel eğitim öğretmeni yoksa diğer öğretmenler) sınıfından, gereksinim duyduğu ders saatinde alınarak BEP doğrultusunda destek eğitim hizmetleri verilmesi için düzenlenmiş ortamda, eğitim verilmesidir. Örneğin matematik dersinde zorlanan bir kaynaştırma öğrencisi, matematik ders saatinde bir başka öğretmen tarafından alınır ve matematik dersi, öğrencinin performansına uygun olarak ayrı bir eğitim ortamında devam edilir. Verilecek bu destek eğitim, öğrencinin gereksinimlerinin durumuna göre BEP birimi tarafından karar verilerek ayarlanır. Gereksinimlerinin fazla olması ile de öğrenciye verilecek destek eğitimin süresi doğru orantılıdır. Bu durumda 10-12 saat destek eğitim alan öğrenci diğer destek eğitim alan öğrencilere göre daha fazla özel gereksinime ihtiyaç duyar ve ihtiyaçları değişkenlik gösterebilir demek yanlış olmaz. Öğrencinin özel gereksinimlerinin artması ile sınıf öğretmeni, BEP bilgi düzeyinde zorlanabilir. Ayrıca verilen eğitimin süresi arttıkça hazırlanacak BEP’in içeriği, seçilecek hedefler/kazanım bunlara uygun yöntem- teknikler, araç gereçler de daha çok çeşitlilik gösterecektir. Bu çeşitlilikten dolayı da öğretmenler güçlük yaşamış olabilir. Genel olarak alanyazında öğretmenlerin BEP bilgi düzeyinde sıkıntı yaşadıkları sonuçlarına da ulaşılmıştır. Kamen Akkoyun (2007) çalışmasında RAM’daki rehber öğretmenlerde ve kaynaştırma eğitimi verecek öğretmenlerde, BEP hazırlama ve uygulama boyutunda bilgi yetersizliklerine sahip oldukları yönünde bulgular elde etmiştir. Benzer şekilde İzci (2005), Babaoğlu ve Yılmaz (2010) Çuhadar (2006), Güteryüz (2014), Öztürk ve Eratay (2010) ve Zeybek (2015) de yapmış oldukları araştırmalarda öğretmenlerin BEP hazırlamada yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirtmektedirler. Öğretimsel uyarlamalar ve fiziksel düzenlemelerin destek eğitim süresi bağlamında anlamlı bir farklılık göstermedikleri bulunmuştur. KİDO ve KGBÖ alt boyutları ile ailenin kaynaştırma sürecine katılımı ve işbirliği arasında anlamlı farklılık görülmemektedir. Aile katılımının öğretmenlerin BEP hazırlamada karşılaştıkları güçlükleri azaltması beklenirken, herhangi bir farkın olmaması düşündürücüdür. Aile, BEP hazırlamada, hazırlanan eğitimlerin evde yürütülmesinde rol oynar. MEB’in özel eğitim

yönetmeliğinde belirtildiği gibi, ailenin görev ve sorumlulukları kapsamında okul ile işbirliğinin önemi vurgulanmaktadır. Elde edilen bulgu, okul/ev uygulama sürecinde sıkıntı yaşandığını göstermektedir. Ailelerin BEP üzerinde herhangi bir şekilde öğretmenlerin görüşlerini etkilememesi, ailenin sürecin içinde olmadıklarını düşündürmektedir. Ailenin katılımı ve desteği olmadan sınıf öğretmenin BEP hazırladığını, düşündürmektedir. Oysa okulun BEP biriminin işleyişinde ailenin rolü büyüktür. Yapılan birçok araştırmada okullarda BEP birimlerinin işlevsel olmadığı (Demir ve Açar, 2010; Atıcı, 2014; Can, 2015), görülmektedir. Kaynaştırmaya ilişkin düzenlemeler açısından fiziksel ve öğretimsel uyarlamaları öğretmen kendisi yapacağı için herhangi bir farklılığın çıkmaması normal karşılanabilir. Alinyazında yapılan aile katılımı ve işbirliğinin araştırıldığı araştırmalarda Bilen (2007) sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında ailelerin yeterince destek olmadıklarını, Gündüz (2015) ise ailelerin çocuklarının farklı olduğunu kabul etmeleri gerektiğini ve onlara gereken destekle, kaynaştırma eğitiminde daha çok başarılı olunacağı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Sonuç olarak, sınıf öğretmenleri genel olarak BEP hazırlama sürecinde güçlük yaşamaktadırlar. Buna sebep olarak BEP birimlerinin okullarda işlevsel olmaması (Demir ve Açar, 2010; Atıcı, 2014; Can, 2015) okul BEP hazırlama birim üyelerinin iş dayanışması yapmaması, uygulamada sıkıntılarının yaşanması, sınıf öğretmenine yönelik hizmet içi eğitimlerin yeterli olmaması gibi nedenler etkili olabilir. Alinyazında BEP ile ilgili Kuyumcu'nun (2011) araştırmasında sınıf ve rehber öğretmenlerin, amaç/kazanım yazımında ve öğrencinin performansını değerlendirmede sorun yaşadıkları vurgulanmaktadır. Öztürk (2009); Scruggs ve Mastropieri'nin (1996) yaptıkları çalışmalarda, öğretmenlerin BEP hazırlamaya ilişkin öz-yeterliklerinin düşük olduğu bulunmuştur. Yılmaz'ın (2015) araştırmasında ise öğretmenlerin BEP ile ilgili bilgi eksiklerinin olmadığı sonucu elde edilmiştir. İlkokul birinci sınıfı okutan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin düzenlemeleri (öğretimsel ve fiziksel) önemsedikleri söylenebilir. Öğrencinin gereksinimleri doğrultusunda düzenlenen eğitim ortamlarının, gerek kaynaştırma öğrencisine gerek normal öğrencilere sağladığı yarar yadsınamaz. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin "öğretmen yeterlilikleri" bağlamında kendilerini güncelledikleri söylenebilir. Mackey (2014) kaynaştırma yoluyla eğitime alınan öğrencilerin sürece etkili katılımı için öğretmenlerin, farklı öğretim uygulamaları geliştirdiklerini ve bunun önemine inandıklarını, vurgulamaktadır. Kargın, Güldenoğlu ve Şahin (2010) öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin yapılacak düzenlemeleri genel olarak önemli gördükleri söylenebilir. Ailesinde özel gereksinimli birey bulunmayan öğretmenlere özel eğitim destekli, pisko-eğitim programları hazırlanarak uygulanmalı; kaynaştırma öğrencisi bulunan her okula açılması zorunlu olan destek eğitim odalarının devamlılığı okul BEP birimi tarafından sürekli kontrol edilmeli; ailelerin ve öğretmenlerin katılımlarını sağlayacak uygulamalı modüler özel eğitim rehberlik programları hazırlanmalıdır. Sınıf öğretmenlerinin ve ailelerin bu konudaki deneyimleri artacağı için, özel eğitime yönelik olumlu tutumlar, özel gereksinimli çocuk ile ilgili beklenti ve sorunlara çözüm odaklı bir anlayış geliştirebilecektir.

Kaynaklar

- Atıcı, R. (2014). Kaynaştırma öğrencilerinin okul hayatında yaşadığı zorluklar. *Turkish Studies - International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume, 9(5), 279-291.
- Avcıoğlu, H. (2012). Rehberlik ve araştırma merkez (Ram) müdürlerinin tanılama, yerleştirme-izleme, bireyselleştirilmiş eğitim programı (Bep) geliştirme ve kaynaştırma

- uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin algıları. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12(3), 2009-2031.
- Babaoğlan, E. & Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlikleri. Kastamonu Eğitim Dergisi, 18(2), 345-354.
- Bilen, E. (2007). Sınıf Öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşleri ve çözüm önerileri, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.
- Can, B. (2015). Bireyselleştirilmiş eğitim programı ile ilgili özel eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri (KKTC örneği), (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yakın Doğu Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Kıbrıs.
- Çıkkılı, Y., Söğüt, D.A. & Özdemir, E. (2017, Mayıs). Öğretmenlerin etkili kaynaştırma uygulamaları ile ilgili görüş ve önerileri. (Öz). 2. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresinde sunulan bildiri. Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Alanya. Erişim adresi:http://kayit.asoscongress.com/sobiadfiles/asos_sempozyum_ozet_kitapciği_2017.pdf
- Çuhadar, Y. (2006). İlköğretim okulu 1-5. sınıflarda kaynaştırma eğitime tabi olan öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili olarak sınıf öğretmenleri ve yöneticilerinin görüşlerinin belirlenmesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Zonguldak.
- Demir, M. K. & Açar, S. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime ilişkin düşünceleri. GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30 (3), 749-770.
- Demirel, Ö. (2013). Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya. (20. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Dewey, J. (1910). How we think, the problem of training thought, 04.11.2017 tarihinde <http://rci.rutgers.edu/~tripmcc/phil/dewey-hwt-pt1-selections.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Foley, R. M., & Pang, L. S. (2006). Alternative education programs: Program and student characteristics. The High School Journal, 89(3), 10-21.
- Güleryüz, B. (2014). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitime ilişkin görüşlerinin belirlenmesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Zonguldak.
- Gündüz, A. (2015). Özel ve devlet ilkokullarındaki birinci sınıf kaynaştırma öğrencilerinin akademik başarılarına ilişkin öğretmen görüşleri, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Çanakkale.
- Güven, D. (2009). İlköğretimde kaynaştırma uygulamalarına katılan zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir.

- Güzel, N. (2014). Kaynaştırma öğrencisi olan ilköğretim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yaşadıkları sorunlar (Beykoz İlçesi Örneği), (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- İlk, G.(2014), Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik görüşlerinin ve deneyimlerinin incelenmesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- İzci, E. (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının “özel eğitim” konusundaki yeterlikleri. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 4(14), 106-114.
- Kamen Akkoyun, A. (2007). Rehberlik ve araştırma merkezi müdürlüğü personelinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşler, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Bolu.
- Kanat, H. (2015). Kaynaştırma öğrencisi olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin yaptıkları eğitim-öğretim faaliyetlerine ilişkin görüş ve önerileri, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Karasar, N. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri 27. basım. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kargın, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 8 (1), 1-13.
- Kargın, T., Güldenoğlu, B. ve Şahin, F. (2010). Genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciler için yapılması gereken uyarlamalara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 10 (4), 2431-2464.
- Kartal, M. (2016). İlkokullardaki kaynaştırma uygulamalarının niteliğinin artırılmasıyla ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Konya.
- Kayhan, N., Şengül, A. ve Piştav Akmeşe P. (2012). Second stage of primary teachers candidates investigation on the opinions of mainstreaming. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 1 (3), 268-278.
- Kuyumcu, Z. (2011). Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) Geliştirilmesi ve Uygulanması Sürecinde Öğretmenlerin Yaşadıkları Sorunlar ve Bu Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Mackey, M. (2014). ABD’de kaynaştırma eğitimi: ortaokul öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi yaklaşımları. International Journal of Instruction, 7 (2). e-ISSN: 1308-1470. www.e-iji.net p-ISSN: 1694-609X.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2000). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. Milli Eğitim Basımevi. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2006). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. Milli Eğitim Basımevi. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2012). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. Milli Eğitim Basımevi. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017). Strateji geliştirme daire başkanlığı. 2016-2017 Eğitim istatistikleri. Erişim tarihi: 12 Kasım 2017. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/08151328_meb_istatistikleri_orgun_e_gitim_2016_2017.pdf

- Milli Eğitim Bakanlığı (2016). Destek eğitim odası kılavuz kitapçığı. Erişim tarihi: 10 Ağustos 2017. <http://orgm.meb.gov.tr/www/destek-egitim-odasi-ve-ozel-egitim-sinifi-kilavuzlari-guncellendi/icerik/765>.
- Odluyurt, S. & Batu, S. (2013). Kaynaştırmanın başarısını etkileyen faktörler. S. Batu, A. Çolak & S. Odluyurt. (Ed.) , Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılması. Ankara: Vize yayıncılık.
- Odom, S. L. (2000). Preschool inclusion: what we know and where we go from here. Topics in Early Childhood Special Education, 20(1), 20-27.
- Otacıoğlu, S., G. (2008). Müzik öğretmenlerinde tükenmişlik sendromu ve etkileyen faktörler. İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(15), 103-116.
- Önder, M. (2007). Sınıf öğretmenlerinin zihin engelli kaynaştırma öğrencileri için sınıf içinde yaptıkları öğretimsel uyarlamaların belirlenmesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Bolu.
- Özmen- Güzel, R. (2009). Kaynaştırma ortamında eğitsel düzenlemeler. Ataman, A. (Ed.), Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Öztürk, C., C. (2009). Eğitim uygulama okuluna devam eden zihinsel engelli öğrencilerin öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkında görüşlerinin belirlenmesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Bolu.
- Öztürk, C., Ç. & Eratay, E. (2010). Eğitim uygulama okuluna devam eden zihin engelli öğrencilerin öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkında görüşlerinin belirlenmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi, 10 (2), 145-159.
- Özyürek, M. (2009). Bireyselleştirilmiş eğitim programı temelleri ve geliştirilmesi. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Russell, M., Hoffmann, T., & Higgins, J. (2009). A universally designed test delivery system. Teaching Exceptional Children. 7-12.
- Sadioğlu, Ö., Batu, S. & Bilgin, A. (2012). Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25(2), 399- 432.
- Sadioğlu, Ö., Batu, S., Bilgin, A. & Oksal, A. (2013). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerileri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13(3), 1743-1765.
- Sanır, H. (2009). Kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerin akademik öğrenme ile ilgili karşılaştıkları sorunların öğretmen ve aile görüşleri açısından değerlendirilmesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Konya.
- Saraç, T. & Çolak, A. (2012). Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(1), 13-28.
- Scruggs, T. & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion 1958-1995: a research synthesis. Exceptional Children, 63, 59-74.

- Silva, J.,C. & Morgado, J. (2004). Support teachers' beliefs about the academic achievement of students with special educational needs. *British Journal of Special Education*. 31(4), 207-214. DOI: 10.1111/j.0952-3383.2004.00356.x.
- Sucuoğlu, B. & Kargın, T. (2008). İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: yaklaşımlar, yöntemler, teknikler. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Şekercioğlu, B. (2010). İlköğretim II. kademe branş öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ile ilgili görüşleri, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Tike- Bafra, L. (2007). Sınıf öğretmenleri, rehber öğretmenler ve RAM çalışanlarının bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlama sürecine ilişkin tutumları ve karşılaşılabilecek güçlüklerin belirlenmesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Tike- Bafra, L. & Kargın, T. (2009). Sınıf öğretmenleri, rehber öğretmenler ve rehberlik araştırma merkezleri çalışanlarının bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlama sürecine ilişkin tutumları ve bu süreçte karşılaşıldıkları güçlüklerin belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB)*, 9(4), 1559-1572.
- Yılmaz, E. (2015). Bir ilkokuldaki öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşleri. (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir.
- Zeybek, Ö.(2015). İlköğretim okullarındaki İngilizce öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir.
- York, J. & Tundidor, M. (1995). Issues raised in the name of inclusion: perspectives of educators, parents and students. *Journal of Association for Persons with Severe Handicaps*, 20 (1), 31-44.

Extended Summary

1. Introduction

Educational needs of special needs students vary depending on their personal needs. For this reason, multi-directional arrangements have been made in educational environments. One of these arrangements is “inclusive education”. “Inclusive education” can be defined as the provision of the same education to special needs students as the one provided for their non-special needs peers in the same school and class together with their non-special needs peers with the support of the teacher (York and Tundidor, 1995). Inclusive education is a legal right for students in need of special education and their parents. The understanding and application of this education is of great importance for such children. For the inclusive education to be effective and useful, teachers need to know their students well, determine their educational needs, prepare suitable inclusive education programs (IEP), and evaluate these programs, work in cooperation with families, inform other students and parents, work in cooperation with other school personnel and have information about instructional methods and techniques to be applied to these students. As in our elementary schools, support services are not provided for the students with special needs and classroom teachers at the desired levels, all the burden is placed on the shoulders of classroom teachers in inclusive education applications (Sadioğlu, Batu and Bilgin, 2012). In this connection, the purpose of the current study is to investigate the problems encountered by classroom teachers in preparing individual educational programs and in applying related regulations in relation to some variables.

2. Method

The study employed the descriptive survey model. The participants of the study are 201 classroom teachers working in the city of Muğla. In the collection of the data, “The Scale for the Determination of the Difficulties Encountered in the IEP Preparation Process (KGBÖ)” and “The Scale for the Regulations related to Inclusive Education (KİDÖ)” were used. While performing the data analysis, frequencies, percentages and parametric methods were used. Kolmogorov-smirnov test and Levene test were employed to test whether the data are normally distributed and homogenous. In the pairwise comparisons, independent samples t-test was applied. In the comparison of more than two variables, one-way variance analysis was used. As a result of the variance analysis, Scheffe and Duncan tests were used to detect the source of the difference.

3. Findings, Discussion and Results

In the study, it was found that the level of the difficulties of the classroom teachers experienced in preparing individual educational programs varies depending on the length of service in the profession. It is seen that the teachers with 21 or more professional experience relatively fewer difficulties than the teachers with less experience. The classroom teachers having members in their families with special educational needs seem to experience more difficulties than the teachers not having family members with special educational needs. This might be because they are more conscious and worried about taking responsibility. The classroom teachers having family members with special needs found the educational and physical arrangements in classes less important than the teachers not having. This may be because they have personally experienced the difficulties involved in inclusive education and they think that problems cannot be solved only with the teacher doing the required arrangements. The classroom teachers working in rural school districts find educational and physical arrangements more important than the teachers working in urban school districts. Given that the physical conditions in rural schools are worse than the schools in urban schools, it seems to be quite natural that rural school teachers find physical arrangements more important. The classroom teachers having students for inclusion in their classes experienced more difficulties in preparing inclusive education programs in terms of “knowledge level”. the classroom teachers not experiencing problems while developing and implementing inclusive education programs are usually more experienced teachersExperiences

gained in relation to special education can contribute to better management of the process (Foley and Pang, 2006). The teachers whose students receive support education have better knowledge in preparing inclusive education programs. While preparing inclusive education programs, classroom teachers want to receive the support of the family. However, in the current study, families did not offer their support to teachers in the preparation and implementation of inclusive education programs. The classroom teachers prepare inclusive education programs without family support.

As a conclusion, the classroom teachers in general experience problems in preparing inclusive education programs. It can be said that the classroom teachers teaching first graders attach more importance to arrangements (educational and physical). Educational environments organized considering the needs of both special needs students and non-special needs students would yield many benefits for all the students. The participating teachers seem to update themselves in terms of teacher competences. The teachers not having any special needs family members, psycho-education training programs should be given; support education offices that must be opened in each school having students for inclusion must be controlled by the IEP unit; modular special education guidance programs should be developed for families and teachers.

Araştırma makalesi: Söğüt, A. D. ve Deniz, S. (2018). Sınıf öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlamada karşılaştıkları güçlükler ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (2), 423-443.



Perceived Social Competence and Assertiveness as a Predictor of Psychological Well-Being in Pre-Service Teachers*

Bünyamin ATEŞ **, Oğuzhan ÇELİK ***

Received date: 08.03.2018

Accepted date: 06.04.2018

Abstract

In this study, it was investigated to what extent the variables of perceived social competence and assertiveness of the pre-service teachers predicted their level of psychological well-being. This research was carried out depending upon relational screening model. The study group of the research included totally 580 students studying at Erzincan University, Faculty of Education in 2015-2016 academic year 205 males (35.3%) and 375 females (64.7%) determined with simple random sampling method. Age average of the research group was 21.15. Psychological Well-Being Scale, Social Self-Efficacy Perception Scale, Voltan-Acar Assertiveness Inventory, and Personal Information Form were used as the data collection tools in the research. Obtained data were analyzed with multi-linear regression analysis (stepwise). According to the research result, perceived social competence and assertiveness were significant predictors of psychological well-being.

Keywords: Perceived social competence, assertiveness, psychological well-being, pre-service teachers.

*The data of the present study were obtained from master's thesis of the second author and it was also presented as a summary research paper at the 2nd INES International Academic Research Congress.

** Erzincan University, Faculty of Education, Department of Psychological Counselling and Guidance, PhD, Erzincan/Turkey. e-mail: bates@erkzincan.edu.tr

*** Ankara University, Faculty of Education, Department of Psychological Counselling and Guidance, PhD student,, Ankara/Turkey. e-mail: oguzzhancelik24@gmail.com

Öğretmen Adaylarında Psikolojik İyi Oluşun Yordayıcısı Olarak Algılanan Sosyal Yetkinlik ve Güvengenlik*

Bünyamin ATEŞ **, Oğuzhan ÇELİK ***

Geliş tarihi: 08.03.2018

Kabul tarihi: 06.0.2018


Öz

Bu çalışmada, algılanan sosyal yetkinlik ve güvengenlik değişkenlerinin öğretmen adaylarının psikolojik iyi oluş düzeylerini ne kadar yordadığı araştırılmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modeline dayalı olarak yürütülmüştür. Çalışmanın araştırma grubunu 2015-2016 eğitim öğretim yılında Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan ve basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenen 205'i erkek (%35,3) ve 375'i kız (%64,7) olmak üzere toplam 580 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Psikolojik İyi Oluş Ölçeği, Sosyal Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği, Voltan-Acar Kendini Belirleme (Güvengenlik) Envanteri ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler çoklu doğrusal regresyon analizi (adımsal) ile incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre; algılanan sosyal yetkinlik ve güvengenlik değişkenleri, psikolojik iyi oluşu anlamlı düzeyde yordamaktadır.

Anahtar kelimeler: Algılanan sosyal yetkinlik, güvengenlik, öğretmen adayı, psikolojik iyi oluş.

* Bu çalışmanın verileri ikinci yazarın yüksek lisans tezinden alınmış ve özet bildiri olarak 2. Uluslararası INES Akademik Araştırmalar Kongresi 'nde sunulmuştur.

**  Erzincan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, PDR Anabilim Dalı, Dr., Erzincan/Türkiye. e-mail: bates@erzincan.edu.tr

***  Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, PDR Anabilim Dalı, Doktora öğrencisi, Ankara/Türkiye. e-mail: oguzzhancelik24@gmail.com

1. Giriş

Yaşamı boyunca mutlu ve iyi olmanın peşinden koşan insan, tarih boyunca mutluluk ve iyi olma kavramlarını da açıklama ve tanımlama çabası içinde olmuştur. İnsanoğlunun sürekli ulaşmaya çalıştığı ve onun yaşamsal hedeflerinden biri olan mutluluk en önemli çalışma konuları arasında yer almıştır (Ryff & Singer, 2008). İnsanoğlunun yaşamdaki en önemli amaçlarından birisi olan “mutluluk”, kişinin kendisi için “iyi” olana ulaşması, “iyi olma durumu” olarak belirtilmiştir (Csikszentmihalyi, 2005). Bu bağlamda iyi olma kavramı ise mutluluk kavramını da içeren bir anlamla ifade edilmiştir. İyi oluş kavramı, en üst düzeyde psikolojik sağlık ve yaşantı ile ilişkilidir. “Nasılsınız?” sorusu, günlük hayatta sorulan bir soru olmasının yanı sıra, bilimsel bir inceleme konusu olarak da görülmelidir. Aslında “Nasılsınız?” sorusu basit bir soru gibi görünse de kavramsal dayanağı iyi oluş kavramına kadar uzanır (Ryan & Deci, 2001).

Ruh sağlığı açısından insanın mutsuzluğunun nedenlerini anlama çabası, 1940’lardan önce Dünya Sağlık Örgütü’nün sağlıklı ve iyi olma halini, bir hastalık semptomu göstermeme durumu” olarak tanımlamasına dayanmaktadır. 1947’de ise Dünya Sağlık Örgütü bu tanımlamayı kapsamlı bir şekilde değiştirilerek sağlık ve iyi olmanın ölçütü olarak “sadece hastalık ve sakatlık durumunun olmaması” durumunu yeterli görmemiş buna ek olarak, “bireyin bedensel, psikolojik ve sosyal açılardan tam olarak sağlıklı ve iyi olma hali” şeklinde tekrar düzenlemiştir (Eryılmaz, 2013). Böyle bir değişiklikte birlikte sağlıklı olmada vurgu her hangi bir hastalık belirtisinin olmamasından iyi oluşa doğru yönelmiştir. Bu değişiklikte birlikte iyi oluş kavramı üzerinde düşünülen ve çalışılan bir kavram olmuştur.

İyi oluş (well-being) hakkındaki çalışmalar genellikle iki gelenek kapsamında ele alınmıştır. Bu geleneklerden biri, hedonistik gelenektir. Hedonistik gelenek, çoğunlukla “pozitif duyguların mevcut olması, negatif duyguların mevcut olmaması” şeklinde tanımlanır ve “mutluluk” üzerine odaklanır. Mutluluk ve hazla özdeşleşen bu kavram aynı zamanda acıdan kaçınmayla da ifade bulur. Hedonistik geleneğin psikolojideki kavramsal karşılığı öznel iyi oluştur. Öznel iyi oluş yaşam doyumunu ile ilgili sadece duygusal değerlendirmeleri değil bilişsel değerlendirmeleri de içerir. Diğer gelenek ise eudaimonik gelenektir. Eudaimonik gelenek eksiksiz ve içten doyum veren yaşam sürdürme üzerine odaklanır. Eudaimonic yaklaşım, iyi oluşu bir kişinin kendini anlama ve gerçekleştirme çabası ile tam fonksiyonda bulunma durumu olarak tanımlar. Psikolojideki kavramsal karşılığı psikolojik iyi oluştur (Deci & Ryan, 2008; Keyes, Shmotkin & Ryff, 2002; Ryff & Singer, 2008). Psikolojik iyi oluş, 1970’li yıllardan sonra deneysel araştırmalar ile başlamış ve yaşamdaki zorlu olaylar ile karşılaşıldığında kendini gerçekleştirme ve anlamlı bir hayat için bireyin kapasitesini önemseyen daha önce ortaya çıkan klinik ve yetişkin gelişim psikolojisi kuramlarına dayanır (Keyes, Shmotkin & Ryff, 2002).

Waterman (1993) psikolojik iyi oluşu, “kişinin bireysel gelişimini sağlamak için hayata karşı çaba harcaması” olarak ifade etmiştir. Psikolojik iyi oluş bir yönüyle kişinin kendisi ile ilgili olumlu bir algıya sahip olmasını, yaşamsal anlam ve amacının olmasını, kendisine yönelik bir farkındalıkla kendisini gerçekleştirme çabası olarak ifade edilir. Diğer yönüyle ise; sosyal çevresi ile içten, güvene dayalı ilişkiler kurması, sürdürmesi, istek ve ihtiyaçlarını karşılayabilecek biçimde çevreyi biçimlendirmesi olarak ifade edilir (Keyes, Shmotkin & Ryff, 2002). Bir diğer şekilde söylemek gerekirse, psikolojik iyi oluş, bireyin amaçlarının, kapasitesinin, sorumluluklarının, ilişkilerinin farkında olmasıdır (Ryff & Keyes, 1995). Bu bağlamda psikolojik iyi oluş, kişinin olumlu bir bireysel gelişime ve kişilerarası ilişkilere sahip olma durumudur (Keyes, Shmotkin & Ryff, 2002).

Ryff (1989)'a göre psikolojik olarak iyi olmak için psikopatolojik bir rahatsızlığın olmaması yeterli değildir. Bireyde depresyon, stres, kaygı ya da benzer psikolojik rahatsızlıkların bulunmaması, bireyin psikolojik olarak sağlıklı olduğu anlamına gelmemektedir. Bireyin psikolojik olarak sağlıklı olması için psikolojik rahatsızlık yoksunluğundan daha fazlası gerekmektedir. Ryff & Keyes (1995) psikolojik iyi oluşu, kişinin hayatını devam ettirmesi esnasında mevcut kapasitesinin ve amaçlarının bilincinde olup olmadığı, çevresindeki diğer insanlarla ilişkilerde sağlıklı bir yaşam devam ettirip ettiremediği ile ilgili bir durum olduğunu söylerler. Bu açıdan insanın iyi oluşu, insanın kendisini iyi hissetmesinden ziyade bireyin iyi yaşaması ve iyi işler yapması olarak ifade edilebilir (Forgeard, Jayawickreme, Kern & Seligman, 2011).

Psikolojik iyi oluş konusunda Ryff (1989) altı boyuttan oluşan bir psikolojik iyi oluş modeli oluşturmuştur. Model, başkaları ile olumlu ilişkiler, kendine yönelik kabul, özerklik, çevresel hakimiyet, kişisel gelişim ve yaşamsal amaçtan oluşur. Ryff'in bu modelinden yola çıkarak psikolojik iyi oluşun bireysel gelişimi kapsadığı gibi diğerleriyle olumlu ilişkiler, çevresel hakimiyet gibi sosyal açıdan da etkili olmayı kapsadığı söylenebilir. Psikolojik iyi olma kavramı ortaya çıktıktan sonra birçok araştırmacının dikkatini çekmiş ve bireylerin psikolojik iyi oluşları ile ilişkili ya da onu etkileyen değişkenler belirlenmeye çalışılmıştır. Bu değişkenlerden bazıları arasında; yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, meslek, medeni durum (Khumalo, Temane & Wissing, 2012; Kuyumcu, 2012), yerleşim yeri, sosyo-ekonomik düzey ve algılanan dindarlık düzeyi (İşgör, 2011), sosyal beceri (Segrin & Taylor, 2007), öz yeterlik, sosyal destek (Cicognani, 2011; Malkoç & Yalçın, 2015), arkadaşlık ve romantik ilişkideki bağlanma boyutları (Erdem & Kabasakal, 2015) sayılabilir. Psikolojik iyi oluşla ilgi değişkenlerin belirlenmesinin bireylerin psikolojik iyi oluşlarını koruma adına olumlu bir etkiye sahip olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda gerek Ryff'in modelinden gerekse araştırma sonuçlarından hareketle hem algılanan sosyal yetkinlik hem de güvengenlik değişkenlerinin psikolojik iyi oluşla ilişkili, bağlantılı değişkenler olabileceği düşünülmektedir.

Psikolojik iyi oluşla ilişkili olduğu düşünülen sosyal yetkinlik, bireyin çevresi ile olumlu sosyal ilişkileri, paylaşımları başlatabilme ve sürdürebilme yeteneği şeklinde tanımlanmaktadır (Rydell, Hagekull & Bohli, 1997). Sosyal yetkinlik, kişinin sosyal ilişkilerdeki etkili olma durumu ve düzeyi olarak ifade edilir (Ferris, Perrewé & Douglas, 2002). Bunlara ek olarak sosyal yetkinlik, kişinin bir sosyal etkileşim veya iletişim durumunda sosyal becerilerini etkili bir şekilde kullanabilmesidir (Magelinskaitė, Kepalaitė & Legkauskas, 2014). Bireyin, kendisinin bu beceriye ne kadar sahip olduğu ile ilgili bir inancı olan sosyal yetkinlik algısı ise iletişim ve sosyalleşme sürecinde bireyin uyumunu kolaylaştırıcı bir fonksiyona sahiptir (Skaalvik & Skaalvik, 2010). Kişi, kendine yönelik pozitif bir inanç ve güvenle iyi, mutlu, başarılı olmak için çaba gösterirken, başarısızlık, mutsuzluk durumunda ise kaçınmak yerine iyi, başarılı ve mutlu olabilmek için alternatif davranışları denemede ısrarcı olabilir (Bandura, 1977). Kişinin diğer insanlarla olan ilişkilerinde kendisini yeterli hissetmesine dair bu inanç; sosyal davranışları ile ilgili bilgi sahibi olmasından, bu tür davranışlarında etkili olabileceğine dair kendisine güvenmesinden ve diğer kişilerden destek görmesinden ve algılamasından oluşmaktadır. Kişinin kendisine dair oluşturduğu sosyal yetkinlik inancı, kişinin yetkin bir şekilde davranması ve başka bireyler tarafından bu davranışların yetkin davranış olduğunun kişiye bildirilmesi ile oluşur ve gelişir (Bandura, 1989).

Bandura, (1977,1989), bireylerin yetkinlik algısının dört önemli bilgi kaynağına dayandığını ifade eder. Bunlar: başarılı (tamamlanmış) performanslar, dolaylı yaşantılar (model alma) yoluyla öğrenme, sözel ikna, bireyin kazandığı olumlu sosyal etkiler ve bireyin fizyolojik durumudur. Bandura (1989, 1993) bireyin yetkinlik algısını bilişsel, motivasyonel, duyuşsal ve seçme olmak

üzere dört boyutta incelemiş ve bu dört boyutun bireyin performansını etkilediğini belirtmiştir. Sosyal yetkinlik, kişinin kendisini kişilerarası etkileşimlerde daha fazla güvende hissetmesini, verimli ve etkin olmasını sağlar (Erözkan, 2013). Bu bilgiler bağlamında bireyin sosyal yetkinlik algı düzeyi ne kadar yüksek ise bireyin kişiler arası ilişkilerinin o oranda sağlıklı ve başarılı olduğu söylenebilir. Sosyal ilişkileri başlatma ve sürdürme noktasında birey kendisine daha fazla güven duyabilir.

Bireyin sosyal yönü ile bağlantılı olan ve iyi olması üzerinde etkili olabileceği düşünülen bir diğer kavramın “güvengenlik” olduğu düşünülmektedir. Sosyal bir varlık olan insanın başka kişilerle etkileşim halinde olmasının bir zorunluluk olduğu söylenebilir. Kişiler arası ilişkilerde bireyin ilişki niteliğini belirleyen faktörlerden biri olan güvengenlik becerisi Uz-Baş (2010) tarafından “sağlıklı kişilerarası ilişkiler kurmak ve kurulan sağlıklı kişilerarası ilişkileri sürdürmek için önemli bir sosyal beceri” şeklinde ifade edilmiştir. İlgili alan yazında güvengenlik, “başkalarını aşılamadan, onların haklarını hiçe saymadan kişinin kendi haklarını koruyabilmesi olarak ifade edilen bir tür kişilerarası ilişkiler şekli” olarak betimlenir (Alberti & Emmons, 2002). Ateş (2013) güvengenliği, “bireyin kendisinin ve kendisi dışındakilerin haklarının bilincinde olabilme ve bunu eyleme geçirebilme yeteneği” olarak tanımlamıştır. Bu tanımlardan da anlaşılacağı gibi güvengen olan kişi, hem kendi haklarının hem de başkalarının haklarının farkında olan ve bunu da davranışına yansıtan kişidir.

Güvengenlik insan doğasında yoktur, evrensel değildir, sonradan öğrenilir ve kişiden kişiye, durumdan duruma değişebilir (Alberti & Emmons, 2002). Güvengen davranış göz teması, vücut duruşu, jest, yüz ifadesi, ses tonu, zamanlama ve içerik gibi bir takım unsurlardan oluşur (Voltan-Acar & Whirter, 2000). Bu unsurlar bir davranışın güvengen nitelikte olup olmadığını gösterir. Güvengenlik becerisi de tıpkı sosyal yetkinlik algısı gibi üst düzeyde olduğu sürece bireyin sosyal ilişkilerinde etkili, başarılı ve mutlu olmasına katkı sunabilir. Başka bir ifadeyle bireyin yaşamını olumlu bir yönde etkiler. Sosyal ortamda etkin olan ya da olduğunu düşünen bireylerin psikolojik iyi oluşlarının da bundan pozitif bir şekilde etkileneceği düşünülmektedir.

İnsanların refah düzeyinin ve sosyalleşme ihtiyacının artması ile eş zamanlı olarak mutluluğa ulaşma girişimlerinin de üst düzeye çıktığı göz önünde bulundurulduğunda yaşamdan doyum alma, iyilik durumu, yaşamda hissedilen kalite, psikolojik iyi olma, sosyal yetkinlik ve güvengenlik gibi konularda çalışmalara daha fazla ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir. İnsanlar gelişim süreci içerisinde birçok stres unsuruyla karşılaşmakta ve iyi, mutlu olabilmek için bu stres unsurlarıyla başa çıkma mücadelesi vermektedir. Özellikle ergenlik dönemi içerisindeki değişim ve bu dönemin sonlarına denk gelen üniversite yaşamı birçok değişikliğe uyum sağlama zorunluluğunu beraberinde getirmektedir.

Genellikle birçok üniversite öğrencisi (öğretmen adayı) üniversite sürecinde aileden uzak yeni bir yaşam alanı ile karşılaşır. Kendi sorumluklarını üstlenmek zorunda kalan üniversite öğrencilerinin gerek etkili kişilerarası ilişkiler sürdürebilmeleri gerekse psikolojik sağlıklarını koruyabilmeleri, sosyal yetkinlik algısı ve güvengenlik becerileri ile birlikte psikolojik iyi oluş düzeylerine de bağlı olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluşları, algılanan sosyal yetkinlikleri ve güvengenlik becerileri hakkında bilgi sahibi olmanın koruyucu ruh sağlığı açısından ve farkındalık düzeyini artırma açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Üniversite öğrencilerinin algılanan sosyal yetkinlik, güvengenlik ve psikolojik iyi oluş düzeylerinin üst düzeyde olması beklenir. Bu durumun onların hem üniversite sürecinde

hem de üniversite sonrası yaşamlarında başarı ve mutlu olmalarına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Üniversite öğrencileri (öğretmen adayları) açısından konu ele alınmakla birlikte genel anlamda bireyler bir yönü ile toplumun etkin bir üyesi olmak bir yönüyle de ruh sağlıklarını korumak gibi bir çabanın içinde oldukları söylenebilir. Bireylerin bu yönlerinin birer ifadesi olan psikolojik iyi olma, sosyal yetkinlik ve güvengenlik konularında yapılan çalışmalarda son zamanlarda önemli bir artış olduğu görülmektedir. Türkiye’de psikolojik iyi olma, algılanan sosyal yetkinlik ve güvengenlik değişkenlerinin ayrı ayrı incelendiği çalışmalar olmakla birlikte bu üç değişkenin birlikte incelendiği çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bakımdan çalışmada elde edilen sonuçların alan açısından yararlı olabileceği düşünülmektedir. Bu düşünce doğrultusunda yapılan araştırmada; algılanan sosyal yetkinlik ve güvengenlik değişkenlerinin öğretmen adaylarının psikolojik iyi oluş düzeylerini ne kadar yordadığını incelemek amaçlanmıştır.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma ilişkisel tarama modeline dayalı olarak yürütülmüştür. Karasar (2012), bu modeli iki veya daha fazla sayıdaki değişkenlerin beraber değişimini veya derecesini tespit etmeye yönelik araştırma modeli olarak açıklar.

2.2. Araştırma Grubu

Araştırma grubu 2016-2017 akademik yılında Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan 3682 üniversite öğrenci arasından seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenen 580 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma grubunun cinsiyete ait bilgileri tablo 1’de sunulmuştur. Grubun yaş ortalaması 21,15 olarak belirlenmiştir.

Tablo1: Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Erkek	205	35.3
Kız	375	64.7
Toplam	580	100

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının buldukları bölümlere ilişkin uygulamalar için Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı’ndan izin alınmıştır. Verileri toplama sürecinde bölümlere gidilerek öğretmen adaylarına uygulama öncesi araştırmanın amacı hakkında kısaca bilgi verilmiş ve ölçekler uygulanmıştır. Veri toplama süresi 30-45 dakika arasında sürmüştür.

2.4. Veri Toplama Araçları

2.4.1. Psikolojik İyi Oluş Ölçeği (PİÖÖ)

Ölçeği, Diener ve ark. (2009) geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe’ye uyarlamasını Telef (2011,2013) gerçekleştirmiştir. Ölçek toplam 8 madde ve tek boyutludur. Ölçek maddeleri 1 ile 7 arasında değişen derecelendirmelere sahip olup; olumlu maddelerden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek puanlar 8-56 arasındadır. Ölçekten alınan puan yükseldikçe psikolojik iyi oluş düzeyi de yükselmektedir. Ölçeğin açılımlayıcı faktör analiz değeri %42’dir. Yapılan analizlerde ölçeğin

madde faktör yüklerinin .54-.76 arasında olduğu; ölçeği uyarlama kapsamında yapılan doğrulayıcı faktör analiz sonucunda uyum indeks değerlerinin ise RMSEA= .08, SRMR=.04, GFI= .96, NFI= .94, RFI= .92, CFI= .95 ve IFI=.95 olduğu belirlenmiştir. Güvenirlik değerlendirilmesinde Cronbach Alpha değerinin .80 ve test tekrar test sonucunun ise .86 olduğu görülmüştür (Telef, 2011,2013). Yapılan araştırma kapsamında ise ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .84'dür.

2.4.2. Sosyal Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği (SÖZYE)

Ölçek üniversite öğrencilerinin ve ergenlerin sosyal yetkinlik algılarını ölçmek amacı ile Smith ve Betz (2000) tarafından geliştirilmiş olup; ölçek beşli likert ve 25 maddedir. Ölçekten alınan puan arttıkça sosyal yetkinlik algısı da artmaktadır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlamasını Palancı (2004) yapmıştır. Uyarlama çalışmalarında da 25 maddenin korunduğu varyans değerinin ise 44.2 açıkladığı görülmüştür. Ölçeğin Cronbach alpha güvenirlik katsayısı .89'dur (Palancı, 2004). Yürütülen çalışma kapsamında ise ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .91'dir.

2.4.3. Kendini Belirleme Envanteri (Güvengenlik)

Ölçek, Voltan-Acar & Öğretmen (2007) tarafından üniversite öğrencilerinin güvengenlik düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek altılı likert ve 28 maddeden oluşmakta olup; bunlardan 17 madde çekingenlik boyutunu; 11 madde ise güvengenlik boyutunu ölçmektedir. Ölçekten alınabilecek puanlar 28-168 aralığındadır. Kişilerin ölçekten aldığı puan arttıkça güvengenlik düzeyleri de yükselmektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik değeri .87 ve test-tekrar-test güvenirlik değeri ise .89'dur. Yapılan bu çalışmada ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının .72 olduğu görülmüştür.

2.4.4. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada öğretmen adaylarının kişisel bilgilerini öğrenmek için çalışmanın amacı doğrultusunda oluşturulmuştur.

2.5. Verilerin Analizi

Çalışmada bağlamında elde edilen verilerin normallik ve varyans eşitliklerine dayalı incelemeler sonucunda toplanan verilerin parametrik istatistiksel analiz yöntemleri için uygun olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra veriler çoklu doğrusal regresyon analiz yöntemine uygunluk bakımından da değerlendirilmiştir. 12 öğrenciye ait veriler uç değer göstermesinden dolayı analizden çıkarılmıştır. Çoklu doğrusal regresyon analizi bakımından sorun teşkil edecek yüksek bağıntı katsayısı (.80 ve üzeri) yönünden yapılan incelemede ise bir sorun olmadığı belirlenmiştir (Tablo 2). Bu incelemeler doğrultusunda verilere çoklu doğrusal regresyon analiz (adımsal) yöntemi uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler SPSS programı ile analiz edilmiş ve anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir (Akbulut, 2010; Büyüköztürk 2011; Can 2013).

3. Bulgular

Öğretmen adaylarında algılanan sosyal yetkinlik ve güvengenliğin psikolojik iyi oluşun anlamlı düzeyde birer yordayıcısı olup olmadığı incelenmiş ve bu bağlamda önce değişkenler arasındaki ilişkiye korelasyon analizi ile bakılmıştır (Tablo 2).

Tablo 2: Korelasyon Katsayıları

	Psikolojik İyi Oluş	Algılanan Sosyal Yet.	Güvengenlik
Psikolojik İyi Oluş	1		
Algılanan Sos. Yet.	.649**	1	

Güvengenlik	.539**	.414**	1
(**P<.01)			

Tablo 2'ye göre yukarıdaki üç değişken arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır. Başka bir ifadeyle öğretmen adaylarının algılanan sosyal yetkinlik ve güvengenlik düzeyleri arttıkça psikolojik iyi oluş düzeyleri de artmaktadır.

Çoklu doğrusal regresyon analizi doğrultusunda ANOVA tablosuna bakıldığında, regresyon modelinin istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmüştür ($F_{1/578}=421.64$; $F_{2/577}=299.94$; $p<.01$). Bu bağlamda yordayan değişkenlerin yordama işleminde başarılı olduğu söylenebilir. Verilerin analizinde başvurulan çoklu doğrusal regresyon analiz (adımsal) sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur (Tablo 3).

Tablo 3: Psikolojik İyi Oluşun Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analiz (Adımsal) Sonuçları

Model	Standardize Edilmemiş Katsayılar		Std. Edilmiş Kat.Say.	t	İkili r	Kıs. r	R	R ²	F	df
	B	Std. Hata								
1.(Sabit)	19.34	1.20		16.12**			.649 ^a	.422	421.64**	1/578
ASY	.275	.013	.649	20.53**	.649	.649				
2.(Sabit)	11.69	1.33		8.74**			.714 ^b	.510	299.94**	2/577
ASY	.218	.014	.514	16.06**	.649	.556				
G	.136	.013	.326	10.17**	.539	.390				

(**P<.01)

Yukarıdaki tabloya göre algılanan sosyal yetkinlik ve güvengenlik değişkenleri psikolojik iyi oluşu anlamlı düzeyde yordadığından dolayı çoklu doğrusal regresyon analiz (adımsal) sürecinde işleme dahil edilmişlerdir. Gerek beta gerekse korelasyon değerlerine göre bu üç değişken arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Öğretmen adaylarında algılanan sosyal yetkinlik ve güvengenlik, psikolojik iyi oluşla ilgili varyansın yaklaşık olarak % 51'ni açıklamaktadır ($R=.714$; $R^2=.510$; $P<.01$).

Analiz sürecinin ilk basamağında öğretmen adaylarında algılanan sosyal yetkinliğin psikolojik iyi oluşu yordamaya ait Beta değeri .649 olarak belirlenmiştir. Beta değerinin anlamlılığına ait t testi sonucunun da anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($t=20.53$; $P<.01$). Öğretmen adaylarında algılanan sosyal yetkinlik değişkeninin tek başına psikolojik iyi oluşun yaklaşık % 42'sini açıkladığı görülmektedir ($R=.649$; $R^2=.422$).

Analizin son basamağında modele, algılanan sosyal yetkinlik değişkeninin yanında güvengenlik değişkeni de girmiştir. Bu iki değişken psikolojik iyi oluşun yaklaşık olarak % 51'ini açıklamaktadır ($R=.714$; $R^2=.510$). Modelde algılanan sosyal yetkinlik değişkeninin Beta değeri .514; güvengenlik değişkeninin Beta değeri .326 olarak belirlenmiştir. Beta değerinin anlamlılığına ait t testi sonuçları da anlamlıdır ($t_{ASY}=-16.06$; $P<.01$ / $t_G=10.17$; $P<.01$).

Modele dahil olan değişkenlerin beta değerleri ve t testi sonuçlarından hareketle algılanan sosyal yetkinlik ile güvengenlik değişkenlerinin öğretmen adaylarının psikolojik iyi oluş durumlarını anlamlı düzeyde yordadığı söylenebilir. Beta değerlerine bakıldığında öğretmen adaylarının

psikolojik iyi oluşlarını ilk olarak algılanan sosyal yetkinlik değişkeninin daha sonra ise güvengenlik değişkeninin anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Bir başka şekilde açıklamak gerekirse psikolojik iyi oluş üzerinde yordayıcı değişkenlerin görece önemi sırası sırasıyla algılanan sosyal yetkinlik ve güvengenliktir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Yapılan çalışma sonucuna göre, öğretmen adaylarının psikolojik iyi oluşları ile algılanan sosyal yetkinlik ve güvengenlik aralarında pozitif yönlü anlamlı düzeyde ilişki vardır. Buna ek olarak öğretmen adaylarında algılanan sosyal yetkinlik ile güvengenlik psikolojik iyi oluşun anlamlı düzeyde birer yordayıcısıdır. Öğretmen adaylarında bu iki değişken psikolojik iyi oluşun yaklaşık % 51’ni açıklamaktadır. Öğretmen adaylarında psikolojik iyi oluşu ilk olarak “algılanan sosyal yetkinlik” ikinci olarak “güvengenlik” anlamlı düzeyde yordamaktadır.

Tarihsel süreç içerisinde ‘ruh sağlığı’ ile ilgili düşünce ve ölçütler değişmiştir. İnsanların ruhsal sağlık açısından bir sorununun olmaması psikolojik sağlık açısından yeterli bir ölçüt olarak görülmemiştir. Bunun ötesine geçilerek bireyin, kendisi ile ilgili olumlu bir algıya sahip olması, kendi sınırlılıklarının farkında olması, çevredeki diğer kişilerle güvene ve samimiyete dayalı ilişkiler geliştirmesi, kendi arzu ve gereksinimlerini karşılayabilecek biçimde çevresini şekillendirmesi, bağımlı olmadan özerk bir biçimde hareket edebilmesi, yaşamla ilgili amaç ve anlama sahip olması, kişisel gelişim yönünde çabalar göstermesi gibi ölçütler ruh sağlığında dikkate alınmaya başlanmıştır (Keyes, Shmotkin & Ryff, 2002; Ryff, 1989; Ryff & Keyes, 1995). Bu bağlamda artık bireylerin kaygı ve depresyon belirtilerini göstermemeleri psikolojik açıdan sağlıklı olmak için yeterli görülmemekte ve kişisel gelişimin yanı sıra çevreye hakimiyet gibi bireylerin psikolojik iyi oluş düzeyleri de önemsenmektedir.

Psikolojik sağlık konusunda yaşanan bu değişimle birlikte psikolojik iyi oluş kavramı araştırmacıların odaklandıkları bir konu haline dönüşmüştür. Bir taraftan bireylerin psikolojik iyi oluş düzeylerini belirlemeye yönelik çalışmalar yapılırken diğer taraftan bireylerin psikolojik iyi oluşlarını etkileyen değişkenler araştırılmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda yapılan çalışmalar incelendiğinde psikolojik iyi oluş değişkeninin kişilik özellikleri (Kokko, Tolvanen & Pulkkinen, 2013), yaş, cinsiyet akademik başarı, eğitim düzeyi ve evli olma, (Cenkseven, 2004; Khumalo, Temane & Wissing, 2012), öz güven (Sandhu, Singh, Tung & Kundra, 2012), fiziksel sağlık (Shields & Price, 2005), sosyal destek (Ateş, 2016a; Du, Li, Chi, Zhao & Zhao, 2015; Karademas, 2006), ve yalnızlık (Çeçen & Cenkseven, 2007) gibi değişkenlerle bağlantılı olduğu görülmüştür. Bu çalışmalardan da anlaşılacağı gibi bireylerin psikolojik iyi oluşları ile ilişkili veya bireylerin psikolojik iyi oluşlarını etkileyen birçok değişken vardır.

Bu çalışma bağlamında ise; öğretmen adaylarının algıladıkları sosyal yetkinlik değişkeni psikolojik iyi oluş değişkeninin ilk sırada önemli bir yordayıcısı olduğu ve aralarında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin bulunduğu ortaya çıkmıştır. Konu bağlamında ilk olarak sosyal yetkinlik ile ilgili çalışmalar incelendiğinde; üst düzeyde sosyal yetkinlik algısına sahip bireylerin stres (Torres & Solberg, 2001), depresyon (Jenkins, Goodness & Buhrmester, 2002), sosyal fobi (Muris, 2002), okul kaygısı (Magelinskaitė, Kepalaitė & Legkauskas, 2014), yalnızlık (Zhang, You, Fan, Gao, Cohen, Hsueh, et. al. 2014) vb. düzeylerinin düşük olduğu; akademik başarı (Malik & Shujja, 2013), çatışma çözme becerileri (Chow, Ruhl & Buhrmester, 2013), iletişim becerileri ve kişilerarası problem çözme becerileri (Erözkan, 2013) ve güvengenlik (Castedo, Juste & Alonso, 2015) vb. düzeylerinin ise yüksek olduğu görülmüştür.

Yukarıdaki bilgilerden hareketle gerek psikolojik iyi oluş gerekse sosyal yetkinlik değişkenleri ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde bu iki değişkenin farklı değişkenlerle birlikte incelendiği görülmüştür. Ancak psikolojik iyi oluşla algılanan sosyal yetkinlik değişkeninin birlikte incelendiği çalışmalar çok sınırlı sayıda kalmıştır (Holopainen, Lappalainen, Junntila & Savolainen, 2012, Ateş, 2016b). Bu araştırmalarda elde edilen sonuçlar incelendiğinde çalışma sonucunu destekler nitelikte oldukları görülmüştür.

Yapılan çalışma sonucuna bağlı olarak öğretmen adaylarının algılanan sosyal yetkinlik düzeyleri arttıkça psikolojik iyi oluş düzeylerinde de artış olacağı söylenebilir. Bu nokta öğretmen adaylarında psikolojik iyi oluş düzeyini artırmada farklı bir seçenek olarak onların algılanan sosyal yetkinlik düzeyleri artırılabilir. Üst düzeyde algılanan sosyal yetkinlik psikolojik iyi oluşu pozitif yönde etkileyebilir.

Öğrenciler için anne- babalarından sonra önemli birer model olan öğretmenlerin yüksek düzeyde sosyal yetkinlik algısına sahip olmaları ve bunu da davranışlarına yansıtarak öğrencilere bu konuda iyi birer model olmaları beklenir. Böylece öğrencilerinde üst düzeyde yetkinlik algısına sahip olmaları noktasında destekleyici birer model olarak öğrencilerin bu yönlerini geliştirmede etkili olabilir. Ayrıca bu değişkenin aynı zamanda psikolojik iyi oluş gibi bir değişkenle de pozitif yönde anlamlı düzeyde bir ilişkisi olduğuna dair araştırma sonucundan hareketle de öğretmen adaylarının üst düzeyde sosyal yetkinlik algısına sahip olmalarının önemi ortaya çıkmaktadır. Sonuç olarak hem sosyal yetkinlik algısı hem de psikolojik iyi oluş açısından öğretmenlerin öğrencilere uygun modeller olabilmelerinin ve bu konuda farkındalığa sahip olmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Yapılan bu çalışma sonucunda elde edilen diğer bulguya göre ise; algılanan sosyal yetkinlik değişkeninin yanı sıra güvengenlik değişkeninin de psikolojik iyi oluş değişkeninin ikinci sırada önemli bir yordayıcısı olmakla birlikte aralarında pozitif yönde anlamlı düzeyde bir ilişkinin de olduğu görülmüştür. Yapılan alan yazın taramasında gerek psikolojik iyi oluş değişkeni gerekse güvengenlik değişkeninin farklı değişkenlerle birlikte incelendiği çalışmalar olmakla birlikte (Du, Li, Chi, Zhao & Zhao, 2015; Güven, 2010; Khumalo, Temane &Wissing, 2012; Kokko, Tolvanen & Pulkkinen, 2013; Park, Song & Lee, 2014; Uzuntarla, Uğrak & Cihangiroğlu, 2016), bu iki değişkenin bir arada incelendiği çalışmalar az ve sınırlı sayıdadır (Ateş, 2016a).

Üniversite sürecinde bir öğretmen adayının istek ve ihtiyaçlarını uygun bir şekilde ifade edebilmesi, kişisel karar ve sorumluluklarını alabilmesi, karşılaştığı sorunlarla başa çıkabilmesi, kendi ve başkalarının haklarının farkında olabilmesi, bunları davranışlarına yansıtabilmesi beklenir. Başka bir ifade ile güvengenlik becerilerine sahip olması beklenir. Bu becerilere sahip bir öğretmen adayı kendisinin ve başkalarının haklarının farkında olarak saldırgan ve çekingen davranışlardan uzak bir biçimde isteklerini uygun bir şekilde karşılayabilir. Bir öğretmen adayının güvengen davranış becerilerine sahip olması onun üniversite süreci ve sonrasındaki mesleki, kişilerarası ilişkiler alanında etkili ve başarılı olmasını sağladığı gibi ruh sağlığı (psikolojik iyi oluş) yönünden de sağlıklı ve üst düzeyde olmasına katkı sunabilir.

Kişisel ve mesleki anlamda bir öğretmen adayının gerek sosyal yetkinlik algısı gerekse güvengenlik becerileri açısından başta öğrencileri olmak üzere çevresine iyi bir model olması beklenir. Bu değişkeninde diğer değişken gibi psikolojik iyi oluş değişkeni ile pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkili olduğu göz önünde bulundurulduğunda öğretmen adaylarının hem kendileri hem de öğrencileri açısından bu değişkenler konusunda bir farkındalığa sahip olmalarının önemi ortaya çıkmaktadır. Bu çalışma sonucuna bağlı olarak psikolojik iyi oluş düzeyi yüksek öğretmen adayları yetiştirmek için onların sosyal yetkinlik algılarının ve güvengenlik

becerilerinin desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu düşünceleri yapılan çalışma sonuçları da destekler niteliktedir. Yapılan araştırma sonucunda şu önerilerde bulunmaktadır:

-Bu çalışma Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri ile yürütülmüştür. Benzer bir çalışma farklı araştırma grupları ile de yürütülebilir (Örneğin Eğitim fakültesi mezunu olmayan öğretmen adayları gibi.)

-Psikolojik iyi oluşla ilişkili ya da bireylerin psikolojik iyi oluş düzeyleri üzerinde etkili olabileceği düşünülen farklı değişkenlerle çalışmalar yapılabilir.

-Öğretmen adaylarının psikolojik iyi oluş, algılanan sosyal yetkinlik ve güvengenlik becerilerini artırmaya yönelik koruyucu çalışmalar yapılabilir (Seminerler vb.)

Kaynaklar

- Akbulut, Y. (2010). Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Alberti, R. & Emmons, M. (2002). Kendinize yatırım yapın, atılganlık. (Çev. S. Katlan). Ankara: Hyb Yayıncılık.
- Ateş, B. (2013). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin atılganlık puanlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 50-66.
- Ateş, B. (2016a). Perceived social support and assertiveness as a predictor of candidates psychological counselors psychological well-being. *International Education Studies*, 9 (5), 28-39.
- Ateş, B. (2016b). Üniversite öğrencilerinde akademik başarının yordayıcısı olarak psikolojik iyi oluş ve sosyal yetkinlik. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59), 1203-1214.
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.
- Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self efficacy. *Developmental Psychology*, 25 (5), 729-735.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117-148.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, A. (2013). SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Castedo, A. L., Juste, M. P. & Alonso, J. D. (2015). Social competence: Evaluation of assertiveness in Spanish adolescents. *Psychological Reports*, 116(1), 219-229.
- Cenkseven, F. (2004). Üniversite öğrencilerinde öznel ve psikolojik iyi olmanın yordayıcılarının incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Chow, C. M., Ruhl, H., & Buhrmester, D. (2013). The mediating role of interpersonal competence between adolescents' empathy and friendship quality: A dyadic approach. *Journal of Adolescence*, 36(1), 191-200.

- Cicognani, E. (2011). Coping strategies with minor stressors in adolescence: Relationships with social support, self-efficacy and psychological well-being. *Journal of Applied Social Psychology*, 41(3),559-578.
- Csikszentmihalyı, M. (2005). *Akış: Mutluluk bilimi* (Çev. S. K. Akbaş). İstanbul: Hyb Yayıncılık.
- Çeçen, R. & Cenkseven, F. (2007). Psychological well-being in predicting loneliness among university students. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(2),109-118.
- Deci, L. E. & Ryan, M. R. (2008). Self-Determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health, *Canadian Psychology*, 3,182-185.
- Du, H., Li, X., Chi, P., Zhao, J. & Zhao, G. (2015). Relational self-esteem, psychological well-being and social support in children affected by HIV. *Journal of Health Psychology*, 20(12),1568-1578.
- Erdem, Ş. & Kabasakal, Z. (2015). Psikolojik iyi olma ve yetişkin bağlanma boyutları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1),82-90.
- Erözkan, A. (2013). İletişim becerileri ve kişilerarası problem çözme becerilerinin sosyal yetkinliğe etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*,13(2),731-745.
- Eryılmaz, A. (2013). Pozitif psikolojinin psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanında gelişimsel ve önleyici hizmetler bağlamında kullanılması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 1(1),1-21.
- Ferris, G. R., Perrewé, P. L. & Douglas, C. (2002). Social effectiveness in organizations: Construct validity and research directions. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 9(1),49-63.
- Forgeard, M. J. C., Jayawickreme, E., Kern, M. L. & Seligman, M. E. P. (2011). Doing the right thing: Measuring wellbeing for public policy. *International Journal of Wellbeing*, 1(1),79-106.
- Güven, M. (2010). An analysis of the vocational education undergraduate students' levels of assertiveness and problem-solving skills. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 2064-2070.
- Holopainen, L., Lappalainen, K., Junttila, N. & Savolainen, H. (2012). The role of social competence in the psychological well-being of adolescents in secondary education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(2),199-212.
- Jenkins S. R., Goodness, K. & Buhrmester, D. (2002). Gender differences in early adolescents' relationship qualities, self-efficacy and depression symptoms. *The Journal of Early Adolescence*, 22(3), 277-309.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (24. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Keyes, C. L., Shmotkin, D., & Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6),1007-1022.
- Khumalo, I. P., Temane, Q. M. & Wissing, M. P. (2012). Socio-demographic variables, general psychological well-being and the mental health continuum in an African context. *Social Indicators Research*, 105(3),419-442.

- Kokko, K., Tolvanen, A. & Pulkkinen, L. (2013). Associations between personality traits and psychological well-being across time in middle adulthood. *Journal of Research in Personality*, 47(6), 748-756.
- Kuyumcu, B. (2012). Türk ve İngiliz üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluş duygusal farkındalık ve duygularını ifade etmelerinin ülke ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2),1-24.
- Magelinskaitė, Š., Kepalaitė, A. & Legkauskas, V. (2014). Relationship between social competence, learning motivation and school anxiety in primary school. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116,2936-2940.
- Malik, F. & Shujja, S. (2013). Social competence and school systems as predictor of academic achievement in high and low achieving Pakistani school children. *Journal of Behavioural Sciences*, 23(1),77-92.
- Malkoç, A. & Yalçın, İ. (2015). Üniversite öğrencilerinde psikolojik dayanıklılık, sosyal destek, başa çıkma ve iyi-oluş arasındaki ilişkiler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(43),35-43.
- Muris, P. (2002). Relationships between self-efficacy and symptoms of anxiety disorders and depression in a normal adolescent sample. *Personality and Individual Differences*, 32, 337-348.
- Palancı, M. (2004). Üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı problemlerini açıklama ve gidermeye yönelik gerçeklik terapisi oryantasyonlu bir yardım modelinin geliştirilmesi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.*
- Park, N., Song, H. & Lee, K. M. (2014). Social networking sites and other media use, acculturation stress and psychological well-being among East Asian college students in the United States. *Computers in Human Behavior*, 36,138-146.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52(1),141-166.
- Rydell, A.M., Hagekull, B. & Bohli G.(1997). Measurement of two social competence aspects in middle childhood. *Developmental Psychology*, 33(5), 824-833.
- Ryff, C. D. (1989). Beyond Ponce de Leon and life satisfaction: New directions in quest of successful ageing. *International Journal of Behavioral Development*,12(1), 35-55.
- Ryff, C. D. & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4),719-727.
- Ryff, C. D. & Singer, B. H. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*,9(1),13-39.
- Sandhu, D., Singh, B., Tung, S. & Kundra, N. (2012). Adolescent identity formation, psychological well-being and parental attitudes. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 27(1),89-105.

- Segrin, C. & Taylor, M. (2007). Positive interpersonal relationships mediate the association between social skills and psychological well-being. *Personality and Individual Differences*, 43, 637-646.
- Shields, M. A. & Price, S. W. (2005). Exploring the economic and social determinants of psychological well-being and perceived social support in England. *Journal of the Royal Statistical Society*, 168(3),513-537.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26,1059-1069.
- Telef, B. B. (2011). Psikolojik iyi oluş ölçeği (PİOO): Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. 11. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, 3-5 Ekim, Selçuk- İzmir.
- Telef, B. B. (2013). Psikolojik iyi oluş ölçeği (PİOO): Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 374-384.
- Torres, J. B. & Solberg, S. V. (2001). Role of self-efficacy, stress, social integration and family support in Latino college student persistence and health. *Journal of Vocational Behavior*, 59, 53-63.
- Uz-Baş, A. (2010). Sınıf-temelli bir sosyal beceri eğitimi programının ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin güvengenlik ve saldırganlık düzeyleri üzerindeki etkisi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7 (2),731-747.
- Uzuntarla, Y., Uğrak, U. & Cihangiroğlu, N. (2016). Sürekli kaygı ile atılganlık arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 9 (42),1704-1711.
- Voltan-Acar, N. & Öğretmen, T.(2007). Kendini belirleme (güvengenlik) ölçeği geliştirme çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(27), 67-78.
- Voltan-Acar, N. & Whirter Mc. J. (2000). Ergen ve çocukla iletişim (öğretme, destekleme ve çocuk yetiştirme sanatı). Ankara: Us-A Yayıncılık.
- Waterman, A. S. (1993). Two conceptions of happiness: Contrast of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64,678-691.
- Zhang, F., You, Z., Fan, C., Gao, C., Cohen, R., Hsueh, Y., et. al. (2014). Friendship quality, social preference, proximity prestige, and self-perceived social competence: Interactive influences on children's loneliness. *Journal of School Psychology*, 52(5),511-526.

Extended Summary

1. Introduction

The studies on well-being have generally been discussed within the scope of two traditions. One of these traditions is hedonistic tradition, and the other is eudemonic tradition. Its conceptual equivalent in psychology is psychological well-being (Deci and Ryan, 2008; Keyes, Shmotkin and Ryff, 2002; Ryff and Singer, 2008). Psychological well-being is individuals' being aware of their targets, capacity, responsibilities and relationships (Ryff and Keyes, 1995). It has been noticed in the studies carried out on the concept of psychological well-being that this concept is correlated with various variables. Within the framework of this study, the concept of well-being was investigated with the variables of social competence and assertiveness.

Social competence that is considered to be correlated with psychological well-being is defined as the individuals' ability of starting and maintaining positive social relationships and sharing with their surroundings (Rydell, Hagekull and Bohli, 1997). Social competence is expressed as individuals' level and being of influential in their social relationships (Ferris, Perrewé and Douglas, 2002). Assertiveness that is considered to be efficient upon individuals' being well and that is correlated with the social side of individuals is defined as "individuals' ability of having awareness on their own rights and rights of the others except from them, and putting this into action" (Ateş, 2013).

Several university students (pre-service teachers), in general, meet with a new area of life that is away from their families during the university process. It has been considered that university students' both maintaining efficient interpersonal relationships and protecting their psychological health depend upon their perception of social competence and assertiveness together with their level of well-being. In this sense, having knowledge on psychological well-being of the university students, their perceived social competences and assertiveness skills are remarkable in terms of protective mental health and increasing the level of awareness. Therefore, in this research, it was aimed to investigate to what extent the variables of perceived social competence and assertiveness of the pre-service teachers predicted their level of psychological well-being.

2. Method

This research was carried out depending upon relational screening model. The study group of the research included totally 580 students studying at Erzincan University, Faculty of Education in 2015-2016 academic year including 205 male (35.3%) and 375 female (64.7%) determined with simple random sampling method. Age average of the research group was 21.15. Psychological Well-Being Scale, Social Self-Efficacy Perception Scale, Voltan-Acar Assertiveness Inventory, and Personal Information Form were used as the data collection tools in the research. Gathered data were analyzed with multi-linear regression analysis.

3. Findings, Discussion and Results

According to the result of the study, there was a positive significant relationship between psychological well-being and perceived social competence and assertiveness of pre-service teachers. Additionally, perceived social competence and assertiveness in pre-service teachers were significant predictors of psychological well-being. In pre-service teachers, these two

variables explained nearly 51% of the psychological well-being. In terms of the pre-service teachers, psychological well-being was firstly predicted by “perceived social competence” and secondly by “assertiveness” significantly.

Within the historical process, thoughts and criteria on “mental health” have changed. Human’s not having a problem in terms of mental health has not been considered as an adequate criterion for psychological health. Due to the change experienced in psychological health, the concept of psychological well-being has become one of the focal points for the researchers. The studies on determining the psychological well-being levels of the individuals have been carried out, on the one hand, and the variables affecting the psychological well-being of the individuals have been investigated, on the other. In this sense, it was noticed when the studies were reviewed that the variable of psychological well-being was correlated with the variables such as age, gender, academic success, level of education and marital status (Cenkseven, 2004; Khumalo et al., 2012), self-confidence (Sandhu, Singh, Tung and Kundra, 2012), physical health (Shields and Price, 2005), and social support (Ateş, 2016a; Du, Li, Chi, Zhao and Zhao, 2015; Karademas, 2006).

In this study, it was revealed that the variable of social competence perceived by the pre-service teachers was the primary predictor of psychological well-being, and there was a positive significant relationship between these two. It was noticed during the analyses performed within the framework of the research that the studies investigating psychological well-being and the variable of social competence together were limited (Holopainen, Lappalainen, Junntila and Savolainen, 2012; Ateş, 2016b). Depending upon the result of the study, it was possible to mention that as the perceived social competence levels of the pre-service teachers increased, increase at their psychological well-being levels appeared, as well. This could improve the perceived social competence levels of the pre-service teachers as a different choice for increasing the psychological well-being levels, as well.

According to another finding obtained at the end of this study, it was noticed that the variable of perceived social competence was second significant predictor of psychological well-being and the variable of assertiveness, and there was a positive significant relationship between these two. In literature review, it was determined that there were studies investigating the variable of psychological well-being and assertiveness with different variables (Du et al., 2015; Güven, 2010; Khumalo et al., 2012; Kokko et al., 2013; Park, Song and Lee, 2014; Uzuntarla, Uğrak and Cihangiroğlu, 2016); however, the number of studies investigating both of these two variables together were limited (Ateş, 2016a).

During to university process, a pre-service teacher is expected to express their requests and needs appropriately, to take their personal decisions and responsibilities, to cope with the problems they encounter, to be aware of the rights of their own and the others, and to reflect these into their behaviors. In other words, they are expected to have assertiveness skills. A pre-service teachers’ having the skills of assertive behavior skills provide them to be influential and successful during and after the university process, and make contributions upon being healthy and at a high level in terms of mental health (psychological well-being).

In personal and professional sense, a pre-service teacher is expected to be a good role model for their surrounding including the students, as the leading, in terms of their both social competence perception and assertiveness skills. When considering that this variable is positively and significantly correlated with the variable of psychological well-being, the significance of pre-service teachers’ having these two awareness for their own and students appears. Depending upon the result of this study, it was possible to mention that it was necessary to support social

competence perceptions and assertiveness skills in order to train pre-service teachers with high psychological well-being levels.

Araştırma makalesi: Ateş, B. ve Çelik, O. (2018). Öğretmen adaylarında psikolojik iyi oluşun yordayıcısı olarak algılanan sosyal yetkinlik ve güvengenlik. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (2), 444-460.



Examination of Parental Perceptions on the Use of Smart Devices by Preschool Children

Vakkas YALÇIN*, Şule ERDEN**

Received date: 12.03.2018

Accepted date: 25.07.2018

Abstract

In this study, parental perceptions on smart devices use of pre-school children were examined. In this study, pre-school children's use of smart devices, relationships within the family, and time spent on the children of their families were used in phenomenological research methods (phenomenology). Participants of this study are children and 30 mothers who attend kindergarten. In the analysis section, content analysis was used from qualitative data analysis techniques. As a result of the findings, participants were concerned about the effects of smart devices on the parent-child relationship; positive and negative sub-themes, and through the use of smart devices in terms of positive effects, children have achieved empathy skills, sharing and increased brotherly love, as well as children's communication skills. In the case of adverse effects, the majority of the participants are children; they expressed negative attitudes and behaviors such as communication breakdown (addiction), speech disorder, loneliness, violent behavior, profanity and sexual content. If smart devices are related to the effects on children; developmental and undesirable situations are examined under sub-themes and developmental sub-theme is within itself; mental, emotional, social and language development themes. On the other hand, undesired situations are sub-themes; health problems, violence, emotional problems, learning problems and sexuality.

Keywords: Smart devices, parental perceptions, pre-school education.

* Kilis 7 Aralık University, Muallim Rifat Faculty of Education, Preschool Teacher Education, Kilis, Turkey. yalcinvakkas@gmail.com

** Çukurova University, Faculty of Education, Preschool Teacher Education, Adana, Turkey. sule.erden@gmail.com

Okul Öncesi Çocuklarının Akıllı Cihaz Kullanma Durumları Üzerine Ebeveyn Algılarının İncelenmesi

Vakkas YALÇIN*, Şule ERDEN**


Geliş tarihi: 12.03.2018


Kabul tarihi: 25.07.2018

Öz

Bu araştırmada, okul öncesi çocuklarının akıllı cihaz kullanma durumları üzerine ebeveyn algıları incelenmiştir. Okul öncesi dönem çocuklarının akıllı cihazları kullanma durumları, aile içerisindeki ilişkiler ve ailelerin çocuklarına zaman ayırma durumları içeren bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim (fenomenoloji) kullanılmıştır. Bu araştırmanın katılımcılarını, anaokuluna devam eden çocuklar ve 30 anne oluşturmaktadır. Analiz bölümünde, nitel veri analiz tekniklerinden içerik analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda, katılımcılar akıllı cihazların ebeveyn-çocuk ilişkisine etkisine yönelik etkileri teması; olumlu ve olumsuz alt temaları altında incelenmiş ve olumlu etkiler temasında akıllı cihazlar aracılığıyla çocuklarda, empati becerisi, paylaşma ve kardeş sevgisinin arttığı ayrıca çocukların iletişim becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Olumsuz etkiler temasında ise katılımcıların çoğunluğu çocuklarda; iletişim kopukluğu (bağımlılık), konuşma bozukluğu, yalnızlaşma, şiddet içerikli davranışlar, küfür ve cinsel içerikli sorular gibi olumsuz tutum ve davranışların ortaya çıktığını ifade etmişlerdir. Akıllı cihazların çocuklar üzerindeki etkileri teması ise; gelişimsel ve istenmeyen durumlar alt temaları altında incelenmiş ve gelişimsel alt teması kendi içerisinde; zihinsel, duygusal, sosyal ve dil gelişimi temaları olarak üç ayrı bölümde ele alınmıştır. Öte yandan istenmeyen durumlar alt teması ise kendi içerisinde; sağlık sorunları, şiddet, duygusal sorunlar, öğrenme sorunları ve cinsellik temaları olarak beş ayrı bölümde incelenmiştir.

Anahtar kelimeler: Akıllı cihazlar, ebeveyn algıları, okul öncesi eğitim.

*  Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Muallim Rifat Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Kilis, Türkiye. yalcinvakkas@gmail.com

**  Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Adana, Türkiye. sule.erden@gmail.com

1. Giriş

Günümüzde internet, teknolojik araçlar ve akıllı cihazlar çoğunlukla büyükler için bir tür iletişim, eğlence ve öğretim ortamı olarak gözükmese de aslında çocuklar için de büyük bir eğlence, iletişim ve eğitim kaynağı olarak hızla yaygınlaşmaktadır. Günlük hayatımızın bir parçası haline gelen akıllı cihazlar artık çok erken yaşlarda kullanılmaya başlanmıştır. Neredeyse çocuklar doğdukları andan itibaren teknolojiyle karşılaşmakta ve küçük yaşlardan itibaren onları kullanabilmektedirler. Özellikle okul öncesi dönem olarak bilinen ve çocukların fiziksel, zihinsel ve sosyal gelişimlerinin hızlı olduğu 3-6 yaş aralığındaki çocukların dünyayı keşfetmeleri, yeni şeyler öğrenmeleri ve eğlenmeleri açısından internet önemli bir alandır (Çelen, Çelik ve Seferoğlu, 2011).

Akıllı cihazlar aracılığıyla internet, çocukların farklı ve yeni şeyler keşfetmeleri için uygun bir ortamdır. Alanyazın incelendiğinde bu cihazların kontrollü kullanıldığında birçok yararının olacağını vurgulamıştır. Bunlardan Clements, (1999), teknoloji araçların çocuklara kendi öğrenme hızlarında ortamlar sunduğu ve çocukların kendi ilgi ve ihtiyaçlarına göre ilerlemesine yardım edeceğini vurgulamaktadır. Akkoyunlu ve Tuğrul (2002), da çalışmalarında çocukların bilgisayarda kendisine verilen bir işi bitirerek, hem işi bitirmenin verdiği mutluluğu yaşayacağı hem de çocuklarda sorumluluk alma beceresinin artacağını belirtmişlerdir.

Öte yandan, çocukların internet kullanırken yasal olmayan, şiddet ve cinsellik içeren sitelere erişimi, tehlikeli insanlarla iletişime geçmesi başta gelen riskler arasında yer alır (Çağlar ve Savaşer, 2010). Ayrıca bu teknolojinin bireyleri eğitici olmasının yanı sıra, çocuklar için uygun olmayan içeriği ve kullanım amacı da endişe yaratmaktadır (Yüksel ve Baytemir, 2010). Bu açıdan internet ve akıllı cihazların fazla kullanımı çocukları sosyal izolasyona ve yalnızlığa iterek çocukların sosyalleşmesine engel olduğu ve gerçek arkadaşlıklar yerine sanal arkadaşlıklar edinmesine sebep olabilir (Wartella, Lee ve Caplovitz, 2002; Neilsen, 2000; Young ve Rogers, 1997).

Diğer taraftan aileler açısından çocukların akıllı cihazları kullanmaları da oldukça düşündürücü bir durumdur. Akıllı cihazların özellikle çocuklar tarafından ne kadar kullanıldığı, ailelerin bu cihazları kullanabilmeleri adına çocuklara izin ve imkan vermeleri önemli bir konudur. Ancak daha da önemlisi çocukların bu teknolojik araçları ne kadar ve nasıl kullandıklarıdır (Canberk, ve Sağıroğlu, 2007). Eğer dikkat edilmez ve gerekli tedbirler alınmazsa özellikle okul öncesi çağındaki küçük yaş grubu çocukların akıllı cihaz ve internet kullanımları çocuklara sosyal, psikolojik ve hayati zararlar verebilir. Bu açıdan düşünüldüğünde okul öncesi çocukları internet ve akıllı cihazlar aracılığıyla oluşabilecek tehlikelere karşı daha savunmasızlardır (Orhan ve Akkoyunlu, 2004). Ayrıca çocukların daha önce hiç tanımadığı kişilerle iletişime geçmesi, onlarla tanışması ve internet üzerinden yapılacak zorbalık da kaygı oluşturabilecek durumlardandır (Heuvel, Eijnden, Rooij ve Mheen, 2012). Nasıl ki aileler çocukları okulda veya dışarıdayken nerede, ne yaptıklarını merak ediyor, kiminle neler paylaştığını ve nasıl vakit geçirdiği hakkında kaygılanıyorsa sonu belirsiz olan internet ortamı ve bunun türevleri olan akıllı cihazları kullanırken çocuklarına gelecek tehditler konusunda da kaygılanmalıdırlar. Çocukların internet ve akıllı cihazlar aracılığıyla karşılaşabilecekleri olumsuz sosyal, duygusal ve fiziksel faktörleri azaltma veya engel olmada ailenin yapacağı denetim önemlidir (Rosen, Cheever ve Carrier, 2008). Aileler bu denetimi yaparken baskı ve yasaklayıcı bir tutumdan ziyade çocukların keşfetme, öğrenme ve yaratıcılıklarına katkı sağlayacak kontrollü serbestlik tutumunu sergilemeleri oldukça önemlidir. Kontrollü serbestlik, çocukların kendilerine ve başalarına zarar vermeden istedikleri gibi ve istedikleri ortamda keşfetme ve öğrenmelerine imkân

tanımaktır. Kontrollü serbestlikte çoğunlukla çocuklara vakit geçirmek için yapılandırılmamış veya yarı yapılandırılmış alanlar hazırlandığından çocukların keşfetme ve sorumluluk alma becerileri gelişir. Bundan dolayı aileler çocuklarının akıllı cihaz ve internet kullanımlarında oluşabilecek riskleri bilmeleri ve bu konularda alınabilecek gerekli güvenlik önlemleri hakkında bilgi sahibi olmaları ve bunu uygulamaya yansıtılmaları gerekmektedir (Livingstone ve Helsper, 2008).

1.1. Araştırmanın Problemi

Gün geçtikçe akıllı cihazlar insan hayatındaki yeri ve önemi hızla artmaktadır. İletişimden ulaşım, haberleşmeden, eğitime her alanda durmadan gelişmekte olan akıllı cihazların etkilerini görmek mümkün. Söz konusu eğitim olunca çocukların akıllı cihazlardan ne kadar etkilendiği, teknolojik araçların çocuklar üzerinde olumlu olumsuz yanları, teknolojik araçların eğitimini daha etkili hale getirilebilmesi adına nasıl kullanılması gerektiği merak konusu olmuştur. Bu bağlamda alanyazın incelendiğinde akıllı cihazların çocuklarla olan ilişkileri üzerine birçok çalışma yer almaktadır (Arrowood ve Overall, 2004; Akkoyunlu ve Tuğrul, 2002; Arnas, 2005; Chung ve Walsh, 2006; Clements ve Sarama, 2003; Cordes ve Miller, 2000; Couse ve Chen, 2010; Çağlar ve Savaşer, 2010; Gimbert ve Cristol, 2004; Heft ve Swaminathan, 2002; Kılınç, 2015; Matthews ve Jessel, 1993; Orhan ve Akkoyunlu, 2004; Talley, Lance ve Lee, 1997; Trepanier-Street, Hong, ve Bauer, 2001; Shahrinin ve Butterworth, 2002; Şen,2012).

Akıllı cihaz-çocuk ilişkisi üzerine yapılan çalışmalar, katılımcılar açısından incelendiğinde okul öncesi çocuklarıyla (Akkoyunlu ve Tuğrul, 2002; Arnas, 2005; Gimbert ve Cristol, 2004; Couse ve Chen, 2010; Gimbert ve Cristol, 2004; Kılınç, 2015; Matthews ve Jessel, 1993; Talley, Lance ve Lee, 1997; Trepanier-Street, Hong, ve Bauer, 2001; Shahrinin ve Butterworth, 2002; Şen,2012) ve ilk ve orta okul öğrencileriyle (Arrowood ve Overall, 2004; Arnas, 2005; Chung ve Walsh, 2006; Clements ve Sarama, 2003; Heft ve Swaminathan, 2002; Orhan ve Akkoyunlu, 2004) yapılan çalışmalara rastlanmaktadır. Yapılan bu çalışmaların içerikleri incelendiğinde, teknolojik araçların çocuklar üzerindeki etkilerini olumlu ve olumsuz olmak üzere 2 başlık altında toplamak mümkündür. Teknolojik araçların çocuklar üzerine olumlu etkileri olduğu sonucuna varan çalışmalar incelendiğinde; teknolojik araçların kullanımının çocukların yazmaya yönelik motivasyonunu artıracığı (Arrowood ve Overall, 2004), teknolojik araçlarla desteklenmiş eğitim ortamlarının çocukları daha fazla motive edeceği (Chung ve Walsh, 2006; Talley, Lance ve Lee, 1997), okul öncesi eğitimde çocukların çok yönlü gelişimi açısından teknolojik araçların önemli olduğu (Gimbert ve Cristol, 2004), teknolojik araçları kullanan çocukların kullanmayanlarla karşılaştırıldığında; zeka gelişimlerinde, bilgiyi yapılandırmalarında, problem çözme ve dil becerilerinin gelişimlerinde daha başarılı oldukları (Clements ve Sarama, 2003), bilgisayar ve tabletlerin boyama ve resim çalışmalarında kullanıldığında çocukların boyama kalem veya pastel boyalarla yaptıkları süreçlerin aynısını kullandıkları (Matthews ve Jessel, 1993) ve boyama ve resim yapmaya ilgilerinin arttığı (Couse ve Chen, 2010; Trepanier-Street, Hong, ve Bauer, 2001), teknolojik araçları kullanırken çocukların yardımlaşma, sürekli etkileşim ve iletişim içerisinde oldukları (Heft ve Swaminathan, 2002; Shahrinin ve Butterworth, 2002) yapılan çalışmalarda ifade edilmiştir.

Öte yandan alanyazında, okul öncesi çocukların teknolojik araçları kullanmasının çocuklar üzerinde olumsuz etkilerinin olduğu sonucuna ulaşılan çalışmalar da yer almaktadır. Bu çalışmalar incelendiğinde, teknolojik araçların çocukların sosyalleşmesini engellediği ve çocukları yalnızlığa iteceği (Cordes ve Miller, 2000; Neilsen, 2000; Wartella, Lee ve Caplovitz, 2002; Young ve Rogers, 1997), teknolojik araçların çocuklara sosyal, duygusal, zihinsel, fiziksel

ve ahlaki açıdan olumsuz etkilerinin olabileceği ve bunun yanı sıra cep telefonu tablet gibi ekranlı araçların çocukların göz sağlığını olumsuz etkileyeceği (Cordes ve Miller,2000; Çağlar ve Savaşer, 2010), uzun zaman teknolojik araçlarla vakit geçirmenin çocukların oturuş pozisyonlarına zara vereceği (Şen,2012), çocukların bağımlı ve takıntılı olacağı (Cordes ve Miller, 2000) yapılan çalışmalarda ifade edilmiştir.

Bu bağlamda akıllı cihazların çocuklar üzerindeki etkileriyle ilgili yapılan çalışmaların çoğunlukla yurtdışında yapıldığı, buna karşılık ülkemizde akıllı cihazların okul öncesi çocukları üzerine etkilerini inceleyen çok sınırlı çalışma olduğu (Akkoyunlu ve Tuğrul, 2002; Arnas, 2005; Çağlar ve Savaşer, 2010; Kılınç, 2015; Orhan ve Akkoyunlu, 2004) görülmüştür. Bu çalışmada ise, okul öncesi çocuklarının akıllı cihaz kullanma durumları üzerine ebeveyn algıları incelenecektir.

1.2. Araştırmanın Önemi

Ülkemizde alanyazında teknolojik araçlarla yapılan birçok çalışma olmasına rağmen okul öncesi dönem çocuklarının akıllı cihazları kullanmalarına yönelik doğrudan bir çalışmaya rastlanmamıştır (Akkoyunlu ve Tuğrul, 2002; Arnas, 2005; Orhan ve Akkoyunlu, 2004; Çağlar ve Savaşer, 2010). Çalışmanın bu açıdan da alanyazına katkılar sağlayarak önemli bir boşluğu gidereceği düşünülmektedir.

Günümüzde çocuklar doğdukları andan itibaren teknolojiyle karşılaşmakta ve bunları küçük yaşlarından itibaren kullanabilmektedir (Kılınç, 2015). Televizyon, kamera, bilgisayarlar, akıllı telefonlar modern toplumumuzun içerisinde çocukların hayatlarının bir parçası olmuştur (Akkoyunlu ve Tuğrul,2002). Bu nedenle okul öncesi dönemdeki çocuklar üzerinde akıllı cihazların olumsuz etkilerinin azaltılması ve teknolojinin çocuk gelişiminde yararlı bir şekilde kullanılmasında ebeveynlere önemli görevler düşmektedir. Bu çalışmanın akıllı cihazların olumlu ve olumsuz yönleri açısından ebeveynlere farkındalık yaratarak onların öğrenmelerine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Çocuk-ebeveyn ilişkisi açısından ise bu çalışmanın; teknolojik cihazların çocuklar üzerinde etkilerinin ebeveynler tarafından fark edilmesinin bir sonucu olarak; ebeveyn-çocuk ilişkisinin kalitesinin artacağı, ailelerin çocuklarıyla daha fazla zaman geçirmelerine olanak sağlayacağı, bunun bir sonucu olarak da çocukların çok yönlü (sosyal, duygusal, fiziksel ve zihinsel) gelişimlerine katkı sağlayacağından bu çalışmanın çocuk-ebeveyn ilişkisi açısından da önemli olduğu düşünülmektedir.

1.3. Amaç

Bu çalışmada, okul öncesi çocuklarının akıllı cihaz kullanma durumları üzerine ebeveyn algıları incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

- 1- Ebeveynler akıllı cihazların çocuklar üzerinde nasıl etkilerinin olduğunu düşünülmektedir?
- 2- Akıllı cihaz kullanımı ebeveyn- çocuk ilişkisini nasıl etkilemektedir?

2. Yöntem

Okul öncesi dönem çocuklarının akıllı cihazları kullanma durumları, aile içerisindeki ilişkiler ve ailelerin çocuklarına zaman ayırma durumları içeren bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim (fenomenoloji) çalışmasıdır. Olgu bilim çalışmaları bireylerin bir olguya ilişkin

deneyimleri, algıları ve bu olgulara yüklediği anlamları ortaya koymayı amaçlayan araştırma desenidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Craswell (2013) olgu bilim çalışmalarını ikiye ayırmıştır. Bunlar; yorumlayıcı (van Menen, 1990) ve deneysel-psikolojik (Moustakas, 1994) çalışmalardır. Bu çalışmada, katılımcıların bir olgu hakkında duygu düşünce ve deneyimlerini paylaştığı yorumlayıcı olgubilim çalışması kullanılmıştır.

2.1. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın katılımcılarını, Kilis il merkezinde İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı bağımsız anaokuluna devam eden çocuklar ve 30 anne oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcılarını belirlerken, olasılık dışı (Amaçlı) örnekleme yaklaşımlarından kolay ulaşılabilir örneklemeden yararlanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2016)'e göre kolay ulaşılabilir durum örnekleme çalışmaya hız ve pratiklik kazandırdığından daha az maliyetlidir. Çalışmanın bu aşamasında öncelikle araştırmanın katılımcılarını oluşturan ebeveynler ve çocuklara ait demografik bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 2.1. Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Demografik bilgiler		n	%	X̄
Yaş	4.00	10	26,7	
	5.00	14	40,0	
	6.00	12	33,3	
Çocukların yaş ortalamaları		34		66
Cinsiyet	Kız	14	40	
	Erkek	20	60	
Aile türü	Geniş aile	-	-	
	Çekirdek aile	30	100	
Anne Eğitim durumu	İlkokul	10	33,3	
	Ortaokul	6	20	
	Lise	3	10	
	Ön lisans	3	10	
	Lisans	8	26,7	
	Yüksek lisans	-	-	
Baba eğitim durumu	İlkokul	5	16,6	
	Ortaokul	2	6,6	
	Lise	7	23,3	
	Ön lisans	4	13,3	
	Lisans	11	36,6	
	Yüksek lisans	1	3,3	
Çocuk sayıları	1	3	10,0	
	2	10	33,3	
	3	11	36,7	
	4	4	13,3	
	6	2	6,7	
Ailelerin çocuk sayısı	-	-	-	3
Anne meslek	Ev hanımı	21	70	
	Memur	9	30	
Baba meslek	İşçi	11	36,6	
	Memur	11	36,6	
	Esnaf	8	26,6	

Tablo 2.1. incelendiğinde araştırmaya dâhil olan çocukların yaş ortalamalarının 66 ay olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan çocukların, % 40 'ını kız çocukları oluştururken, % 60'ını erkek çocukları oluşturmuştur. Ayrıca çalışmada yer alan ailelerin tümü çekirdek aile yapısına sahiptir.

Çalışmada yer alan annelerin eğitim düzeyleri incelendiğinde, ilkokul mezunu % 33,3, ortaokul mezunu % 20, lise mezunu % 10, ön lisans mezunu % 3 ve son olarak lisans mezunu 26,7 olarak belirlenmiştir. Öte yandan babaların eğitim düzeyleri incelendiğinde, İlkokul mezunu % 16,6, ortaokul % 6,6, lise mezunu % 23,3, ön lisans % 13,3, lisans mezunu % 36,6 ve son olarak yüksek lisans % 3.3 olarak belirlenmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan ailelerden % 10 bir, % 33,3'ü iki, %36,6'sı üç, %13,3'ü dört ve % 6,6'sı 2 çocuklu olduğu belirlenmiştir.

Çalışmaya katılan annelerin meslek dağılımları incelendiğinde, ev hanımı % 70, memur % 30 olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte araştırmada yer alan babaların meslek durumları, işçi % 36,6, memur 36,6 ve son olarak esnaf % 26,6 olarak ortaya çıkmıştır.

Tablo 2.2. Akıllı Cihaz Kullanımına Ait Bilgiler

		n	%	X
Akıllı cihazları kullanan çocuklar	Tablet	13	43,7	
	Telefon	10	33,6	
	Bilgisayar	6	20	
Çocukların akıllı cihazları kullanma sıklığı(günlük saat)	-	-	-	2,4
İçeriklerine göre oyun türleri	Şiddet	6	20,0	
	Yarış	6	20,0	
	Eğitsel	4	13,3	
	Özendirici	5	16,7	
	Programın adını bilmeyenler	9	30,0	
Çocukların kullandıkları sosyal ağlar	Facebook	2	33,3	
	Youtube	4	66,7	

Tablo 2.2. incelendiğinde araştırmaya katılan çocukların % 43,7'si tablet, % 33,6'sı telefon, %20'si ise bilgisayar kullandıkları tespit edilmiştir. Çocukların akıllı cihazları kullanma sıklıkları incelendiğinde ise % 13,3'ünün hiç kullanmadığı, % 46,6 'sının bir saatten az kullandığı, %26,6'sının 1 ile 3 saat arası kullandığı, son olarak % 13,3'ünün ise 3 saatten fazla akıllı cihazları kullandıkları ortaya çıkmıştır. Öte yandan çocukların oynadıkları oyun türlerinin içerikleri incelendiğinde eğitsel oyunları oynayan çocukların oranı % 44, şiddet içerikli oyun oynayanların sayısı % 28, yarışmaya dayalı oyunları oynayanları oranı ise % 28'dir. Bununla birlikte çocuklarının hangi oyunları oynadıklarını bilmeyen ebeveynlerin oranı ise % 30 olarak belirlenmiştir. Çocuklar arasında sosyal ağları kullananların sayısı ise % 20 dir. Bunlardan 2 çocuğun Facebook hesabı, 4 çocuğun ise Youtube hesabının olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 2.3. Ebeveynlerin Akıllı Cihaz Kullanmaları ve Akıllı Cihaz Kullanımına Yönelik Kurallar

Demografik bilgiler		n	%	X
Ebeveynlerin akıllı cihazları kullanma durumları (günlük ortalama saat)	Anne	30	100	1,6
	Baba	9	100	2,7
Ebeveynlerin çocuklarıyla zaman geçirme durumları (günlük saat)	Anne	30	100	2,8
	Baba	9	100	1,7
	Ödül	6	66,6	

Akıllı cihaz kullanımına yönelik kural	Babasıyla birlikte iken	2	22,3
	Hafta sonları	1	11,1
	İstediği zaman	21	70
	kullanabiliyor		
	Şiddet ve ahlak açısından	9	56,2
Akıllı cihazlarla oynanan oyun veya uygulamaların içeriğini inceleme	Gelişimine katkı açısından	4	25
	Yaşına uygunluğu	3	18,8
	İncelemeyenler (İş yoğunluğu)	15	50

Tablo 2.3.'de ebeveynlerin akıllı cihazları kullanma durumları incelendiğinde araştırmaya katılan annelerin % 10'u akıllı cihazları kullanmazken, geriye kalan annelerin akıllı cihazları kullanma ortalamalarının 1,6 saat olarak belirlenmiştir. Diğer taraftan akıllı cihaz kullanıma yönelik araştırmaya katılan babaların akıllı cihazları ortalama 2,7 saat kullandıkları tespit edilmiştir. Aynı tabloda ebeveynlerin çocuklarıyla zaman geçirme durumları incelendiğinde ise annelerin ortalama 2.8 saat çocuklarıyla zaman geçirdikleri buna karşılık babaların ise ortalama 1.7 saat çocuklarıyla zaman geçirdikleri belirlenmiştir.

Akıllı cihaz kullanımına yönelik kurallarının olup olmadığına yönelik soruda ebeveynlerin % 70'i herhangi bir kuralın olmadığını ve çocukların istedikleri zaman söz konusu cihazları kullanabildikleri belirtilmiştir. Bunun karşılık ebeveynlerin % 30'u ise akıllı cihaz kullanırken çocuklarına kural koyduklarını ifade etmişlerdir. Bunlardan % 55,5'i ödül olarak akıllı cihazları kullanmalarına izin verdiklerini, %22,3'ü sadece hafta sonları izin verdiğini ve yine % 22,3'ü de ancak babasıyla oldukları zaman çocuklarının akıllı cihazları kullanmalarına izin verdiklerini ifade etmişlerdir.

Akıllı cihazlardaki uygulamaların içerikleriyle ilgili soruda ebeveynlerin % 50'si iş yoğunluğu dolayısıyla çocuklarının akıllı cihazlarda oynadıkları oyunları incelemediğini ifade etmiştir. Buna karşılık ebeveynlerin % 9'u şiddet ve ahlaki öğeler açısından oyunları incelediği, % 25'inin çocuğun gelişimine katkı sağlaması açısından oyunları değerlendirdiği, %18,8'inin ise çocuğun yaşına ve gelişim özelliklerine uygun oyun ve uygulamalara izin verdiği tespit edilmiştir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın kuramsal temelini oluşturulması için yerli ve yabancı kaynakların taranması sonucu ulaşılan bilgiler yanında uygulama sürecinde demografik bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla veriler toplanmıştır.

2.2.1. Demografik bilgi formu: Araştırmacılar demografik bilgi formunda; ebeveynlerin yaşı, eğitim durumu, meslek ve çocuk sayısı ile ilgili sorulara yer verilmiştir.

2.2.2. Yarı yapılandırılmış görüşme formu: Araştırmacılar tarafından ilgili literatür taranarak yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu, araştırmacılar tarafından geliştirilmiş, alana ve amaca uygunluğu ve anlaşılabilirlik bakımından; beş okul öncesi eğitimi, bir Türkçe eğitimi ve bir de bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü olmak üzere toplam yedi alan uzmanı tarafından incelenerek gerekli düzeltmeler yapılmış ve veri toplamaya hazır hale getirilmiştir. Bu form, okul öncesi çocukların teknolojik cihazları kullanma durumları, çocukların teknolojik cihazları kullanmalarına yönelik ebeveyn algıları ve ebeveynlerin çocuklarıyla olan ilişkilerini ortaya çıkarmaya çalışmaktadır. Toplam 14 sorudan

oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formunda “Çocuğunuzun kendisine ait cep telefonu, tablet, bilgisayar vb. akıllı cihazları var mı? Hangileri? Gibi kapalı uçlu soruların yanı sıra “Akıllı cihazların çocuğunuz üzerinde nasıl etkilerinin olduğunu düşünüyorsunuz?” gibi açık uçlu sorular da yer almaktadır.

2.2.3. Araştırmacı gözlem notları: Nitel çalışmalarda en temel veri toplama tekniklerinden biri hiç kuşkusuz araştırmacı gözlemleridir (Ekiz, 2013). Nitel çalışmalarda gözlemler daha az yapılandırılmış olarak yapılır ve araştırmacı daha önceden belirlediği kategori ve sınıflara göre gözlem yapmak yerine araştırma sürecini olabildiğince doğal bir şekilde gözlemlemeye çalışır (Punch, K. F, 2011). Araştırmacılar çalışmanın başlangıcından itibaren verilerin toplanmasının sonuna kadar notlar alınmıştır.

2.3. Veri Toplama Süreci

Görüşmeler katılımcıların uygun olduğu yer ve zamanda yapılmıştır. Araştırma kapsamında 30 ebeveynle ile bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir Yapılan görüşmeler ortalama 16 dakika sürmüştür. Görüşmeler sırasında katılımcıların demografik bilgileri de alınmıştır. Görüşmelerin hepsi ebeveynlerin çocuklarını okula bıraktıkları veya okuldan aldıkları zaman aralığında gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden 18'i sınıfta, 7'si idari odalarda, 5'i okul öncesi eğitim kurumuna ait mutfakta gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların bilgisi dahilinde görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmış ardından dökümleri alınarak bilgisayar ortamına geçirilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın analiz bölümünde, nitel veri analiz tekniklerinden içerik analizi kullanılmıştır. Bu analiz; metinlerin düzenlenmesi, sınıflandırılması, karşılaştırılması ve metinlerden teorik sonuçlar çıkarılarak derinlemesine bir analizin söz konusu olduğu araştırma tekniğidir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Görüşmelerden elde edilen verilerle yapılan içerik analizler sonucunda kodlar oluşturulmuş ve bu kodlar temalar altında toplanmıştır. Bu aşamada sonuçlar neden sonuç ilişkisi içerisinde verilerek çalışma daha nitelikli hale getirilmeye çalışılmıştır.

2.5. Geçerlik-İnanırlık

Çalışmada geçerliği sağlamak amacıyla görüşme formu oluşturulurken; alana, amaca uygunluğu ve anlaşılabilirlik bakımından; beş okul öncesi eğitimi, bir Türkçe eğitimi ve bir de bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü olmak üzere *toplam yedi alan uzmanı* tarafından incelenerek gerekli düzeltmeler yapılmış ve veri toplamaya hazır hale getirilmiştir. Katılımcıların belirlenmesi aşamasında *amaçlı örnekleme* yöntemi kullanılmış *veri toplama aracı* soru örnekleriyle birlikte ayrıntı şekilde anlatılmıştır. Ayrıca nitel çalışmalarda sıklıkla kullanılan *katılımcı teyidi* ve *doğrudan alıntılar* yapılmış, bununla birlikte *veri analiz* yöntemi de açıklanarak araştırmanın geçerlik çalışmaları yapılmıştır. Bununla birlikte verilerin toplama aşamasında verilerin *nasıl toplandığı* ve *nasıl analiz* edildiğine dair bilgiler *ayrıntılı* olarak verilmiştir. Bulgular *yorum yapılmadan* kullanılarak veri kaybı önlemiştir. Ayrıca araştırmacı gözlem notlarıyla çalışma desteklenmiş veriler arasında tutarlılık sağlanarak inanırlık arttırılmıştır.

3. Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde görüşmeler bilgisayar ortamına geçirilerek içerik analizi yapılmış ve araştırmanın amacı doğrultusunda kod ve temalar belirlenmiştir. Akıllı cihazların ebeveyn-çocuk ilişkisi üzerine etkilerini ortaya çıkarabilmek adına yapılan görüşmeler içerik analizi yapılmış ve görüşme dokümanları kod ve temalara ayrılmıştır. Akıllı cihazların ebeveyn-çocuk ilişkisine etkisi Tablo 3.1.'te verilmiştir.

Tablo 3.1. Akıllı Cihazların Ebeveyn-Çocuk İlişkisine Etkisi

	Alt Tema	Kod	f
Akıllı cihazların ebeveyn-çocuk ilişkisine etkisi	Olumlu	Paylaşmak	2
		Empati	1
		Kardeş sevgisi	1
	Olumsuz	İletişim	1
		İletişim kopukluğu (Bağımlılık)	15
		Yansıtma	5
		Yalnızlaşma	1

Akıllı cihazların ebeveyn-çocuk ilişkisine etkisini belirlemek üzere ailelerle yapılan görüşmeler içerik analizi yapılarak kodlar oluşturulmuş ve bu kodlar temalar altında toplanmıştır. Bu doğrultuda akıllı cihazların ebeveyn-çocuk ilişkisine yönelik etkileri “olumlu etkiler ve olumsuz etkileri olmak üzere iki tema altında incelenmiştir. Katılımcılar akıllı cihazların ebeveyn-çocuk ilişkisine etkisine yönelik olumlu etkiler temasında, akıllı cihazlar aracılığıyla empati becerisi, paylaşma ve kardeş sevgisinin arttığı ayrıca çocukların iletişim becerilerinin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Aile ilişkileriyle ilgili olarak K1 “*okulda verilen ödevleri ve etkinlikleri yaparken kullanıyoruz*” şeklinde düşüncelerini ifade ederken, K3 ise, “*arkadaşlarıyla oyun oynarken bazen hatalar yapıyor. Sonra empati yapıyor davranışlarının farkına varıyor oynadığı oyunlar bu gibi davranışlarının ortaya çıkmasına yardımcı oluyor*” diye düşüncelerini ifade etmiştir.

Akıllı cihazların ebeveyn-çocuk ilişkisine etkisine yönelik olumsuz etkiler temasında ise katılımcıların çoğunluğu çocuklarda; iletişim kopukluğu (bağımlılık), konuşma bozukluğu, yalnızlaşma gibi olumsuz tutum ve davranışların ortaya çıktığını ifade etmişlerdir. Bağımlılıkla ilgili olarak K14, “*çocuk uzun süre hatta tüm gün onunla vakit geçirebiliyor. Bağımlılık yapıyor elinden alamıyoruz, cep telefonlarının olumlu etkilerinin olduğunu düşünmüyorum*” düşüncelerini dile getirmiştir. K16 ise “*şuanda iyi bir etkisinin olduğunu düşünmüyorum. Sadece zaman geçiriyor oda tablet telefon bağımlılığı yapıyor*” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Bağımlılık ve konuşma bozukluğu üzerine K4’te “*oyuna dalıp gidiyor, yalnızlaşıyor içine kapanıyor. Bu durum konuşmasını da etkiliyor konuşması bozuluyor*” şeklinde düşüncelerini dile getirmiştir.

Akıllı cihazların ebeveyn-çocuk ilişkisine etkisine yönelik yansıtma temasında ise şiddet içerikli davranışlar, küfür ve cinsel içerikli sorular kodları yer almaktadır. Katılımcılardan K7, “*oynadığı oyunlar hep savaş oyunları, oyun sonrası bizlere arkadaşlarına saldırıp zarar verebiliyor. Bazen engel alamıyoruz*” şeklinde düşüncelerini ifade ederken, K19 da, “*oyun oynadıktan sonra saldırganlaşabiliyor*” diye düşüncesini ifade ederken K30 ise “*adını bilmiyorum genelde savaş oyunları oynuyor. Bazen uygunsuz davranışları taklit ediyor, bunlar hep cinsellik içeren hareketler*”

diye düşüncelerini ifade etmiştir. K6 ise “*tablete alışmış vazgeçiremiyoruz GTA oyunlarını oynuyor, çok kötü küfürler ediyor, şiddet uyguluyor, cinsel içerikli sorular soruyor*” şeklinde düşüncelerini dile getirerek akıllı cihazların çocuklar üzerindeki olumsuz etkilerinden bahsetmiştir.

Akıllı cihazların çocuklar üzerindeki etkilerini ortaya çıkarabilmek adına yapılan görüşmeler içerik analizi yapılmış ve görüşme dokümanları tema ve alt temalara ayrılmıştır. Akıllı cihazların çocuklar üzerindeki etkileri Tablo 3.2.’te verilmiştir.

Tablo 3.2. Akıllı Cihazların Çocuklar Üzerindeki Etkileri

	Alt Tema	Kod	f
Akıllı cihazların çocuklar üzerindeki etkileri	Gelişimsel	Zihinsel	6
		Duygusal	3
		Sosyal ve dil gelişimi	2
İstenmeyen durumlar		Duygusal sorunlar	15
		Sağlık sorunları	8
		Şiddet	5
		Öğrenme sorunları	2
		Cinsellik	1

Akıllı cihazların çocuklar üzerindeki etkileri teması; gelişimsel ve istenmeyen durumlar alt temaları altında incelenmiştir. Gelişimsel alt teması kendi içerisinde; Zihinsel, Duygusal, Sosyal ve dil gelişimi temaları olarak 3 ayrı bölümde ele alınmıştır. Katılımcılar zihinsel gelişim temasında, akıllı cihazlar sayesinde çocukların renk ve sayıları öğrendiği, araştırma ve pratik düşünme gibi önemli becerilerinin geliştiğini ifade etmişlerdir. Duygusal gelişim temasında ise katılımcılar, empati, kardeş sevgisi ve muhakeme gibi gelişimsel açıdan önemli katkılarının olduğunu vurgulamışlardır. Sosyal ve dil gelişimi açısından ise, çocukların paylaşma ve iletişim becerilerinin geliştiği ifade etmişlerdir. Gelişimsel temasıyla ilgili K1, “*puzzle tarzı oyunlarda oynuyor bu sayede çocuğum renk ve sayıları öğrendi, olumlu etkileri de oldu*” şeklinde düşüncelerini ifade ederken, K3’de düşüncelerini, “*kendi davranışlarının farkına varmaya başladı. Paylaşma duygusu, kardeş sevgisi gelişti*” şeklinde dile getirmiştir.

Akıllı cihazların çocuklar üzerindeki etkileri temasının alt teması olan istenmeyen durumlar kendi içerisinde; sağlık sorunları, şiddet, duygusal sorunlar, öğrenme sorunları ve cinsellik temaları olarak 5 ayrı bölümde ele alınmıştır. Katılımcılar sağlık sorunları alt temasında akıllı cihazların; göz bozukluğu, oyuna dalma (altına kaçırma), yalnızlaşma ve sağırlaşma gibi olumsuz tutum ve davranışlara sebep olduğundan söz etmişlerdir. Sağlık temasıyla ilgili olarak K17, “*izin versem tüm gün tablette oynayacak, gözlerine çok zarar veriyor. Gözlerin bozuldu deyip tableti elinden alıyorum*” diye düşüncelerini ifade ederken, K1 ise konuyla ilgili düşüncelerini “*konuşmasını olumsuz etkiliyor iletişim kurmuyor zamanla konuşma bozukluğu oluyor. Ayrıca*

oyuna bağımlı hale geldi oyuna dalıp altına kaçırabiliyor” şeklinde dile getirerek akıllı cihazların çocukları sağlık açısından olumsuz etkilediğini dile getirmiştir.

Katılımcılar şiddet temasında ise, çocuklarının çevresindeki insanlara fiziksel ve sözel şiddet uyguladığından söz etmişlerdir. Şiddet temasıyla ilgili K19 ise, “*çocuğu olumsuz etkiliyor, hırçınlaşıyor, saldırganlaşıyor ayrıca çağırıyorum beni duymuyor, sağırlaşıyor*” şeklinde düşüncelerini dile getirirken, K6 ise “*hem telefon hem tablet kullanıyor. Genelde şiddet içerikli oyunlar oynuyor, engel olamıyoruz, oyunlardan sonra etrafına saldırabiliyor, küfür edebiliyor*” şeklide düşüncelerini ifade etmiştir.

Katılımcılar duygusal sorunlar temasında ise, çocukların oyunlara bağımlı hale geldiği, içine kapanarak yalnızlaştığı ve zamanla konuşma zorluğu çektiklerinden bahsetmişlerdir. Duygusal sorunlar temasıyla ilgili K9, “*oyun oynamaya başladıktan sonra çevreyle ilişkisini kesiyor. Orada kendisine bir dünya yaratıyor çevresinde uzaklaşıyor. (oyun) Oynadıkça bağımlılığı da artıyor*” şeklinde düşüncelerini ifade ederken, Konuyla ilgili K5 ise, “*derslerine ödevlerine dikkatini veremiyor, süreli onunla (telefon) oynamak istiyor*” biçiminde düşüncelerini dile getirirken, K22 de “*genelde yarış oyunları oynuyor, dış dünyayla bağını kesiyor. Tüm dünyası telefon gibi bağımlılığı artıyor*” şeklinde akıllı cihazların olumsuz yönlerinden bahsetmiştir.

Katılımcılar öğrenme sorunları temasında ise akıllı cihazların, çocuklarda var olan yaratıcılığı engellediği ve dikkat dağınıklığına sebep olduğundan bahsetmiştir. Öğrenme sorunlarıyla ilgili K25, “*Çocuk kendi hayal gücünü kullanamaz, yaratıcı olamaz ve yaratıcılığı körelir. İzlediği çizgi filmler ve oyunlar (akıllı cihazlarla oynanan oyunlar) gerçek dünyası zanneder ve onun dışına çıkamaz*” şeklinde düşüncelerini ifade ederek akıllı cihazların çocukların özellikle yaratıcılıkları açısından zararlı etkileri olduğunu dile getirmiştir. Katılımcılar cinsellik temasında ise, çocukların oyunların etkisiyle cinsel içerikli sorular sorduğunu dile getirmişlerdir. Cinsellik temasıyla ilgili olarak K6, “*...çok kötü küfürler ediyor, şiddet uyguluyor, cinsel içerikli sorular soruyor. Oyunda gördüklerini uygulamaya çalışıyor. Oyundan etkileniyor*” şeklinde düşüncelerini dile getirerek mobil oyunların çocuklar açısından ne kadar zararlı olabileceğinden bahsetmiştir.

3. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde, araştırma verilerinin toplanmasının ardından yapılan analizlerden çıkan bulgulara göre sonuçlar, sonuçlardan yola çıkarak tartışma ve önerilere yer verilmiştir

3.5. Sonuç

Bu araştırmada, okul öncesi dönem çocuklarının akıllı cihazları kullanma durumları, aile içerisindeki ilişkiler ve ailelerin çocuklarına zaman ayırma durumları incelenmiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim kullanılmıştır. Olgu bilim çalışmaları bireylerin bir olguya ilişkin deneyimleri, algıları ve bu olgulara yüklediği anlamları ortaya koymayı amaçlayan araştırma desenidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Kilis il merkezinde İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı bağımsız anaokuluna devam eden çocuklar ve 30 anne çalışmanın katılımcılarını oluşturmuştur. Araştırma kapsamında demografik bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla ebeveynlerle ortalama 16 dakika süren görüşmeler yapılmış ve elde edilen veriler içerik analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Demografik bilgi formundan elde edilen verilere göre, araştırmaya dâhil olan çocukların yaş ortalamalarının 66 ay olduğu, çocukların, % 40 'ını kız çocuklarının, % 60'ını erkek çocuklarının oluşturduğu ayrıca çalışmada yer alan ailelerin tümü çekirdek aile yapısına sahip oldukları görülmüştür.

Bununla birlikte çalışmada yer alan annelerin eğitim düzeyleri incelendiğinde, çoğunluğunun ilkökul ve ortaokul mezunu olduğu ardından sırasıyla; lise, ön lisans, lisans mezunu oldukları belirlenmiştir. Öte yandan babaların eğitim düzeyleri incelendiğinde, bu kez çoğunluğun lisans ve lise mezunu oldukları ardından sırasıyla; ilkökul, ortaokul, ön lisans ve son olarak yüksek lisans olarak belirlenmiştir. Çalışmaya katılan annelerin meslek dağılımları incelendiğinde, ev hanımı ve memur oldukları öte yandan babaların meslek durumları ise işçi, memur ve esnaf olarak belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan çocukların sıklıkla tablet ve telefon kullandıkları, bir kısmının ise bilgisayar kullandıkları tespit edilmiştir. Çocukların oynadıkları oyun türlerinin içerikleri incelendiğinde eğitsel oyunlar, şiddet içerikli oyunlar ve yarışmaya dayalı oyunlar oynadıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte ebeveynlerin önemli bir kısmının çocuklarının hangi oyunları oynadıklarını bilmedikleri gözlenmiştir.

Ebeveynlerin akıllı cihazları kullanma durumları incelendiğinde ise araştırmaya katılan annelerin akıllı cihazları kullanma ortalamalarının 1,6 saat olarak belirlenmiştir. Buna karşılık babaların akıllı cihazları ortalama 2,7 saat kullandıkları tespit edilmiştir. Ebeveynlerin çocuklarıyla zaman geçirme durumları incelendiğinde ise annelerin ortalama 2.8 saat çocuklarıyla zaman geçirdikleri buna karşılık babaların ise ortalama 1.7 saat çocuklarıyla zaman geçirdikleri belirlenmiştir. Akıllı cihaz kullanımına yönelik kurallarının olup olmadığına yönelik soruda ebeveynlerin büyük çoğunluğu herhangi bir kuralın olmadığını ve çocukların istedikleri zaman söz konusu cihazları kullanabildikleri belirtilmiştir. Akıllı cihazlardaki uygulamaların içerikleriyle ilgili soruda ebeveynlerin yarısı iş yoğunluğu dolayısıyla çocuklarının akıllı cihazlarda oynadıkları oyunları incelemeyeceğini ifade etmiştir.

Öte yandan yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen verilerin analizi sonucunda ise akıllı cihazların ebeveyn-çocuk ilişkisine yönelik etkileri “olumlu etkiler ve olumsuz etkileri olmak üzere iki tema altında incelenmiştir. Katılımcılar akıllı cihazların ebeveyn-çocuk ilişkisine etkisine yönelik olumlu etkiler temasında, akıllı cihazlar aracılığıyla empati becerisi, paylaşma ve kardeş sevgisinin arttığı ayrıca çocukların iletişim becerilerinin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Akıllı cihazların ebeveyn-çocuk ilişkisine etkisine yönelik olumsuz etkiler temasında ise katılımcıların çoğunluğu çocuklarda; iletişim kopukluğu (bağımlılık), konuşma bozukluğu, yalnızlaşma gibi olumsuz tutum ve davranışların ortaya çıktığını sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte olumsuz etkilerinden yansıtma temasında ise akıllı cihazları kullanan çocukların; şiddet içerikli davranışlarda bulunduğu, küfür ve cinsel içerikli sorular sorduğu sonucuna ulaşmıştır.

Akıllı cihazların çocuklar üzerindeki etkileri teması; gelişimsel ve istenmeyen durumlar alt temaları altında incelenmiş ve gelişimsel alt teması kendi içerisinde; zihinsel, duygusal, sosyal ve dil gelişimi temaları olarak 3 ayrı bölümde ele alınmıştır. Analizler sonucunda, akıllı cihazlar aracılığıyla çocukların; renk ve sayı kavramlarını öğrendiği, araştırma ve pratik düşünme gibi önemli becerilerini geliştirdiği, empati, kardeş sevgisi ve muhakeme gücünü arttırdığı ve paylaşma ve iletişim becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır.

Öte yandan istenmeyen durumlar al teması ise kendi içerisinde; sağlık sorunları, şiddet, duygusal sorunlar, öğrenme sorunları ve cinsellik temaları olarak beş ayrı bölümde ele alınmıştır. Akıllı cihazların çocuklar üzerinde; görme bozukluğu, oyuna dalma (altına kaçırma), yalnızlaşma ve sağırlaşma gibi olumsuz davranış ve sağlık sorunlarına sebep olduğu, çocukların çevresindeki insanlara fiziksel ve sözel şiddet uygulamasına, çocukların oyunlara bağımlı hale gelmesine, içine kapanarak yalnızlaşması ve zamanla konuşma zorluğuna sebep olduğu ayrıca

çocuklarda var olan yaratıcılığı engellediği ve dikkat dağınıklığına sebep olduğu, oyunların etkisiyle çocukların cinsel içerikli sorular sonuçlarına ulaşılmıştır.

3.6. Tartışma

Araştırma sonucunda akıllı cihazların ebeveyn-çocuk ilişkisine yönelik etkileri “olumlu etkiler ve olumsuz etkileri olmak üzere iki tema altında incelenmiştir. Katılımcılar akıllı cihazların ebeveyn-çocuk ilişkisine etkisine yönelik olumlu etkiler temasında, akıllı cihazlar aracılığıyla empati becerisi, paylaşma ve kardeş sevgisinin arttığı ayrıca çocukların iletişim becerilerinin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Konuyla ilgili alanyazında yer alan çalışmalar araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Bunlardan; Clements ve Sarama (2003) teknolojik araçları kullanan çocukların kullanmayanlarla karşılaştırıldığında; zeka gelişimlerinde, bilgiyi yapılandırmalarında, problem çözme ve dil becerilerinin gelişimlerinde daha başarılı oldukları sonuçlarına ulaşmışlardır. Benzer şekilde araştırma bulgularını destekleyecek farklı araştırmalarda, teknolojik araçları kullanırken çocukların yardımlaşma, sürekli etkileşim ve iletişim içerisinde oldukları (Heft ve Swaminathan, 2002; Shahrinin ve Butterworth, 2002) sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma ve destekleyen diğer araştırma sonuçlarına bakıldığında akıllı cihazların ebeveyn-çocuk ilişkisine yönelik olumlu etkilerinin artırılması adına ebeveynlerin yapacağı denetim ve kontrol oldukça önemlidir (Rosen, Cheever ve Carrier, 2008; Livingstone ve Helsper, 2008). Araştırmanın sonuçları incelendiğinde aksi bir durum söz konusudur. Araştırmaya katılan 3 ebeveynin 1'inin farklı gerekçelerle (iş yoğunluğu, teknolojiyi anlamaması, çocuk sayısı vb.) çocuklarının akıllı cihazlarla oynarken kontrol etmedikleri, buna dolayısıyla akıllı cihazların olumlu etkilerini azaltıcı bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır.

Akıllı cihazların ebeveyn-çocuk ilişkisine etkisine yönelik olumsuz etkiler temasında ise katılımcıların çoğunluğu çocuklarda; iletişim kopukluğu (bağımlılık), konuşma bozukluğu, yalnızlaşma gibi olumsuz tutum ve davranışların ortaya çıktığını sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte olumsuz etkilerinden yansıtma temasında ise akıllı cihazları kullanan çocukların; şiddet içerikli davranışlarda bulunduğu, küfür ve cinsel içerikli sorular sorduğu sonucuna ulaşılmıştır. Konuyla ilgili alanyazında yer alan çalışmalar araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Bunlardan; teknolojik araçların çocukların sosyalleşmesini engellediği ve çocukları yalnızlığa iteceği (Cordes ve Miller, 2000; Neilsen, 2000; Wartella, Lee ve Caplovitz, 2002; Young ve Rogers, 1997), teknolojik araçların çocuklara sosyal, duygusal, zihinsel, fiziksel ve ahlaki açıdan olumsuz etkilerinin olabileceği ve bunun yanı sıra cep telefonu tablet gibi ekranlı araçların çocukların göz sağlığını olumsuz etkileyeceği (Cordes ve Miller, 2000; Çağlar ve Savaşer, 2010), uzun zaman teknolojik araçlarla vakit geçirmenin çocukların oturuş pozisyonlarına zara vereceği (Şen, 2012), çocukların bağımlı ve takıntılı olacağı (Cordes ve Miller, 2000) ve akıllı cihazlar aracılığıyla kolayca cinsel içerikli öğelere maruz kalabileceği (Çağlar ve Savaşer, 2010) yapılan çalışmalarda elde edilen sonuçlardandır. Bu araştırma ve destekleyen diğer araştırma sonuçlarına bakıldığında akıllı cihazların ebeveyn-çocuk ilişkisine yönelik ciddi olumsuz etkilerinin olabileceği görülmektedir.

Akıllı cihazların çocuklar üzerindeki etkileri teması; gelişimsel ve istenmeyen durumlar alt temaları altında incelenmiş ve gelişimsel alt teması kendi içerisinde; zihinsel, duygusal, sosyal ve dil gelişimi temaları olarak 3 ayrı bölümde ele alınmıştır. Analizler sonucunda, akıllı cihazlar aracılığıyla çocukların; renk ve sayı kavramlarını öğrendiği, araştırma ve pratik düşünme gibi önemli becerilerini geliştirdiği, empati, kardeş sevgisi ve muhakeme gücünü arttırdığı ve paylaşma ve iletişim becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Konuyla ilgili alanyazında yer

alan çalışmalar araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Bunlardan; teknolojik araçların kullanımının çocukların yazma ve çizmeye yönelik ilgilerini artıracacağı (Arrowood ve Overall, 2004), bilgisayar ve tabletlerin boyama ve resim çalışmalarında kullanıldığında çocukların boyama kalem veya pastel boyalarla yaptıkları süreçlerin aynısını kullandıkları (Matthews ve Jessel, 1993) ve boyama ve resim yapmaya ilgilerinin arttığı (Couse ve Chen, 2010; Trepanier-Street, Hong, ve Bauer, 2001), teknolojik araçları kullanırken çocukların yardımlaşma, sürekli etkileşim ve iletişim içerisinde oldukları (Heft ve Swaminathan, 2002; Shahrinin ve Butterworth, 2002), teknolojik araçları kullanan çocukların problem çözme ve dil becerilerinin gelişimlerinde daha başarılı oldukları (Clements ve Sarama, 2003), teknolojik araçlarla desteklenmiş eğitim ortamlarının çocukları daha fazla motive edeceği (Chung ve Walsh, 2006; Talley, Lance ve Lee, 1997), okul öncesi eğitimde çocukların çok yönlü gelişimi (sosyal, duygusal, zihinsel ve fiziksel) açısından teknolojik araçların önemli olduğu (Gimbert ve Cristol, 2004) sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma ve destekleyen diğer araştırma sonuçlarına bakıldığında akıllı cihazların çocukların çok yönlü gelişimleri için önemli etkilerinin olduğu görülmektedir.

Öte yandan istenmeyen durumlar alt teması ise kendi içerisinde; sağlık sorunları, şiddet, duygusal sorunlar, öğrenme sorunları ve cinsellik temaları olarak 5 ayrı bölümde ele alınmıştır. Akıllı cihazların çocuklar üzerinde; görme bozukluğu, oyuna dalma (altına kaçırma), yalnızlaşma ve sağırlaşma gibi olumsuz davranış ve sağlık sorunlarına sebep olduğu, çocukların çevresindeki insanlara fiziksel ve sözel şiddet uygulamasına, çocukların oyunlara bağımlı hale gelmesine, içine kapanarak yalnızlaşması ve zamanla konuşma zorluğuna sebep olduğu ayrıca çocuklarda var olan yaratıcılığı engellediği ve dikkat dağınıklığına sebep olduğu, oyunların etkisiyle çocukların cinsel içerikli sorular sonuçlarına ulaşılmıştır. Konuyla ilgili alanyazında yer alan çalışmalar araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Bunlardan; teknolojik araçların çocukları yalnızlığa iteceği (Cordes ve Miller, 2000; Neilsen, 2000; Wartella, Lee ve Caplovitz, 2002; Young ve Rogers, 1997), teknolojik araçların çocukları zihinsel, fiziksel, duygusal ve ahlaki açıdan olumsuz etkileyeceği ve cep telefonu tablet gibi ekranlı akıllı cihazların çocukların göz sağlığını olumsuz etkileyeceği (Cordes ve Miller, 2000; Çağlar ve Savaşer, 2010, Şen, 2012), *çocukların bağımlı ve takıntılı olacağı (Cordes ve Miller, 2000) yapılan çalışmalarda ifade edilmiştir.* Bu açıdan ebeveynler teknolojik araçlar aracılığıyla çocuklarının karşılaşabilecekleri olumsuz durumlar hakkında bilgi sahibi olmaları ve bildiklerini hayata geçirmeleri (Livingstone ve Helsper, 2008, çocukların akıllı cihazlardan gelebilecek riskleri ciddi anlamda azaltacaktır (Rosen, Cheever ve Carrier, 2008).

3.7. Öneriler

Araştırmanın bulguları doğrultusunda geliştirilen öneriler ebeveynlere, eğitimcilere ve araştırmacılara yönelik öneriler olmak üzere 3 başlık altında verilmiştir.

3.7.1. Ailelere yönelik öneriler

- Akıllı cihazların çocuklar üzerinde birçok olumlu tarafları olmasına rağmen ebeveyn kontrolünde olmadığı zaman çok ciddi gelişimsel ve ahlaki zararlarının da olduğu araştırma sonuçlarından anlaşılmaktadır. Ebeveynler akıllı cihazların çocukları üzerindeki olumsuz yanlarının farkında olarak çocuklarının akıllı cihazlarla geçirdikleri zamanı ve çocukların akıllı cihazlarla oynadıkları oyunları kontrol altına alarak zararlı içerikleri olan uygulama ve oyunlarla çocuklarının zaman geçirmelerini engelleyebilirler.

- Araştırma sonuçları incelendiğinde bazı ebeveynlerin genellikle zaman bulamadıkları veya çok yoğun iş tempolarından dolayı çocukların ihmal ettikleri çocuklarıyla çok az zaman geçirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveynlerin en değerli varlıkları olan çocuklarıyla daha fazla zaman geçirmeleri onların çok yönlü gelişimleri için oldukça önemlidir. Unutulmamalıdır ki hiçbir oyuncak veya teknolojik araç ebeveynlerle geçirilen kaliteli bir zaman kadar çocukların faydasına olamaz.

3.7.2. Eğitimcilere yönelik öneriler

- Araştırmanın bulguları akıllı cihazları sıklıkla kullanan çocukların belirgin özelliklerinden birinin de yalnızlaşma ve içine kapanıklık olarak göstermektedir. Öğretmen iyi bir gözlem ile bu çocukları tespit edebilir ve çocuklarda görülen sorunlar daha fazla ilerlemeden ebeveynlerle işbirliği yaparak sorunu çözme yoluna gidebilirler.
- Öğretmenler, üniversitelerde teknolojik araçlar ve akıllı cihazlar konularıyla çalışan okul öncesi eğitimi, çocuk gelişimi ve bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi alan uzmanlarıyla işbirliği yaparak çocuk ve velilerin katılacağı etkinlikler düzenleyebilir. Alan uzmanları ve ebeveyn-çocuk arasında köprü görevi görebilirler.

3.7.3. Araştırmacılara yönelik öneriler

- Araştırmacılar, öğretmen ve velilere yardımcı olması açısından “akıllı cihazları nasıl kullanmalı? Faydaları, zararları” konulu sunular hazırlayarak toplantı ve konferanslar aracılığıyla bunu öğretmen ve ebeveynlerin kullanımına sunabilirler.
- Aynı araştırma boyutsal bir şekilde planlanıp okul öncesi eğitimde akıllı cihazları kullanan çocukların ilköğretim ve ortaokul çağlarında özellikle araştırma bulgularında sıkça çıkan saldırganlık ve yalnızlaşma durumları incelenebilir.

Kaynakça

- Akkoyunlu, B., & Tuğrul, B. (2002). Okul öncesi çocukların ev yaşantısındaki teknolojik etkileşimlerinin bilgisayar okuryazarlığı becerileri üzerindeki etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23).
- Arnas, Y. A. (2005). 3-18 Yas Grubu Çocuk ve Gençlerin İnteraktif İletişim Araçlarını Kullanma Alışkanlıklarının Değerlendirilmesi. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(4).
- Arrowood, D., & Overall, T. (2004). Using technology to motivate children to write: Changing attitudes in children and preservice teachers. In R. Ferdig et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology ve Teacher Education International Conference* (pp. 4985-4987). Chesapeake, VA: AACE.
- Canberk, G., ve Sağiroğlu, Ş. (2007). Çocukların ve Gençlerin Bilgisayar ve İnternet Güvenliği. *Politeknik Dergisi*, 10(1).
- Chung, Y., & Walsh, D. J. (2006). Constructing a joint story-writing space: The dynamics of young children's collaboration at computers. *Early Education and Development*, 17(3), 337-420.
- Clement, D. H. (1999). Young children and technology. In *Dialogue on early childhood science, mathematics and technology education*. Washington D.C: American Association for the Advancement of Science Project 206]

- Clements, D. H., & Sarama, J. (2003). Young children and technology: What does the research say? *Young Children*, 58(6), 34-40.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). New York, NY: Routledge.
- Cordes, C., & Miller, E. (2000). *Fool's gold: A critical look at computers in childhood*. Alliance for Childhood. from: http://www.allianceforchildhood.org/fools_gold adresinden 4 Aralık 2017 tarihinde alınmıştır.
- Couse, L. J., & Chen, D. W. (2010). A tablet computer for young children? Exploring its viability for early childhood education. *Journal of Research on Technology in Education*, 43(1), 75-96.
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma Deseni; Nitel, Nicel Ve Karma Yöntem Yaklaşımları* (S.B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Eğiten kitap
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çağlar, S., Savaşer S. (2010). İnternet ve Çocuk Pornografisi. *Uluslararası İnsan Bilimleri dergisi*. 7(1),1001-1008.
- Çelen, F. K., Çelik, A., & Seferoğlu, S. S. (2011). Çocukların internet kullanımları ve onları bekleyen çevrim-içi riskler. *Akademik Bilişim*, 2-4.
- Ekiz, D. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Yaklaşım, yöntem ve teknikler*. Anı Yayıncılık.
- Gimbert, B., & Cristol, D. (2004). Teaching curriculum with technology: Enhancing children's technological competence during early childhood. *Early Childhood Education Journal*, 31(3), 207-216.
- Heft, T. M., & Swaminathan, S. (2002). The effects of computers on the social behavior of preschoolers. *Journal of Research in Childhood Education*, 16(2), 162-174.
- Kılınç, S. (2015). Okul öncesi çağındaki çocukların teknoloji kullanımı hakkında ebeveyn görüşlerinin incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Kütahya.
- Livingstone, S., & Helsper, E. J. (2008) Parental mediation and children's Internet use. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 52(4), 581-599.
- Matthews, J., & Jessel, J. (1993). Very young children use electronic paint: A study of the beginnings of drawing with traditional media and computer paintbox. *Visual Arts Research*, 19(1), 47-62.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Neilsen, J.,(2000). Does the İnternet make us lonely. www.useit.com. <https://www.nngroup.com/articles/does-the-internet-make-us-lonely/>.(Erişim tarihi: 22.06.2017)
- Orhan, F. & Akkoyunlu, B. (2004). İlköğretim öğrencilerinin İnternet kullanımları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 107-116.

- Punch, K. F. (2011). *Sosyal araştırmalara giriş: Nicel ve nitel yaklaşımlar* (Çev: D. Bayrak, H. Bader Arslan ve Z. Akyüz)(2. baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Rosen, L.D., Cheever, N.A. & Carrier, L.M. (2008). The association of parenting style and child age with parental limit setting and adolescent MySpace behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29, 459-471
- Shahrimin, M.I., & Butterworth, D. M. (2002). Young children's collaborative interactions in a multimedia computer environment. *Internet and Higher Education*, 4, 203-215.
- Şen, M. (2013). *Okul öncesine giriş*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Talley, S., Lance, D. F., & Lee, T. R. (1997). Children, storybooks and computers. *Reading Horizons*, 38(3), 116-128.
- Trepanier-Street, M. L., Hong, S. B., & Bauer, J. C. (2001). Using technology in Reggio-inspired long-term projects. *Early Childhood Education Journal*, 28(3), 181-188.
- Van den Heuvel, A., Van den Eijnden, R. J., van Rooij, A. J., & Van de Mheen, D. (2012). Meeting online contacts in real life among adolescents: The predictive role of psychosocial wellbeing and internet-specific parenting. *Computers in Human Behavior*, 28(2), 465-472.
- Van Manen, M.(1990). *Researching lived experience*. New York: State University of New York Press.
- Wartella, E., Lee, J. H., & Caplovitz, A. G. (2002). Children and interactive media: An updated research compendium. *Children and interactive media: an updated research compendium*.
- Yıldırım ,A., Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma yöntemleri* (10. Baskı).Ankara: Pegem Akademi
- Young, K.S. ve Rogers, R.C., (1997). The Relationship Between Depression and İnternet Addiction. *Cyberpsychol Behav*, 1(1), 25-28
- Yüksel, G., Baytemir, K. (2010). İlköğretim öğrencilerinin internet kullanım amaçları ile algıladıkları sosyal destek düzeylerinin incelenmesi, *Türk Eğitim Bilimleri dergisi* 8(1),1-20.

Extended Summary

1. Introduction

Today, the internet, technological tools and smart devices seem to be a kind of communication, entertainment and teaching environment mostly for the elderly, but they are in fact rapidly spreading as a source of entertainment, communication and education for children. Smart devices that have become a part of our daily lives are now being used at very early ages. Almost as soon as the children are born, they meet with technology and are able to use them from their early ages. The internet is an important field (Çelen, Çelik & Seferoğlu, 2011), which is known as the pre-school period and children aged 3-6 years who have a rapid physical, mental and social development of their children explore the world, learn new things and have fun.

Through intelligent devices, the internet is a suitable environment for children to explore different and new things. When the literature is examined, it emphasizes that there are many benefits when these devices are used under control. Clements (1999) emphasizes that technology tools will provide environments for children at their own learning speeds and help children progress according to their own interests and needs. Akkoyonlu & Tuğrul (2002) also stated that children will end up doing the work given to them on the computer and that they will experience the happiness given by the work and increase the responsibility to take responsibility for the children.

On the other hand, children's access to illegal, violent and sexual sites while using the internet is one of the main risks of communication with dangerous people (Çağlar & Savaşer, 2010). In addition, this technique is not only educational to individuals but also causes concern for content and use that is inappropriate for children (Yüksel & Baytemir, 2010). In this respect, the excessive use of the internet and smart devices may cause children to socialize and loneliness, thus preventing children from socializing and making virtual friendships instead of real friendships (Wartella, Lee & Caplovitz, 2002; Neilsen, 2000; Young & Rogers, 1997).

2. Method

This study is a case study of phenomenological research (phenomenology) that includes pre-school children's use of intelligent devices, family relationships and family time for their children. Case studies are research designs aiming to reveal the experiences, perceptions and meanings of individuals about a phenomenon (Yıldırım & Şimşek, 2016). Craswell (2013) divided the case studies into two. These; interpreter (van Manen, 1990) and experimental-psychological (Moustakas, 1994) studies. In this study, an interpreting study was used in which participants shared emotional thoughts and experiences about a phenomenon.

3. Findings, Discussion and Results

When parents' use of smart devices is examined, it is determined that the mothers participating in the survey use 1,6 hours of smart devices usage averages. In contrast, it was found that fathers used smart devices for an average of 2.7 hours. When the parents' time spent with their children was examined, it was determined that the mothers spent an average of 2.8 hours with their children, while the fathers spent an average of 1.7 hours with their children. The question of whether there are rules for the use of intelligent devices is that the majority of the parents have no rules and that children can use the devices when they want. Asked about the content of

applications on smart devices, half of parents said that their workload did not allow them to examine games their children played on smart devices.

On the other hand, as a result of the analysis of the data obtained from the semi-structured interview form, the effects of the smart devices on the parent-child relationship were examined under two themes as "positive effects" and "negative effects". Participants attained empathy skills, sharing and brotherly love through intelligent devices as well as increased communication skills of children in terms of the positive effects of smart devices on the parent-child relationship. In the case of negative effects on the effect of intelligent devices on the parent-child relationship, the majority of the participants are children; communication disorder (addiction), speech impairment, loneliness, negative attitudes and behaviors. However, in terms of reflecting negative effects, children who use smart devices, abusive and sexual content questions in violent behavior have been reached.

The impact of intelligent devices on children; developmental and undesirable situations are examined under sub-themes and developmental sub-theme is within itself; mental, emotional, social and language development themes. As a result of analysis, children through intelligent devices; color and number concepts, research and practical thinking, developed empathy, brotherly love and reasoning power, and improved sharing and communication skills.

On the other hand, if the unwanted situations are related to al, health problems, violence, emotional problems, learning problems and sexuality. Smart devices on children; causing children to suffer physical and verbal violence, children becoming addicted to games, loneliness and loneliness, and children having difficulties in speaking. obstructing creativity and distracting attention, the results of the questions of sexual content of children with the influence of games have been reached.

- The findings of the study show that one of the obvious characteristics of children who frequently use smart devices is loneliness and intolerance. The teacher can identify these children with good observation, and the problems seen in children may go a long way towards solving the problem by collaborating with parents without further progress.
- Teachers can collaborate with specialists in pre-school education, child development and computer and instructional technologies working with technological tools and smart devices at universities to organize activities that children and parents can attend. They can serve as bridge between field specialists and parent-child.
- How should researchers, teachers and parents help smart devices? Beneficiaries, harms "and present them to teachers and parents through meetings and conferences.
- The same research can be planned longitudinally and children who use intelligent devices in pre-school education can be frequently exposed to aggression and isolation in primary and middle school age, especially in research findings.

Araştırma makalesi: Yalçın, V. ve Erden, Ş. (2018). Okul öncesi çocuklarının akıllı cihaz kullanma durumları üzerine ebeveyn algılarının incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (2), 461-480.



Perceptions of the 3rd and 4th Grade Students of Elementary School about The Concept of "Recycling" *

Pınar URAL KELEŞ**, M. İskender KELEŞ***

Received date: 12.03.2018

Accepted date: 19.07.2018

Abstract

This study was conducted to determine how the concept of recycling was perceived by third and fourth grade students of elementary school. The sample of the research consisted of 122 students from 3rd and 4th grades. Phenomenographic approach was used in the study. The data of the study were collected by interviews and a semi-structured protocol. Interviews were conducted with 10 randomly selected students from the fourth grade. In the interviews, five questions about the concept of recycling were asked. The data of the study were collected with the fact that the 122 students were asked to complete the sentence as "In my opinion, recycling is" Content analysis was used in the analysis of interviews. The answers of the students to the interview questions were evaluated and different themes for each question were determined. And coding was done on the determined themes. Phenomenographic approach was used in the analysis of the question sentence. During the analyses, categories were created taking into consideration of the expressions of the students about the given concept. The expressions among these categories were reorganized and their frequency was calculated. In the study, it was determined that the recycling perceptions of the students were categorized under seven categories. These are "Recyclable products", "Protection of the environment", "Re-use", "Places where recyclable products are collected", "Reducing environmental pollution", "Its contribution to the economy" and "Its effect on the future". It was also determined in the study that the students often used recyclable products to describe the term recycle and all the students participating in the interviews recognized the recycling sign. As a result of the study, it can be recommended that subjects about recycling should be included more in different courses in primary schools.

Keywords; 3rd and 4th grade elementary school students, recycling, perception.

* This study was presented as an oral presentation at the at the International Congress of Education and Science,, Afyonkarahisar, Turkey, 23-25 March 2018.

** Ağrı İbrahim Çeçen University, Faculty of Education, Department of Mathematics and Science Education, Ağrı, Turkey; pukeles@yahoo.com

*** Hürriyet Primary School, Ağrı, Turkey; iskenederkeles@yahoo.com

İlkokul 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Geri Dönüşüm Kavramı İle İlgili Algıları*

Pınar URAL KELEŞ**, M. İskender KELEŞ***

Geliş tarihi: 12.03.2018


Kabul tarihi: 19.07.2018


Öz

Bu araştırmanın amacı geri dönüşüm kavramının ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencileri tarafından nasıl algılandığını belirlemektir. Araştırmanın örneklemini 3. ve 4. sınıflarda okuyan 122 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada fenomenografik araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın verileri mülakat ve yarı yapılandırılmış bir form ile toplanmıştır. Mülakatlar dördüncü sınıflardan rastgele seçilen 10 öğrenci ile yapılmıştır. Mülakatlarda geri dönüşüm kavramına ilişkin beş soru sorulmuştur. Çalışmanın diğer verileri “*Bana göre geri dönüşüm.....demektir*” cümlesinin 122 öğrenci tarafından tamamlaması ile elde edilmiştir. Çalışmada kullanılan mülakatların analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. Öğrencilerin mülakat sorularına verdikleri cevaplar çözümlenerek her soru için ayrı ayrı temalar belirlenmiştir. Belirlenen temalar üzerinden kodlamalar yapılmıştır. Cümle sorusunun analizinde ise fenomenografik yaklaşım kullanılmıştır. Analizlerde öğrenciler tarafından kullanılan ifadelerin verilen kavramla ilişkisi dikkate alınarak kategoriler oluşturulmuştur. Bu kategoriler içerisinde yer alan ifadeler düzenlenerek frekansları hesaplanmıştır. Çalışmada öğrencilerin geri dönüşüm algılarının yedi kategoride toplandığı belirlenmiştir. Bunlar; “Geri dönüştürülebilen ürünler”, “Çevre koruma”, “Yeniden kullanım”, “Geri dönüştürülebilen ürünlerin toplandığı yerler”, “Çevre kirliliğini azaltmak”, “Ekonomiye katkısı” ve “Geleceğe etkisi” kategorileridir. Çalışmada ayrıca öğrencilerin geri dönüşüm kavramını tanımlamak için çoğunlukla geri dönüştürülebilen ürünleri kullandıkları ve mülakatlara katılan tüm öğrencilerin geri dönüşüm sembolünü tanıdığı belirlenmiştir. İlkokuldaki farklı derslerde geri dönüşüm konularına daha çok yer verilmesi çalışmanın önerilerindedir.

Anahtar kelimeler; İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencileri, geri dönüşüm algısı.

*Bu çalışma 23-25 Mart 2018 tarihinde Afyonkarahisar’da düzenlenen Uluslararası Eğitim ve Bilim Kongresi’nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

**  Ağrı İbrahim Çeçen University, Faculty of Education, Department of Mathematics and Science Education, Ağrı, Turkey; pukeles@yahoo.com

***  Hüriyet Primary School, Ağrı, Turkey; iskenederkeles@yahoo.com

1. Giriş

Tüm dünyada sanayileşme ile beraber yaşanan hızlı kentleşme ve nüfus artışı, insanoğlunun kaynakları bilinçsizce kullanımını artırmaktadır. Bu tüketim sonucu oluşan katı atıklar günümüzde insan sağlığını tehdit etmenin dışında önemli bir çevre sorunu olarak karşımıza çıkmaktadır (Kaçtıoğlu ve Şengül, 2010).

İnsanların sosyal ve ekonomik faaliyetleri sonucunda işe yaramaz hale gelen ve akıcı olabilecek kadar sıvı içermeyen her tür madde ve malzemeyi katı atık olarak tanımlamak mümkündür (MEB, 2009). Artan nüfus, gelişen ekonomi ve yükselen yaşam standartlarıyla birlikte fazlalaşan üretim ve tüketim faaliyetleri, açığa çıkan katı atık miktarını artırmıştır (Mutlu, 2013). Özellikle nüfusun fazla olduğu bölgelerde, insanların tüketimine sunulan ürünlerin atık olarak ortaya çıkması günümüzde önemli bir sorun haline gelmiştir. Çünkü katı atıklar uzun süre bozulmadan doğada kalarak çevreyi kirletmekte ve insan sağlığını olumsuz yönde etkilemektedir (Çimen & Yılmaz, 2012). Özellikle katı atıklardan plastikler çürümeden, paslanmadan, çözünmeden doğada uzun yıllar kalarak suyun ve toprağın kirlenmesine sebep olmakta, su canlılarına zarar vererek doğal dengeyi bozmaktadır (Palabıyık, 2001; Güler, 2008).

Doğal kaynaklardan uzun süre faydalanabilmek için ekonomik değeri olan atıkları tekrar kullanma yöntemleri tüm ülkelerde önem kazanmaktadır. Bu noktada karşımıza geri dönüşüm kavramı çıkmaktadır. Geri dönüşüm; *“kullanım sonrası atık malzemelerin çeşitli fiziksel ve kimyasal işlemler ile hammadde olarak tekrar imalat süreçlerine kazandırılmasıdır”* (URL-1, 2018).

Geri dönüşüm katı atıkların çevreye, insan sağlığına ve ülke ekonomisine olan olumsuz etkileri azaltılabileceği gibi kirlilik ve doğal kaynakların tahribatı da giderilebilir. Bu sayede yeraltı suları kirlilikten korunacağı gibi endüstrinin ihtiyacı olan ham madde ve yan ürünler, doğal kaynakları tüketmeden geri dönüşümlü ürünlerden sağlanabilir. Ayrıca yapılan yatırımlarla yaratılan çalışma imkânları ve hammaddeye olan ihtiyacın azalması sayesinde ülke ekonomisine büyük ölçüde kazanç sağlanabilir (Spiegelman & Sheehan, 2004).

Atık üretiminin azaltılmasında, atıkların kaynağında ayrıştırılmasında ve geri dönüşüme gönderilmesinde bireylere önemli görevler ve sorumluluklar düşmektedir. Bu görevler ve sorumluluklar ancak bilinçli, duyarlı ve farkındalık sahibi bireyler tarafından yerine getirilebilir (Karatekin, 2013). Özellikle ağaç yaş iken eğilir düşüncesinden hareketle geri dönüşüm konusunun öneminin küçük yaşlardan itibaren çocuklara kazandırılması gerekmektedir. Okullar geri dönüşümle ilgili çevre bilincinin öğrencilere kazandırılacağı en önemli yerlerden biridir. Öğrenciler okullarda yer kürenin kaynaklarının sınırlı olduğunu öğrenmeli, belirli bir atığın doğada uzun süre bozulmadan kalacağını ve çevreye zarar vereceği bilgisi kazanmalıdır (Çimen & Yılmaz 2012). Fakat Kara ve Yalçın (2017) tarafından ilköğretim 6. sınıf öğrencileri ile yapılan çalışmada geri dönüşüm ve çevre eğitimi konularının yetersiz verildiği vurgulanmaktadır. Benzer ifadeler Çelik (2011), Aydın ve Kaya (2011) tarafından yapılan çalışmalarda da belirtilmektedir.

Literatürde geri dönüşümle ilgili çalışmaların çoğunun konu ile ilgili tutum ölçeklerinin geliştirmesi ve uygulanması kapsamında olduğu görülmektedir (Timur, 2011; Karatekin 2013; Timur, Yılmaz & Timur 2013; Karatekin & Merey, 2015; Kışoğlu, & Yıldırım, 2015). Konu ile ilgili bilgi ve farkındalıkların belirlenmesi amacıyla yürütülen çalışmaların çoğunun ise farklı branşlardaki öğretmen, öğretmen adayları ve lise öğrencileri ile yapıldığı belirlenmiştir. (Cici vd. 2005; Cinquetti, & Carvalho, 2007; Tekkaya vd. 2011; Karatekin 2014; Harman vd., 2015; Harman & Çelikler, 2016; Taştepe, 2017).

Geri dönüşüm konusu ile ilgili ortaokul öğrencileri ile daha az sayıda çalışma yürütüldüğü saptanmıştır. Bu çalışmalardan bazıları şöyledir. Mrema (2008) tarafından 8. ve 11. sınıf öğrencileri ile yapılan çalışmada kızların erkeklere oranla geri dönüşüm konusunda daha bilgili ve yüksek tutuma sahip oldukları gözlemlenirken, öğrencilerin geri dönüşüm ile ilgili bilgiye sahip olmalarına karşın, bilginin davranışa dönüştürülmesinde yeterli olmadıkları belirlenmiştir. Çimen

& Yılmaz (2012) ortaokul 6. 7. ve 8. sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışmada öğrencilerin geri dönüşüm ile ilgili bilgi kaynakları arasında öğretmenlerin önemli bir yeri olduğunun yanı sıra sosyal içerikli etkinliklerin, öğrencilerin geri dönüşüm davranışlarını arttırdığı ve onları geri dönüşümlü ürünleri kullanmaya güdülediği tespit edilmiştir. Çetiner (2017) ortaokul 8. sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada, derslerde işlenen konuların öğrencilerin çevre bilinci düzeylerini yükselttiği özellikle geri dönüşüm ve su tasarrufu konularında başarılarının arttığını rapor etmiştir. Bulut & Çavuldur (2017) tarafından ortaokul 6.sınıf öğrencileri ile yapılan çalışmada derslerde yapılan geri dönüşüm etkinliklerinin, öğrencilerin, hem geri dönüşüm konusunda hem de konu ile ilgili davranışların gelişiminde olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir. Mutlu (2013) tarafından 8. sınıf öğrencilerinin geri dönüşüm algılarını belirlemek amacıyla yapılan çalışmada “çevrenin korunması”, “doğal kaynakların korunması”, atıkların değerlendirilmesi”, “atıkların yeniden dönüştürülmesi”, “atıkların giderilmesi”, “atıkların yeniden kullanımı ve maliyet tasarrufu” kategorileri elde edilmiştir.

Öte yandan geri dönüşüm konusu ile ilgili ilkökul öğrencilerini de kapsayan tek çalışma tespit edilmiştir. Çelik (2011) tarafından 3. 4. ve 5. sınıflarla yürütülen çalışmada ambalaj atıklarının geri dönüştürülmesi konusunda sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin bilgi düzeylerinin istatistiksel olarak arttığı belirlenmiştir. Ayrıca çalışmada ilgili derslerin öğretim programları ve ders kitaplarında geri dönüşüm konusuna yönelik bilgilerin yetersiz olduğu ve sürekliliğinin olmadığı vurgulanmıştır.

Konu ile ilgili yapılan literatür taramasında her geçen gün önemini arttıran geri dönüşüm konuları ile ilgili ilkökul öğrencileri ile yürütülen çalışmaların oldukça sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Ayrıca alan yazında kavramın ilkökul öğrencileri tarafından nasıl algılandığına yönelik bir çalışmaya da rastlanmamıştır. Bu nedenle çalışmadan elde edilecek sonuçların ilgili alana katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu çalışma; geri dönüşüm kavramının ilkökul 3. ve 4. sınıf öğrencileri tarafından nasıl algılandığını belirlemek amacıyla yapılmıştır.

2. Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenografik yöntem kullanılmıştır (Çepni, 2012). Fenomonografik yöntem katılımcıların bir kavram ve olaylara yönelik algılarını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2006). Bu araştırmalar insanların yaşadıkları evren içinde karşılaştıkları fenomenlerle ilgili ne algıladıkları, ne anladıkları ve deneyimlerinin neler olduğu ile ilgilidir. Bireylerin araştırılacak olan fenomenle ilgili olarak ortaya koydukları tanımlar kategorilere ayrılır. Tanımların kategorilere ayrılması bireylerin ne düşündüklerini açıkça ortaya koyar (Koballa, Graber, Coleman & Kemp, 2000; Beaulieu 2017). Fenomonografik araştırma yaklaşımında veri toplama aracı olarak sıklıkla mülakatlardan yararlanılır (Richardson, 1999; Çepni 2012; Khan, 2014, Beaulieu, 2017). Diğer taraftan açık uçlu anket soruları, gözlemler ve yazılı yansıtıcı ifadeler de fenomenografik çalışmalarda kullanılabilen diğer veri toplama araçlarıdır. (Rands& Gansemer-Topf, 2016).

2.1. Örneklem

Araştırmanın örneklemini Ağrı il merkezinde bulunan bir ilkökulun 3. ve 4. sınıflarında öğrenim görmekte olan 122 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerden 63’ü 3. sınıf 59’u dördüncü sınıf öğrencisidir.

2.2. Veri toplama aracı

Araştırmada 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin geri dönüşüm kavramını nasıl algıladıklarının daha kapsamlı belirlenmesi amacıyla iki veri toplama aracından yararlanılmıştır. Bunlardan ilki yarı yapılandırılmış bir formdur. Bireylerin araştırılacak fenomen yada kavramla ilgili, algılarını belirlemek üzere benzer formların kullanıldığı çalışmalara literatürde rastlanmaktadır (Özgen, 2013; Kelleci, 2014; Yıldırım, Hacıbrahimoğlu, 2016; Mutlu 2013). Formda yer alan “*Bana göre*

geri dönüşüm.....demektir" ifadesinin, 122 üç ve dördüncü sınıf öğrencisi tarafından tamamlanması istenmiştir. Öğrencilere bu ifadeyi kendi el yazıları ile tamamlamaları için 5 dk. süre verilmiştir.

Çalışmadan elde edilen verilerin ikinci kaynağı 10 öğrenci ile yapılan yarı yapılandırılmış mülakattır. Mülakatlar rastgele seçilmiş 4. sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Çalışmadaki mülakatlar iki sınıf öğretmeni, bir konu uzmanı ve araştırmayı yürüten sınıf öğretmeninin "4. Sınıf öğrencilerinin kendilerini daha iyi ifade edebilecekleri ve sorulara daha kapsamlı cevaplar verebilecekleri" yönündeki görüşleri dikkate alınarak sadece 4. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Çalışma kapsamında yürütülen yüz yüze mülakatlarda öğrencilere geri dönüşüm kavramı ile ilgili 5 soru sorulmuştur. Çalışmada kullanılan mülakat soruları oluşturulurken öncelikle geri dönüşüm kavramı ve ilkokullarda verilmesi ile ilgili sınıf öğretmenleri görüşleri alınmıştır. Sonra literatür incelenmiş ve çalışma kapsamında öğretmen ve öğrencilere sorulabilecek mülakat sorularının yer aldığı soru havuzu oluşturulmuştur. Soru havuzu içerisindeki 11 sorudan 8 tanesi kullanılmak üzere belirlenmiştir. Sorular hazırlanırken 2 yüksek lisans yapmakta olan sınıf öğretmeninin ve 2 konu uzmanı akademisyenin görüşüne başvurulmuştur. Yapılan görüşmeler sonrasında öğrencilere sorulacak soru sayısı 5 indirilerek daha sağlıklı cevaplar almak adına sadece 4. Sınıf öğrencileri ile mülakat yapılmasına karar verilmiştir. Hazırlanan sorular anlaşılabilirliği açısından 3 sınıf öğretmenine inceletirilmiş, görüşleri doğrultusunda sorularda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Geri dönüşüm kavramı ile ilgili son şekli verilen 5 soru 10 dördüncü sınıf öğrencisine sorulmuştur.

2.3. Verilerin analizi

Çalışma kapsamında elde edilen veriler analiz edilirken yüksek lisans yapan bir sınıf öğretmeni ve alandaki bir öğretim üyesi ile birlikte çalışılmıştır. Çalışmanın veri toplama araçlarından "*Bana göre geri dönüşüm.....demektir*" cümle tamamlama sorusu fenomenografik analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Sorunun analizinde cümleyi tamamlamak için kullanılan ifadelerin benzerlik ve farklılıkları dikkate alınmıştır. Çalışmada yazıya dökülen ifadeler öncelikle geçici ön kategorilere ayrılmıştır. Ön kategoriler sayesinde karmaşık ve karışık görüşler açık ve anlaşılır hale getirilmiştir. Elde edilen ön kategoriler ikinci kez gözden geçirilerek tanımlayıcı kategoriler oluşturulmuş ve kategoriler içerisinde yer alan ifadeler düzenlenmiştir. Oluşturulan tanımlayıcı kategorilerin altına öğrencilere ait bu kategorilerde olduğu değerlendirilen cümle tamamlamalarından örnekler verilmiştir. Çalışmada cümle tamamlama sorusundan elde edilen verilerin analizinin güvenilirliği; Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Miles & Huberman, 1994). Bu araştırma için kodlayıcılar arasındaki ortalama güvenilirlik % 90 olarak bulunmuştur. Güvenirlik hesaplarının %70'in üzerinde olması durumunda araştırma güvenilir olarak kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Analizler sonucu elde edilen veriler frekanslarla sunulmuştur.

Öğrencilerin geri dönüşümle ilgili mülakat sorularına verdikleri cevaplardan elde edilen veriler içerik analize tabii tutulmuştur. İçerik analizinde elde edilen bilgiler incelenerek anlamlı olacak şekilde bölümlere ayrılır ve her bölümün ne anlam ifade ettiği bulunmaya çalışılır. Bu kapsamda kodlama yapılırken verilerden çıkarılan kavramlara göre genel bir çerçeve içerisinde kodlama işlemi gerçekleştirilebilir (Çepni, 2012). Çalışmada sorulara verilen cevaplar çözümlenmiş benzer ifadeler bir araya getirilerek temalar oluşturulmaya çalışılmıştır. Kodlamalar oluşturulan temalar doğrultusunda yapılmıştır. Çalışmada ayrıca bazı öğrencilerin mülakat sorularına verdikleri cevaplar hiçbir değişikliğe gidilmeden ilgili sorunun altında okuyucuya sunulmuştur. Araştırmadan elde edilen mülakat verilerinin analizinde kodlayıcılar arasındaki ortalama güvenilirlik % 92 olarak bulunmuştur (Miles & Huberman, 1994). Kodlamalarda ayrıca her soru için oluşturulan temaların frekansları hesaplanarak tablolarla okuyucuya sunulmuştur. Mülakatlar analiz edilirken öğrenciler Ö1,Ö2....Ö10 olarak kodlanmıştır.

3. Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde elde edilen bulgulara iki başlık altında yer verilmiştir.

a) Cümle Tamamlama Sorularından Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde ilkökul 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören 122 öğrencinin “Bana göre geri dönüşüm.....demektir” cümlesini tamamlamasından elde edilen bulgularına yer verilmiştir. Çalışma kapsamında öğrencilerin kullandıkları ifadelerden yedi farklı kategori elde edilmiştir. Oluşturulan kategoriler ve ilgili ifadeler 3. ve 4. sınıflardaki frekansları hesaplanarak tablolarla verilmiştir. Çalışmada öğrencilerin cümleyi tamamlamak için kullandıkları ifadelerin en fazla yer aldığı kategori “Geri dönüştürülebilen ürünler” kategorisidir. Bu kategoriye ait ifadelerin frekansları Tablo 1’ de verilmiştir.

Tablo 1. "Geri dönüştürülebilen ürünler" kategorisi ile ilgili ifadelere ait veriler

Tanımlanan Kategori	İlgili İfadeler	3.Sınıf (f) N=63	4.Sınıf (f) N=59
Geri dönüştürülebilen ürünler	Atık kâğıtların geri dönüştürülmesi	32	28
	Camların geri dönüştürülmesi	14	18
	Plastiklerin geri dönüştürülmesi	8	21
	Pillerin geri dönüştürülmesi	4	11
	Metallerin geri dönüştürülmesi	1	7
	Kullanılmış elektronik eşyaların geri dönüştürülmesi	-	5
Toplam		59*	90*

* Bazı öğrencilerin görüşleri birden fazla ifadeye veya kategoriye dâhil edilmiştir.

Tablo 1’den görüldüğü üzere “Geri dönüştürülebilen ürünler” kategorisi öğrencilerin cümleyi tamamlamak için kullandıkları ifadelerin en fazla yer aldığı kategoridir. Bu kategorinin frekansı 3.sınıflarda 59 iken dördüncü sınıflarda 90’dır. Kategoride yer alan ifade sayısı 6’dır. İfadeler incelendiğinde 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin en fazla “Atık kâğıtların geri dönüştürülmesi” kategorisinde yer alan ifadeler kullandığı görülmektedir. Bu ifadenin frekansı 3. sınıflarda 32 dördüncü sınıflarda 28’dir. İkinci sırada “Camların geri dönüştürülmesi” üçüncü sırada “Plastiklerin geri dönüştürülmesi” ifadeleri gelmektedir. “Kullanılmış elektronik eşyaların geri dönüştürülmesi” ifadesine 3. sınıflarda rastlanmazken 4. sınıflardaki frekansı 5 olarak belirlenmiştir.

Aşağıda bu kategoride olduğu değerlendirilen bazı öğrencilere ait cümle tamamlamalarına yer verilmiştir.

Sınıfı : 3/A
Aşağıdaki cümleyi size en uygun gelen şekilde tamamlayınız.
"Bana göre geri dönüşüm.....atık kâğıtların tekrar kullanılab-
ilir hale gelmesidir......demektir"

Sınıfı : 3/B
Aşağıdaki cümleyi size en uygun gelen şekilde tamamlayınız.
"Bana göre geri dönüşüm.....Pet şişelerinin kapaklarının ve
diğer plastiklerin geri dönüştürülmesi.....demektir"

Sınıfı : 4/B
Aşağıdaki cümleyi size en uygun gelen şekilde tamamlayınız.
"Bana göre geri dönüşüm.....cam, metallerin geri dönüştürülmesi
.....demektir"

Sınıfı : 4/A
Aşağıdaki cümleyi size en uygun gelen şekilde tamamlayınız.
"Bana göre geri dönüşüm.....kullanılmış elektronik eşyaların
yanından dönüştürülmesi.....demektir"

Çalışmada elde edilen 2. kategori “Çevre koruma” kategorisidir. Bu kategoriye ait ifadeler ve frekansları Tablo 2’ de verilmiştir.

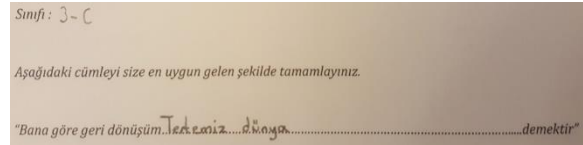
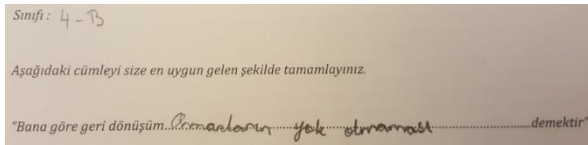
Tablo 2. “Çevre koruma” kategorisi ile ilgili ifadelere ait veriler

Tanımlanan Kategori	İlgili İfadeler	3.Sınıf (f) N=63	4.Sınıf (f) N=59
Çevre koruma	Ormanları koruma	16	20
	Temiz çevre	5	12
	Temiz dünya	2	5
	Hayatı koruma	-	7
	Oksijen miktarının artması	-	7
Toplam		23*	51*

* Bazı öğrencilerin görüşleri birden fazla ifadeye veya kategoriye dâhil edilmiştir.

Tablo 2’den görüldüğü üzere “Çevre koruma” kategorisinin frekansı 3. sınıflarda 23 iken dördüncü sınıflarda 51’dir. Kategoride yer alan ifade sayısı 5’dir. İfadelere ait veriler incelendiğinde 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin en fazla “Ormanları koruma” ve benzeri ifadeler kullanarak verilen cümleyi tamamladıkları görülmektedir. Bu ifadenin frekansı 3. sınıflarda 16, dördüncü sınıflarda 20’dir. İkinci sırada “Temiz çevre” üçüncü sırada “Temiz dünya” ifadeleri gelmektedir. “Oksijen miktarının artması” ifadesine 3. sınıflarda rastlanmazken 4. sınıflardaki frekansı 7 olarak belirlenmiştir.

Aşağıda bu kategoride olduğu değerlendirilen iki öğrenciye ait cümle tamamlamalarına yer verilmiştir.



Çalışmada elde edilen 3. kategori “Yeniden kullanım” kategorisidir. Bu kategoriye ait ifadeler ve frekansları Tablo 3’ de verilmiştir.

Tablo 3. “Yeniden kullanım” kategorisi ile ilgili ifadelere ait veriler

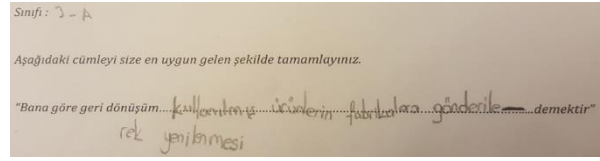
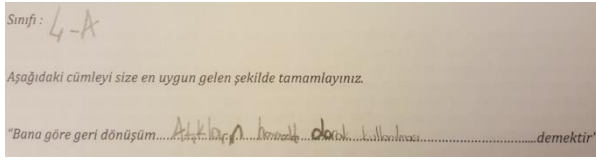
Tanımlanan Kategori	İlgili İfadeler	3.Sınıf (f) N=63	4.Sınıf (f) N=59
Yeniden kullanım	Kullanılmış ürünlerin fabrikalara gönderilerek yenilenmesi.	20	11
	Ürünlerin ham maddelerinin yeniden kullanımı	3	21
Toplam		23*	32*

* Bazı öğrencilerin görüşleri birden fazla ifadeye veya kategoriye dâhil edilmiştir.

“Yeniden kullanım” kategorisine ait ifadelerin yer aldığı Tablo 3 incelendiğinde frekansının 3. sınıflarda 23, dördüncü sınıflarda 32 olduğu görülmektedir. Kategoride yer alan ifade sayısı 2’dir. Kategori kapsamında yer alan “kullanılmış ürünlerin fabrikalara gönderilerek yenilenmesi” ifadesinin frekansı 3. sınıf öğrencileri arasında 20’dir. Aynı ifadenin 4. sınıf öğrencileri arasındaki frekansı ise 11 olarak belirlenmiştir. “Ürünlerin ham maddelerinin yeniden kullanımı” ifadesinin frekansı ise 3. sınıflarda 3, dördüncü sınıflarda 21 olarak saptanmıştır.

İlkokul 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Geri Dönüşüm Kavramı İle İlgili Algıları

Aşağıda bu kategoride olduğu değerlendirilen iki öğrenciye ait cümle tamamlamalarına yer verilmiştir.



Çalışmadan elde edilen 4. kategori “Geri dönüştürülebilir ürünlerin toplandığı yerler” kategorisidir. Bu kategoriye ait ifadeler ve frekansları Tablo 4’ de verilmiştir.

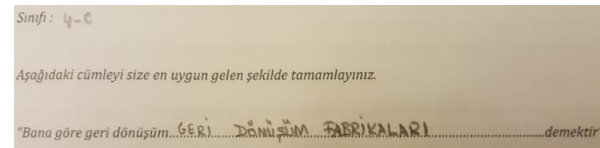
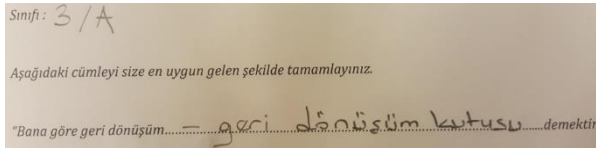
Tablo 4. “Geri dönüştürülebilir ürünlerin toplandığı yerler” kategorisi ile ilgili ifadelerle ait veriler

Tanımlanan Kategori	İlgili İfadeler	3.Sınıf (f) N=63	4.Sınıf (f) N=59
Geri dönüştürülebilir ürünlerin toplandığı yerler	Geri dönüşüm kutuları	7	10
	Geri dönüşüm fabrikaları	-	7
Toplam		7*	17*

* Bazı öğrencilerin görüşleri birden fazla ifadeye veya kategoriye dâhil edilmiştir

Tablo 4’ten görüldüğü üzere “Geri dönüştürülebilir ürünlerin toplandığı yerler” kategorisinin frekansının 3. sınıflarda 7 iken dördüncü sınıflarda 17’dir. Bu kategoride yer alan ifade sayısı 2’dir. İfadelere ait veriler incelendiğinde 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin en fazla “Geri dönüşüm kutuları” ve benzeri ifadeler kullanarak verilen cümleyi tamamladıkları görülmektedir. Bu ifadenin frekansı 3. sınıflarda 7, dördüncü sınıflarda 10’dur. İkinci sırada gelen “Geri dönüşüm fabrikaları” ifadesine 3. sınıflarda rastlanmazken 4. sınıflardaki frekansı 7 olarak belirlenmiştir.

Aşağıda bu kategoride olduğu değerlendirilen iki öğrenciye ait cümle tamamlamalarına yer verilmiştir.



Çalışmadan elde edilen 5. Kategori “Çevre kirliliği azaltma” kategorisidir. Bu kategoriye ait ifadeler ve frekansları Tablo 5’ de verilmiştir.

Tablo 5. “Çevre kirliliği azaltma” kategorisi ile ilgili ifadelerle ait veriler

Tanımlanan Kategori	İlgili İfadeler	3.Sınıf (f) N=63	4.Sınıf (f) N=59
Çevre kirliliğini azaltma	Toprak kirliliği azaltma	3	5
	Çevre kirliliği azaltma	2	3
Toplam		5*	8*

*Bazı öğrencilerin görüşleri birden fazla ifadeye veya kategoriye dâhil edilmiştir.

“Çevre kirliliğini azaltma ” kategorisi ilgili ifadelerle ait Tablo 5 incelendiğinde frekansının 3. sınıflarda 5 iken dördüncü sınıflarda 8 olduğu görülmektedir. Bu kategoride yer alan ifade sayısı 2’dir. Üçüncü ve 4. sınıf öğrencilerinin bu kategoride en fazla “Toprak kirliliğini azaltma” ve benzeri ifadeler kullanarak cümleyi tamamladıkları görülmektedir. Bu ifadenin frekansı 3. sınıflarda 3, dördüncü sınıflarda 5’dir. İkinci sırada yer alan “Çevre kirliliği azaltma ” ifadesinin frekansı 3. sınıflarda 2 olurken 4. sınıflarda 3 olarak belirlenmiştir.

Aşağıda bu kategoride olduğu değerlendirilen iki öğrenciye ait cümle tamamlamalarına yer verilmiştir.

Sınıfı: 4/c

Aşağıdaki cümleyi size en uygun gelen şekilde tamamlayınız.

"Bana göre geri dönüşüm... herkesin katkısıyla... demektir"

Sınıfı: 3-c

Aşağıdaki cümleyi size en uygun gelen şekilde tamamlayınız.

"Bana göre geri dönüşüm... çevreye katkıyla... demektir"

Çalışmadan elde edilen 6. kategori "*Ekonomiye katkısı*" kategorisidir. Bu kategoriye ait ifadeler ve frekansları Tablo 6' da verilmiştir.

Tablo 6. "Ekonomiye katkısı" kategorisi ile ilgili ifadelere ait veriler

Tanımlanan Kategori	İlgili İfadeler	3.Sınıf (f) N=63	4.Sınıf (f) N=59
Ekonomiye katkısı	İsrafi azaltma	3	5
	İstihdam	-	1
Toplam		3*	6*

*Bazı öğrencilerin görüşleri birden fazla ifadeye veya kategoriye dâhil edilmiştir.

Tablo 6' dan görüldüğü üzere "*Ekonomiye katkısı*" kategorisinin frekansı 3. sınıflarda 3 iken dördüncü sınıflarda 6'dır. Bu kategoride yer alan ifade sayısı 2'dir. Kategori kapsamında üçüncü ve 4. sınıf öğrencilerinin en fazla "*İsrafi azaltma*" ve benzeri ifadeler kullanarak cümleyi tamamladıkları görülmektedir. Bu ifadenin frekansı 3. sınıflarda 3, dördüncü sınıflarda 5'dir. İkinci sırada gelen "*İstihdam*" ifadesine 3. sınıflarda rastlanmazken 4.sınıflardaki frekansı 1 olarak belirlenmiştir.

Aşağıda bu kategoride olduğu değerlendirilen iki öğrenciye ait cümle tamamlamalarına yer verilmiştir.

Sınıfı: 3-b

Aşağıdaki cümleyi size en uygun gelen şekilde tamamlayınız.

"Bana göre geri dönüşüm... israfi azaltma demektir"

Sınıfı: 4/a

Aşağıdaki cümleyi size en uygun gelen şekilde tamamlayınız.

"Bana göre geri dönüşüm... istihdam yaratmak demektir"

Çalışmadan elde edilen 7. Kategori "*Geleceğe etkisi*" kategorisidir. Bu kategoriye ait ifadeler ve frekansları Tablo 7' de verilmiştir.

Tablo 7. "Geleceğe etkisi" kategorisi ile ilgili ifadelere ait veriler

Tanımlanan Kategori	İlgili İfadeler	3.Sınıf (f) N=63	4.Sınıf (f) N=59
Geleceğe etkisi	Temiz gelecek	-	5
Toplam		-	5

Tablo 7'den görüldüğü üzere "*Geleceğe etkisi*" kategorisinde sadece "*Temiz gelecek*" ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeye ait veriler incelendiğinde 4.sınıftan 5 öğrencinin benzer ifadeler kullanarak cümleyi tamamladıkları görülmektedir. Bu ifadeye 3. sınıflarda rastlanmamıştır.

b) Mülakatlardan Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde ilkökul 4. sınıfta öğrenim gören 10 öğrenci ile yürütülen mülakatların analizinden elde edilen bulgular yer almaktadır. Öğrencilerin geri dönüşüm kavramı ile ilgili sorulan beş soruya verdikleri cevaplardan oluşturulan temalar ve frekansları tablolarla sunulmuştur.

İlkokul 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Geri Dönüşüm Kavramı İle İlgili Algıları

Mülakatın birinci sorusu olan “Geri dönüşüm ne anlama gelmektedir?” sorunun cevaplarına ilişkin bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Geri dönüşümün ne anlama geldiği yönündeki öğrenci görüşleri

Temalar	Öğrenciler N=10
Kâğıtların geri dönüştürülmesi.	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö9 (8)
Plastiklerin geri dönüştürülmesi	Ö1,Ö2,Ö4,Ö5,Ö7,Ö8,Ö9 (7)
Camların geri dönüştürülmesi	Ö3,Ö4,Ö7,Ö9 (4)
Eski eşyaların yeni hale dönüştürülmesi	Ö2,Ö5,Ö7,Ö9 (4)
Dünyanın temiz olması demektir.	Ö4,Ö10 (2)
Atık çöplerin yenilenmesi	Ö1,Ö3 (2)
Çevreye zarar vermemek	Ö10 (1)

Tablo 8’ de görüldüğü üzere geri dönüşümün ne anlama geldiği yönündeki soruya ilişkin cevaplarının analizinden yedi farklı tema elde edilmiştir. Bunlardan en yüksek orana sahip olan “Kâğıtların geri dönüştürülmesi” teması 8 frekans ile ilk sırada yer almaktadır. İkinci sırada 7 frekans ile “Plastiklerin geri dönüştürülmesi” gelirken son sırada yer alan “Çevreye zarar vermemek” temasının frekansı 1’dir. Aşağıda bu soru ile ilgili Ö3’e ait mülakat bulgularına yer verilmiştir.

A. Geri dönüşüm ne demektir?

Ö.3: Geri dönüştürmek demektir.

A. Neyi geri dönüştürmek demektir?

Ö.3: Kağıtların, camların yani atık çöplerin geri dönüştürülmesi yenilenmesi demektir.

Mülakatın ikinci sorusu olan “Geri dönüşümün gerekli olduğunu düşünüyor musun? Niçin?” sorusunun cevaplarına ilişkin bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Geri dönüşümün gerekli olup olmadığı yönündeki öğrenci görüşleri

Temalar	Öğrenciler N=10
Geri dönüşümle tasarruf yapmış oluruz.	Ö2,Ö7,Ö9 (3)
Geri dönüşümle kullanılmış eşyalar yenilenir.	Ö3,Ö8 (2)
Geri dönüşümle ormanları korumuş oluruz.	Ö6,Ö7 (2)
Ekonomiye katkı sağlar.	Ö2,Ö5 (2)
Temiz bir dünya için gerekli.	Ö1,Ö4 (2)
Geri dönüşümle çevre kirliliği önlenir	Ö10 (1)

Mülakatın “geri dönüşümün gerekli olduğunu düşünüyor musun?” yönündeki sorusuna ilişkin Tablo 9 incelendiğinde araştırmaya katılan tüm öğrencilerin soruyu “Gerekli olduğunu düşünüyorum” şeklinde cevapladığı görülmektedir. “Geri dönüşümün niçin gerekli olduğunu düşünüyorsun” yönündeki sorunun ikinci bölümü ise öğrenciler tarafından altı farklı tema kapsamında cevaplanmıştır. Bunlardan “Geri dönüşümle tasarruf yapmış oluruz” temasının frekansı üçtür. İkinci sırada 2 frekans ile “Geri dönüşümle kullanılmış eşyalar yenilenir”, “Geri dönüşümle ormanları korumuş oluruz”, “Ekonomiye katkı sağlar”, “Temiz bir dünya için gerekli” temaları gelmektedir. Aşağıda bu soru ile ilgili Ö2’ye ait mülakat bulgularına yer verilmiştir.

A. Geri dönüşümün gerekli olduğunu düşünüyor musun?

Ö.2: Evet geri dönüşüm çok gerekli bence. Herkes geri dönüşüme katılsa ülkede çok tasarruf yaparız, ekonomiye de katkısı olur.

Ö7: Tabii gerekli. Böylece tasarruf yaparız, özellikle ormanları koruyarak tasarruf yaparız.

Mülakatın üçüncü sorusu olan “Geri dönüşümün ne amaçla yapılır?” sorusunun cevaplarına ilişkin bulgular Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Geri dönüşümün ne amaçla yapıldığı yönündeki öğrenci görüşleri

Temalar	Öğrenciler N=10
Ormanların yok olmasını önlemek için.	Ö1,Ö3,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10 (7)
Atık kâğıtlardan faydalanmak için.	Ö4,Ö5,Ö10 (3)
Atık plastiklerden faydalanmak için.	Ö4,Ö5,Ö7 (3)
Tasarruf için.	Ö2,Ö6,Ö9 (3)
Çevre kirliliğini önlemek için.	Ö2,Ö10 (2)
Temiz dünya için.	Ö1 (1)
Başkalarına yardım için.	Ö8 (1)

Tablo 10’ da görüldüğü üzere geri dönüşümün ne amaçla yapıldığı yönündeki sorunun analizinden yedi farklı tema elde edilmiştir. Bunlardan en yüksek orana sahip olan “Ormanların yok olmasını önlemek için” teması 7 frekans ile ilk sırada yer almaktadır. İkinci sırada 3 frekans ile “Atık kâğıtlardan faydalanmak için” “Atık plastiklerden faydalanmak için” “Tasarruf için” temaları gelmektedir. “Temiz dünya için”, “Başkalarına yardım için” temaları ise 1 frekansı ile son sırada yer almaktadır. Aşağıda bu soru ile ilgili Ö10’a ait mülakat bulgularına yer verilmiştir.

A. Geri dönüşüm ne amaçla yapılır?

Ö.10: Ormanlar yok olmaması için, çevre kirliliğini önlemek için. Çünkü geri dönüşüm olmasa çevre kirliliği çoğalacak. Ama geri dönüşüm bunu azaltır. Her yerde atık kağıtlar var, biz okulda atık kağıtlardan faydalanmak için sene sonunda kitaplarımızı görü dönüşüme gönderiyoruz. Bu sayede ormanlarımız yok olmaz.

Mülakatın dördüncü sorusu olan “Geri dönüşüm kavramını ilk kez nerede duydunuz? Sorusunun cevaplarına ilişkin bulgular Tablo 11’da verilmiştir.

Tablo 11. Geri dönüşümün kavramını ilk kez nereden duydıkları yönündeki öğrenci görüşleri


Temalar	Öğrenciler N=10
İlk olarak okulda duydum.	Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10 (7)
İlk olarak televizyonda duydum.	Ö2,Ö3 (2)
İlk olarak dergide gördüm.	Ö1 (1)

Mülakatın “Geri dönüşüm kavramını ilk kez nerede duydunuz” yönündeki sorusuna ilişkin Tablo 11 incelendiğinde öğrenci cevaplarının analizinden üç farklı tema elde edildiği görülmektedir. Bu temadan “İlk olarak okulda duydum.” teması 7 frekans ile ilk sırada yer almaktadır. “İlk olarak dergide gördüm” teması 1 frekans ile son sırada gelmektedir. Aşağıda bu soru ile ilgili Ö3 ve Ö7’ye ait mülakat bulgularına yer verilmiştir.

A. Geri dönüşüm ifadesini ilk kez nerede duydun?

Ö7: İlk kez okulda duydum. Geçen sene hayat bilgisi dersinde öğretmenimiz anlatmıştı. Oradan biliyorum.

Ö3: TV’de bir çizgi filmde duymuştum.

Mülakatın beşinci sorusu olan “  Sizce bu işaret ne anlama gelmektedir?” Sorunun cevaplarına ilişkin bulgular Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Geri dönüşüm sembolü hakkında öğrencilerin görüşleri

Temalar	Öğrenciler N=10
Geri dönüştürülebilir ürün	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10 (10)

Tablo 12 incelendiğinde araştırmaya katılan tüm öğrencilerin gösterilen geri dönüşüm sembolünü tanıdığı belirlenmiştir.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Geri dönüşüm kavramının ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencileri tarafından nasıl algılandığını belirlemek amacıyla yürütülen bu çalışmada; *“Bana göre geri dönüşüm.....demektir”* cümlesinin tamamlanmasından yedi farklı kategori elde edilmiştir. Bunlar sırasıyla; *“Geri dönüştürülebilen ürünler”, “Çevre koruma”, “Yeniden kullanım”, Geri dönüştürülebilen ürünlerin toplandığı yerler”, “Çevre kirliliğini azaltmak”, “Ekonomiye katkısı” ve “Geleceğe etkisi”* kategorileridir.

Geri dönüşüm; insanoğlu tarafından tüketilen atıklardan, değerlendirilebilen atıkların çeşitli fiziksel veya kimyasal işlemlerle ikincil hammaddeye dönüştürülerek tekrar üretim sürecine dâhil edilmesi olarak tanımlanmaktadır (URL-2, 2018). Kısa adı *PAGÇEV* olan Türk Plastik Sanayicileri Araştırma, Geliştirme ve Eğitim Vakfı'na göre genel anlamda geri dönüşüm;

- ✓ Doğal kaynaklarımızın korunmasını sağlamaktadır.
- ✓ Enerji tasarrufu sağlamamıza yardım etmektedir.
- ✓ Atık miktarını azaltarak çöp işlemlerinde kolaylık sağlamaktadır.
- ✓ Geleceğe ve ekonomiye yatırım yapmamıza yardımcı olmaktadır(URL-1, 2018).

Verilen literatür ışığında ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin geri dönüşüm algılarına ilişkin çalışmadan elde edilen yedi farklı kategorinin her birinin geri dönüşüm kavramı ile ilişkili olduğu söylenebilir. Öte yandan çalışmadan elde edilen *“Çevre kirliliğini azaltmak”, “Ekonomiye katkısı” ve “Geleceğe etkisi”* kategorilerinin her iki sınıf düzeyindeki frekanslarının çok düşük olduğu ve *“Geleceğe etkisi”* kategorisinin ise 3. sınıf düzeyinde hiç rastlanmadığı belirlenmiştir (Tablo 5,6,7). Bu dikkat çekici durum ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin geri dönüşüm kavramı ve önemi hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Çelik (2011) tarafından yapılan çalışmada geri dönüşümüne yönelik konuların öğretim programları ve ders kitaplarının da yetersiz olduğu ve verilen konuların sürekliliğinin olmadığı vurgulanmıştır. Benzer ifadeler Aydın & Kaya (2011), Kara & Yalçın (2017) tarafından yapılan çalışmalarda da belirtilmektedir. Dolayısıyla çalışma sonuçları ilgili literatürle örtüştüğü söylenebilir. Diğer taraftan 2017'de güncellenen öğretim programları ile geri dönüşümle ilgili konular 1. 2. ve 3. sınıflarda Hayat Bilgisi, 4. 7. ve 8. sınıflarda ise Fen Bilimleri dersi kapsamında verilmektedir (MEB, 2017a, MEB, 2018). Güncellenen öğretim programları 2017-2018 öğretim yılı itibariyle 1-5-9 sınıflarda uygulanmaktadır (MEB, 2017b). Bu çalışmanın yürütüldüğü ilkokul 3. ve 4. sınıflarda ise eski öğretim programları geçerlidir. Ayrıca bu çalışma 4. sınıf öğrencilerinin geri dönüşüm konularını henüz görmediği güz döneminde yürütülmüştür. Öğrencilerde konu ile ilgili görülen eksikliklerin bu durumlardan kaynaklanmış olabileceği söylenebilir.

Çalışma kapsamında elde edilen kategoriler arasında en yüksek orana sahip olan Tablo 1' de görüldüğü üzere *“Geri dönüştürülebilen ürünler”* kategorisidir. Bu kategorinin frekansı 3. sınıflarda 59 iken dördüncü sınıflarda 90'dır. Kategoriler kapsamında yer alan ifadelere bakıldığında öğrencilerin geri dönüşümü çoğunlukla kâğıtların geri dönüştürülmesi olarak algıladıkları belirlenmiştir. Bunu camların ve plastiklerin geri dönüştürülmesi izlemektedir. Öte yandan mülakatlarda sorulan geri dönüşümün ne anlama geldiği yönündeki soruyu öğrenciler tarafından benzer şekilde cevaplandığı Tablo 8'den görülmektedir. Dolayısıyla 3. ve 4. sınıf öğrencileri geri dönüşüm kavramını çevrelerinde gördükleri geri dönüştürülebilen ürünler üzerinden algıladıkları söylenebilir. *PAGÇEV*'e göre geri dönüşüm; *kullanım sonrası atık malzemelerin çeşitli fiziksel ve kimyasal işlemler ile hammadde olarak tekrar imalat süreçlerine kazandırılması* olarak tanımlanmaktadır (URL-1, 2018). Çimen & Yılmaz (2012) tarafından ortaokul 6., 7., 8. sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışmada öğrencilerin bir bölümün geri dönüşümün tanımını, geri dönüşümlü ürün örnekleri üzerinden yaptıkları belirtmektedir. Öte

yandan Fen bilgisi, fizik, kimya ve biyoloji öğretmen adayları ile yapılan farklı çalışmalarda katılımcıların tamamına yakınının geri dönüşümü; atık maddelerin tekrar kullanılabilir hale getirilmesi benzeri ifadeler kullanarak tanımladıkları saptanmıştır (Soran vd. 2000; Demircioğlu, Demircioğlu ve Yadigaroglu, 2015; Harman & Çelikler, 2016). Dolayısıyla çalışma sonuçlarından ve literatürden yararlanarak küçük yaşlardaki çocuklarda geri dönüşüm algısının daha çok geri dönüştürülebilir ürünler üzerinden gerçekleştiği söylenebilir.

Çalışmada mülakata katılan tüm öğrencilerin geri dönüşümün gerekli olduğunu düşündüğü belirlenmiştir. Buna gerekçe olarak ilk sırada geri dönüşümle tasarruf yapılacağı düşüncesi gelmektedir. Bunu ormanların korunacağı, ekonomiye olan katkısı ve temiz bir dünya için gerekli olduğu yönündeki düşünceler izlemektedir. Literatürde fen bilgisi öğretmen adaylarından iki, üç ve dördüncü sınıf öğrencilerinin tamamının, birinci sınıftakilerin ise tamamına yakınının benzer gerekçeler belirterek geri dönüşümün gerekliliğini belirttiği görülmektedir (Harman & Çelikler, 2016).

Araştırmada öğrencilerinin geri dönüşümün amaçlarını daha çok ormanların yok olmasını önlemek, farklı atık ürünlerden faydalanmak, tasarruf yapmak ve çevre kirliliğini önlemek üzerinde yoğunlaşarak ifade ettiği belirlenmiştir. *PAGÇEV'e* göre; geri dönüşümde amaç; "kaynakların lüzumsuz kullanılmasını önlemek ve atıkların kaynağında ayrıştırılması ile birlikte atık çöp miktarının azaltılması" olarak verilmiştir (URL-1, 2018). Dolayısıyla çalışmaya katılan öğrencilerinin geri dönüşümün amaçlarını genel olarak bildiği söylenebilir. Literatürde ortaokul öğrencileri ve fen bilgisi öğretmen adaylarının geri dönüşümün amacını; benzer başlıklar altında verdiği rapor edilmektedir (Çimen & Yılmaz 2012; Harman & Çelikler, 2016).

Diğer taraftan çalışmada öğrencilerin geri dönüşüm kavramını çoğunlukla okulda duydukları belirlenmiştir. Bunu TV ve dergiler izlemektedir. Dolayısıyla çeşitli medya organlarında geri dönüşüm konusu ile ilgili yayınlanan içeriklerin öğrencilerinin ilgisini çekmediği ya da yetersiz olduğu söylenebilir. Fen bilgisi, fizik, kimya ve biyoloji öğretmen adayları ile konu kapsamında yapılan çalışmalarda benzer sonuçlara rastlanmıştır (Çimen & Yılmaz 2012; Harman & Çelikler, 2016). Araştırmada ayrıca geri dönüşüm sembolünün mülakata katılan tüm öğrenciler tarafından tanındığı belirlenmiştir. Literatürde ortaöğretim ve üniversite öğrencilerinin önemli bir bölümünün geri dönüşüm işaretlerini bildiği yönündeki çalışmaların yanı sıra (Yılmaz vd. 2002), fen bilgisi öğretmen adaylarının bir bölümünün bu sembolünü doğru olarak ifade edemediği yönündeki çalışmalara da rastlanmaktadır (Harman ve Çelikler, 2016).

Çalışma sonuçlarından hareketle geri dönüşüm konularının okul öncesinden başlayarak ilkokulun farklı kademelerinde daha ağırlıklı yer alması öğrencilerin konu ile ilgili sahip olduğu algılarını önemli ölçüde geliştirebilir. Özellikle ilgili öğrenme ortamlarında konu ile ilgili kullanılacak güncel görsel materyaller ve videoların öğrencilerin konuya olan ilgisini artıracak düşünülmemektedir. Ayrıca okulların atıkların kaynağında ayrıştırılması ve geri dönüşüme gönderilmesinde alacağı roller konu ile ilgili öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal öğrenmelerine katkılar sağlayabilir.

Öte yandan medya organlarında yayınlanacak ilgi çekici çocuk programlarının, geri dönüşümün çevre kirliliğine, ülke ekonomisine ve geleceğe olan etkilerine ilişkin öğrencilerin eksikliklerini gidererek algılamalarını zenginleştirebileceği söylenebilir.

Kaynaklar

- Aydın, F., & Kaya, H. (2011). Sosyal bilimler lisesi öğrencilerinin çevre duyarlılıklarının değerlendirilmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 24, s. 229-257.
- Beaulieu, R. (2017). Phenomenography: implications for expanding the educational action research lens, *Canadian Journal of Action Research*, 18,(2), p. 62-81.
- Bulut, E., & Çavuldur, L. (2017). Geri dönüşümlü kâğıt hamurunun yaratım malzemesi olarak görsel sanatlar eğitiminde kullanımının öğrencilerde kâğıdın geri dönüşümü hakkında bilgi ve alışkanlık kazanımına yönelik etkileri, *Uluslararası Afro-Avrasya Araştırmaları Dergisi*, Aralık 2 (4), s,187-208.
- Cici, M., Şahin, N., Şeker, H., Görgen, İ., Deniz, S. (2005). Öğretmen adaylarının katı atık kirliliği bağlamında çevresel farkındalık ve bilgi düzeyleri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4(7), s. 37-50.
- Cinquetti, H.C.S., Carvalho, L. M. (2007) Teaching and learning about solid waste: Aspects of content knowledge. *Environmental Education Research*, 13 (5): p. 565-577.
- Çelik, Z. (2011). İlköğretim müfredatında ambalaj atıklarının geri dönüşümü eğitiminin yeri ve ilköğretim kurumlarındaki geri dönüşüm uygulamalarının araştırılması (İstanbul ili örneği) Çevre Mühendisliği Anabilim Dalı, Çevre Mühendisliği Programı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Geliştirilmiş 6. Baskı. s 76. Ankara.
- Çetiner, C.E. (2017). Sekizinci sınıf Fen ve Teknoloji ders programında 6. ünite madde döngüleri geri dönüşüm ve enerji kaynakları konularının öğretilmesinin öğrencilerin çevre bilincine etkisi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi İzmir.
- Çimen, O. & Yılmaz, M. (2012). İlköğretim öğrencilerinin geri dönüşümle ilgili bilgileri ve geri dönüşüm davranışları, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), s. 63-74.
- Demircioğlu, G., Demircioğlu, H. ve Yadigaroğlu, M. (2015). "Fizik, kimya ve biyoloji öğretmen adaylarının çevre bilinç düzeylerinin değerlendirilmesi". *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (19): s. 167-193.
- Güler, N. (2008). Kentleşme sürecinde katı atık yönetimi ve Kocaeli örneği, Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Harman, G., Aksan, Z., & Çelikler, D. (2015). Mental models which influence the attitudes of science students towards recycling, *International Journal of Sustainable and Green Energy*, 4(1-2), p. 6-11.
- Harman, G. & Çelikler D. (2016). Fen bilgisi öğretmen adaylarının geri dönüşüm kavramı hakkındaki farkındalıkları, *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (16), s 331-353.
- Kaçtıoğlu, S. & Şengül, Ü. (2010). Erzurum kenti ambalaj atıklarının geri dönüşümü için tersine lojistik ağı tasarımı ve bir karma tam sayılı programlama modeli. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 24, (1), s. 89-112.
- Kara, E. E. & Yalçın Aydede, M. N. (2017). Ortaokul öğrencilerinin ambalaj atıklarının geri dönüşümüne yönelik görüşlerinin incelenmesi: (Niğde ili örneği), *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi (TURKSOSBİLDİR)* 2, (1), s. 86-100.

- Karatekin, K. (2013). "Öğretmen adayları için katı atık ve geri dönüşüme yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması". *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi* 4 (10): s. 71-90.
- Karatekin, K. (2014). Social studies pre-service teachers' awareness of solid waste and recycling, *Procedia -Social and Behavioral Sciences*,116, s.1797-1801.
- Karatekin, K. & Merey, Z. (2015). Attitudes of preservice social studies teachers towards solid wastes and recycle, *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 10 (2), s. 297-314.
- Kelleci, D. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının iklim kavramına ilişkin algılarının metafor yoluyla incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi: Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Khan, S. H. (2014). Phenomenography: a qualitative research methodology in Bangladesh. *International Journal of New Trends in Education and Their Implications*, 5(2), p. 34-43.
- Kışoğlu, M. & Yıldırım, T. (2015). İlkokul ve ortaokullarda çevre eğitimi verecek olan öğretmen adaylarının katı atıklar ve geri dönüşüme yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi, *International Journal of Human Sciences*, 12(1), s. 1518-1536.
- Koballa, T., Graber, W., Coleman, C., & Kemp, C. (2000). Prospective gymnasium teachers conceptions of chemistry learning and teaching, *International Journal of Science Education*, 22(2), p. 209-224.
- MEB. (2009). Çevre koruma katı atık toplama. <http://hbogm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kursprogramlari/cevrekoruma/moduller/20.02.2015>.
- MEB. (2017a). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), Ankara.
- MEB. (2017b). Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı Tanıtımı, Öğretim programı tanıtım sunusu. http://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/201706/09163104_Fen_Bilimleri_Dersi_Oğretim_Programın_Karşılaştırmaları.pdf 10.02.2018,
- MEB. (2018). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 1, 2 ve 3. Sınıflar), Ankara.
- Miles, M.B, & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, California: SAGE.
- Mrema, K. (2008). An assessment of students' environmental attitudes and behaviours and the effectiveness of their school recycling programs (Yüksek Lisans Tezi). Dalhousie University, Halifax, NS.
- Mutlu, M. (2013). "Recycling" concepts perceptions of grade eighth students: phenomenographic analysis. *Anthropologist* 16(3), p. 663-669.
- Özgen, N. (2013). Öğretmen adaylarının erozyon kavramına yönelik algıları: fenomenografik bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 28(2), s. 321-334.
- Palabıyık, H. (2001). Belediyelerde kentsel katı atık yönetimi: İzmir Büyükşehir Belediyesi Örneği, DEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, İzmir.
- Rands, M. Gansemer-Topf, A. M., (2016). "Phenomenography: a methodological approach for assessment in student affairs" Education Publications. 45, p.1-22. http://lib.dr.iastate.edu/edu_pubs/45. 04.03.2018.

- Richardson, J. T. E. (1999). The concepts and methods of phenomenographic research. *Review of educational research*, 69(1), p. 53-82.
- Soran, H., Morgil, F. İ., Yücel, S., Atav, E. & Işık, S. (2000). "Biyoloji öğrencilerinin çevre konularına olan ilgilerinin araştırılması ve kimya öğrencileri ile karşılaştırılması". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 18: s. 128 -139.
- Spiegelman, H., & Sheehan, B. (2004). The future of waste, *BioCycle* 45, (1), p. 59.
- Taştepe, T. (2017). A Study to Develop an Attitude Scale for Recycling Among High School Student, *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3, (2), p. 01-13.
- Tekkaya, C., Kiliç, D.S. & Sahin, E. (2011). A study on teacher candidates' recycling behaviors: A model approach with the theory of planned behavior. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences, Sciences, Special Issue*, p. 28-36.
- Timur, S. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Timur, S., Yılmaz, Ş. & Timur, B. (2013). İlköğretim öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumlarının belirlenmesi ve farklı değişkenlere göre incelenmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 14, (2), s.191-203.
- URL-1, 2018, *PAGÇEV'* (Türk Plastik Sanayicileri Araştırma, Geliştirme ve Eğitim Vakfı Geri Dönüşüm İktisadi İşletmesi), Geri Dönüşüm, Atık Yönetimi Piramidi.
<http://www.pagcev.org/geri-donusum,25.02.2018>
- URL-2, 2018, Bilkent Okulları, Geri Dönüşüm.
<http://www.obi.bilkent.edu.tr/ekookul/pdf/geridonusum.25.02.2018>.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayınevi, Ankara.
- Yıldırım Hacıbrahimoglu, B. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının "Uygulama öğretmeni" kavramına ilişkin zihinsel imgeleri, *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 7, (3), s. 245-278.
- Yılmaz, A., Morgil, İ., Aktuğ, P., ve Göbekli, İ. (2002). "Ortaöğretim ve Üniversite Öğrencilerinin Çevre, Çevre Kavramları ve Sorunları Konusundaki Bilgileri ve Öneriler", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 22, s. 156-162.

Extended Summary

1. Introduction

Rapid urbanization and population growth all over the world, along with industrialization, increase the unconscious use of human resources. Solid waste from this consumption is now an important environmental issue. The economic reuse of this waste is important in all countries in order to benefit from natural resources for a long time. This point reveals the importance of recycling. The number of studies on elementary school students and recycling is limited. For this reason, it is considered that the results obtained within the scope of this study will contribute to the related field. The purpose of this research is to determine how the concept of recycling was perceived by third and fourth grade students of elementary school.

2. Method

In this study, Phenomenographic approach, one of qualitative research methods, was used. The Phenomenographic approach aims to reveal the participants' perceptions about a concept and event. These surveys deal with what people perceive, what they understand, and what their experiences are with the phenomena they encounter in the universe they live in. The definitions that individuals reveal about the phenomenon to be searched are divided into categories. The separation of the definitions reveals clearly what individuals think. Interviews are frequently used as data collection tool in the phenomographic approach. On the other hand, open-ended questionnaires, observations, written reflective expressions are other data collection tools that can be used in phenomonographic studies. The sample of the research consists of 122 students studying in the 3rd and 4th grade in an elementary school in Agri province. Two data collection tools were used in the study to determine deeply how students perceive the concept of recycling. One of the data collection tools is a semi-structured interview form. The 122 students in 3rd and 4th grades were asked to complete the expression "*In my opinion, recycling is...*" in the protocol. The students were given a 5 min. time to complete this statement with their handwriting. The second source of data collection tools of the study is a semi-structured interview protocol which was applied on 10 students. Interviews were conducted with randomly selected 4th grade students. In the face-to-face interviews conducted within the scope of the study, the students were asked 5 questions about the concept of recycling. Interviews lasted 15-20 minutes and were recorded with the permission of the teachers and students. While creating interview questions related the concept of recycling used in the study, primarily the opinions of the teachers were taken about the concept and its applications in elementary schools. The sentence completion question "*In my opinion, recycling is*" from the data collection tools of the study was evaluated with phenomonographic analysis method. The data obtained in the study were first divided into pre-themes. Using pre-themes, complex and mixed views were made clear and understandable. The pre-themes obtained were reviewed for the second time and descriptive themes were formed, and the expressions included in the themes were rearranged. The themes were created together with a class teacher and an instructor in the field. The analyzed data obtained from the study were presented with frequencies. The data obtained from the answers given by the students to the interview questions related to the recycling were analyzed with content analysis. The information obtained from the content analysis was divided into sections meaningfully and the meaning expressed by each section was written.

3. Findings, Discussion and Results

In the study carried out to determine how the concept of recycling is perceived by 3rd and 4th grade students of elementary school, seven categories were obtained from the completion of the statement "*In my opinion, recycle is...*". These are; "Recyclable products", "Protection of the environment", "Re-use", "Places where recyclable products are collected", "Reducing environmental pollution", "Its contribution to the economy" and "Its effect on the future", respectively. It was determined in the study that the frequencies of the "Reducing environmental

pollution", "Its contribution to the economy" and "Its effect on the future" were low at both class levels, and the category of "Its effect on the future " was not found at the third-grade level. This remarkable situation can be interpreted as the fact that the 3rd and 4th grade students in elementary school do not have enough information about recycling concept and its importance. It was also determined in the study that the students often used recyclable products to describe the term recycle and all the students participating in the interviews recognized the recycling sign. As a result of the study, it can be recommended that subjects about recycling should be included more in different courses in primary schools.

Araştırma makalesi: Ural Keleş, P. ve Keleş, M. İ. (2018). İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin geri dönüşüm kavramı ile ilgili algıları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (2), 481-498.



Evaluation of the Text "The Fairytale without a Prince" within the Framework of Actantial Model*

Zeynep ÇETİNKAYA EDİZER**, Ali Cemal GÜNDÜZ***

Received date: 22.03.2018

Accepted date: 25.07.2018

Abstract

In this research, we aimed to analyse the children's literature text titled "The Fairytale without a Prince" according to Algirdas Julien Greimas' actantial model. According to Greimas, there are six actants, namely, the subject, the object, the helper, sender and opponent, and these actants constitute an actant model. The story addressed in the research was divided into sections according to temporal, formal, spatial and semantic differences. Consisting essentially of five sections, the story was subject to review with Greimas' actantial model analysis method. The sections in the story were addressed for the princess and Bora separately. Throughout the narrative, general transformations of actant's were tabulated with narrative program. Two narrative programs were established since the story consists of two interwoven narratives. In these narratives, to what extent the stages of manipulation, competence, recognizance and sanction are included in these narratives, and effects of this situation on the narrative were researched. It was determined that, there is an initial state in the story, the story starts with a deficit, and the actant takes action in order to make up this deficit. Positive effects of semiotic reading on text reading are specified in the conclusion chapter of the study.

Keywords: Actans model, Prensi Olmayan Masal Kitabı, Greimas, narrative.

*This study is prepared from a part of Ali Cemal GÜNDÜZ's master thesis named "İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Öykü Türündeki Metinlerin Greimas'ın Eyleyenler Örnekçesine Göre İncelenmesi" which is consulted by Assoc. Dr. Zeynep ÇETİNKAYA EDİZER.

** Assoc. Dr. Istanbul University-Cerrahpasa, Hasan Ali Yucel Faculty of Education, Department of Turkish Education, Istanbul, Turkey; zeynep.cetinkaya@istanbul.edu.tr.

*** Karşıyaka Aydoğan Yağcı Science and Art Center, Turkish Teacher, Izmir, Turkey; alicemalgunduz@icloud.com

“Prensi Olmayan Masal Kitabı” Adlı Metnin Eyleyenler Modeli Çerçevesinde Değerlendirilmesi*

Zeynep ÇETİNKAYA EDİZER**, Ali Cemal GÜNDÜZ***

Geliş tarihi: 22.03.2018


Kabul tarihi: 25.07.2018


Öz

Bu araştırmada, “Prensi Olmayan Masal Kitabı” adlı çocuk edebiyatı metnini, Algirdas Julien Greimas’ın eyleyenler modeline göre çözümleme amaçlanmıştır. Greimas’a göre özne, nesne, yardımcı, gönderici, alıcı ve engelleyici olmak üzere altı eyleyen vardır ve bunlar eyleyen modelini oluşturmaktadır. Araştırmada ele alınan öykü; zamansal, biçimsel, uzamsal ve anlamsal ayrılıklara göre kesitlere ayrılmıştır. Temelde beş kesitten oluşan öykü, Greimas’ın eyleyenler modeli yöntemiyle incelemeye tabii tutulmuştur. Öyküde kesitler, prenses ve Bora açısından ayrı ayrı ele alınmıştır. Anlatı boyunca eyleyenlerin gerçekleştirdiği genel dönüşümler, anlatı izlencesiyle tablolaştırılmıştır. Öykü, iç içe geçmiş iki anlatıdan oluştuğu için iki tane anlatı izlencesi oluşturulmuştur. Bu anlatılarda eyletim, edinç, edim, tanıma ve yaptırım aşamalarının ne ölçüde yer aldığı ve bu durumun anlatıya etkileri araştırılmıştır. Öyküde bir başlangıç durumu olduğu; öykünün temel bir eksiklikle başladığı ve özne konumunda olan eyleyenin bu temel eksikliği gidermek için eyleme geçtiği saptanmıştır. Çalışmanın sonuç bölümünde göstergebilimsel okumanın metin okumaya olumlu etkileri belirtilmiştir.

Anahtar kelimeler: Eyleyenler modeli, Prensi Olmayan Masal Kitabı, Greimas, anlatı.

* Bu çalışma; Doç. Dr. Zeynep ÇETİNKAYA EDİZER’in danışmanlığını yaptığı Ali Cemal Gündüz’ün “İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Öykü Türündeki Metinlerin Greimas’ın Eyleyenler Örnekçesine Göre İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinin bir bölümünden özetlenerek hazırlanmıştır.

**  İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, İstanbul, Türkiye; zeynep.cetinkaya@istanbul.edu.tr

***  Karşıyaka Aydoğan Yağcı Bilim ve Sanat Merkezi, Türkçe Öğretmeni, İzmir, Türkiye; alicemalgunduz@icloud.com

1. Giriş

Algirdas Julien Greimas özellikle 1960'lı yıllardan sonra yaptığı çalışmalarla göstergebilimi kendi kendine yeten bir bilim dalı haline getirmiştir. Oluşturduğu çalışma grubuyla birlikte geliştirdiği göstergebilimsel çözümleme yöntemini her çeşit anlatıya (öykü, şiir, tiyatro, hukuk, siyaset, dinsel söylem, reklam dili vb.) uygulayarak, insanoğlunun yarattığı anlam taşıyan yapıtlardaki ortak özellikleri saptamaya çalışmıştır (Kıran ve Kıran, 2006: 324).

Greimas'ın göstergebilim anlayışı, üretici bir süreç içerir ve bu süreç, temelden yüzeye doğru gelir. Derin yüzey, anlam oluşumunun temellendiği en soyut, en temel aşamadır. Yüzeysel düzey ise temel anlam yapılarının anlatı izlenceleri içinde yer alarak, işlevsel birimlere yani eyleyenlere dönüşmesidir.

Anlamalı bütün göstergebilimsel çözümlemeye tabi tutulurken söylem çözümlemesi, anlatı çözümlemesiyle bütünlenmelidir. Anlatı çözümlemesinde dikkati ilk çeken nokta Greimas'ın, kuramında anlatısal sözdizimini bir eyleyen sorunu olarak ele alması ve çözümleme yöntemini geliştirme aşamasında eyleyenlere ve bu eyleyenlerin işlevlerine önem vermesidir. Greimas, eyleyensel ve işlevsel adını verdiği iki model geliştirmiş, bu modelleri anlatı çözümlemesinde kullanmıştır (Rifat, 2009: 73-76; Kıran ve Kıran, 2007: 271-324). Bu modeldeki çözümleme basamakları "kesit, eyleyen, eylem eksen, dönüşüm ve anlatı izlencesi" şeklinde açıklanabilir.

1.1. Kesit

Göstergebilimsel bir çözümlemede anlamalı bir bütün olan metni, **kesitlere** ayırarak incelemek gerekmektedir. Günay (2007: 183), kesitlemeyi metnin ayrıntılı okunmasına bağlı olarak yapılabilecek bir bölümlenme işi olarak görür. Metni kesitlere ayırma, kendi içinde bir çözümlemeyi oluştururken bu işlem metnin düzenlenişini ortaya koyar. Rifat (2007: 104), metni kesitlere ayırmanın anlam kavşaklarını gösterecek okuma birimlerini saptamaya yarayacağını ifade eder.

Metinlerin kesitlere ayrılmasıyla incelemede büyük kolaylıklar elde edilir. Belirlenen kesitleme yöntemleri göz önünde tutularak kesitleme işleminin yapılmasıyla birlikte araştırmacı söylem çözümlemesine geçebilir. Bu aşama, anlatının ilk okunma aşamasında fark edilebilecek göstergebilimsel yapıların betimlendiği ve söylemsel yapının ortaya konduğu aşamadır. Söylem çözümlemesinde yapılan kesitleme, sınıflama, gruplama vb. işlemler anlatı çözümlemesi ve temel yapı çözümlemesi düzeylerinin sorunsuz bir şekilde yürütülmesini sağlar.

1.2. Eyleyen

Greimas işlevleri, öncelikle bir eyleyen sorunu olarak ele alır. Propp ve Souriau'nun elde ettikleri sonuçları geliştirerek işlevleri bir biriyle ilişkili **altı eyleyene -özne, nesne, alıcı, yardımcı, gönderici, engelleyici-** indirger ve eyleyensel bir model oluşturur (Kıran ve Kıran, 2007: 272; Yücel, 2008: 148). Eyleyenler modeli doğrudan doğruya öznenin (kahramanın) ulaşmaya çalıştığı, gönderici ile alıcı arasında bir iletişim birimi olarak konumlanan nesne çevresinde odaklanır. Gönderici; anlatıyı harekete geçiren eyleyendir. Arayışın nesnesini belirleyerek, eksikliği duyulan nesneyi bulması için özneyi (kahramanı) göreve çağırır. Nesne; anlatıda aranılan eyleyen, arayışın konusudur. Bu bir kişi, soyut bir şey ya da somut bir nesne olabilir. Aynı zamanda nesne, öznenin ulaşmaya, sahip olmaya çalıştığı eyleyendir. Özne; göndericiyle bir sözleşme yaparak arayışın konusu olan nesneyi bulup getirmekle görevli eyleyendir. Özne, anlatı izlencesinde belirli dönüşümlerden geçerek nesneye ulaşır. Özne ve nesne anlatının temel eyleyenleridir. Alıcı;

arayışın konusu olan nesneyi anlatının sonunda elde eden ve özneyi ödüllendiren eyleyendir. Öznenin başarısız olması durumunda, özneyi anlatının başında yapılan sözleşme gereği cezalandırarak olan eyleyendir. Yardımcı; öznenin nesneyi arayışı sırasında ona yardım eden yol gösteren eyleyendir. Yardımcı, özne ile nesne arasındaki iletişimi kolaylaştırır. Engelleyici ise öznenin arayışını durdurmaya çalışan, engelleyen eyleyendir. Bu eyleyen aynı zamanda karşıt-öznedir. Herhangi bir kahraman açısından yapılacak her eyleyensel modelde, diğer kahraman karşıt-özne görevine geçer (Rifat, 2008: 204).

1.3. Eylem eksenini

Greimas, eyleyenleri; **iletişim**, **isteyim** ve **güç** olmak üzere üç tür eylem eksenini etrafında toplamıştır. Özne ile nesne arasındaki ilişki, isteyim eksenini üzerinde yer alır. İsteyim eksenini, istekten kaynaklanan edimlerin eksenidir. Başlangıç durumundan bitiş durumuna kadar süren anlatı izlencesi boyunca özne, nesneyi arar; onu elde etmeye çalışır. Özne, önüne çıkan tüm engelleri aşarak nesnenin alıcıya ulaşmasını sağlar (Yücel, 2008: 148).

Anlatının herhangi bir aşamasında özne ile nesne arasındaki ilişki bir **anlatı sözcüğü** oluşturur. Özne ile nesnenin karşılıklı konumlarına göre iki temel anlatı sözcüğü vardır: **durum sözcüğü** ve **edim sözcüğü**. Bu sözcüklerden ilkinde bir nitelik, durağanlık söz konusuyken ikincisinde ise bir eylem, hareketlilik bulunmaktadır (Kıran ve Kıran, 2007: 274; Yücel, 2008: 150). Durum sözcüğü, “bağlaşım ya da bir ayrışım, yani bir nesnenin belirli bir özelliği taşıması ya da taşıması, bir kişinin bir nesneyi elinde bulundurması ya da bulundurmasıyla” tanımlanır (Yücel, 2008: 151). İki tür durum sözcüğü vardır: Bağlaşım durum sözcüğü ve ayrışım durum sözcüğü. Bağlaşım durum sözcüğünde özne, nesneyle bağlaşım ilişkisi içindedir ($\bar{O} \cap N$). Ayrışım durum sözcüğünde ise özne ile nesne ayrışım ilişkisi içindedirler ($\bar{O} \cup N$) (Kıran ve Kıran, 2007: 275). Edim sözcüğü ise bir bağlaşım durumundan ayrışım durumuna ya da ayrışım durumundan bağlaşım durumuna geçişi ifade eder. Edim sözcüğü eylem yoluyla belirli bir dönüşümü gösteren sözcüktür.

İletişim ekseninde gönderici, özneyi eksik olan şeyi (nesne) aramakla görevlendirir ve sonunda onu ya ödüllendirir ya da cezalandırır. Öznenin harekete geçmesi için her zaman bir göndericiye ihtiyaç yoktur. Kimi zaman özne kendi isteğiyle harekete geçer ve eksikliğini duyduğu nesneyi arar. Eylemi tamamladıktan sonra kendini ödüllendirir (Kıran ve Kıran, 2007: 280, 281). Alıcı (A) ise göndericinin muhatabıdır. Genellikle anlatının sonunda ortaya çıkar. Özneyi tanıır, onun varlığını kabul eder. Alıcı da gönderici gibi anlatıda her zaman yer almayabilir. Alıcının anlatıda yer almaması durumunda tanıma, ödüllendirme ve yaptırım söz konusu olmayabilir.

Güç eksenini, öznenin isteyimden gerçekleştirime geçtiği, yani güçle donandığı eksenidir. Özneye bu gücü sağlayan yardımcıdır. Burada yardımcı; bir kişi, nesne, bilgi ya da bir nitelik olabilir (Yücel, 2008: 149). Engelleyicinin görevi, öznenin nesneye ulaşmasına engel olmaktır (Kıran ve Kıran, 2007: 285). Anlatı içerisinde birinci anlatı izlencesinde özne olan kahraman, ikinci anlatı izlencesinde engelleyici eyleyen olabilir.

1.4. Dönüşüm

Greimas’a göre anlatı bir başlangıç ve bitiş durumu arasında dönüşümün meydana gelmesiyle oluşur. Buna göre bu dönüşüm durumu üç aşamaya ayrılır: **Yetilendirici sına, sonuçlandırıcı sına** ve **onurlandırıcı sına**. Yetilendirici sına; öznenin arayışını gerçekleştirebilmesi için gerekli olan yetenekleri (donanımı) kazanmasıdır. Sonuçlandırıcı sınamada özne, nesneye ulaşabilmek için gerekli edimi yerine getirir. Onurlandırıcı sına ise öznenin nesneye ulaşarak

onu alıcıya teslim etmesinden sonra başarısının tanınması ve ödüllendirilmesidir. Özne, başarısız olursa ödüllendirmenin yerini cezalandırma alır (Rifat, 2008: 205).

1.5. Anlatı İzlenesi

Anlatı izlenesi (anlatı programı), bir edim sözcesinin bir durum sözcesini etkileyerek yeni bir durum sözcesine dönüştürme sürecidir. Anlatıyı çözümlene işine girişen göstergebilimci, durum sözcelerini saptar, ardından bu durum sözcelerinin dönüşümlerini izler. Greimas, anlatı izlenesini, herhangi bir özne (Ö1) tarafından gerçekleştirilen ve herhangi bir özneyi (Ö2) etkileyen durum değişimi olarak görür (Yücel, 2008: 152).

Greimas, anlatının gelişimi ve eyleyenlerin dönüşümünü gösteren bir anlatı izlenesi geliştirmiştir. İzlenec; **sözleşme ya da eyletim, edinç, edim, tanıma ve yaptırım** olmak üzere dört evreden oluşur. Sözleşme ya da eyletim aşamasında gönderici, özneyi belli bir amaç doğrultusunda koşullandırır ve edimle ilgili bilgilendirir. Eyletim aşaması, bir “yaptırma” eylemidir. Edinç aşaması, kahramanın (özne) eyleme geçebilmek için gereksinin duyduğu yetenekleri –yapmak zorunda olmak, yapmayı istemek, yapabilmek, yapmayı bilmek-kazandığı aşamadır. (Kıran ve Kıran,2007: 305). Edim aşamasında gerekli kipsel edinçten yararlanan kahraman (özne), eylemi yerine getirir. Gerekli edimi yerine getiren özne, nesnesine kavuşur. Edim aşaması öznenin dönüştürücü eylemleri yerine getirerek bir durum sözcesinden başka bir durum sözcesine geçildiği aşamadır. Tanıma ve yaptırım aşamasında ise gönderici, kahramanın gerçekleştirdiği eylemlerin doğruluğunu değerlendirip, yapılan sözleşme uyarınca kahramanı ödüllendirir. Kahramanın (özne) eylemleri gerçekleştirilememesi durumunda gönderici tarafından cezalandırılır (Uçan, 2008: 198; Kıran & Kıran,2007: 306).

Göstergebilimsel inceleme modeli, pek çok bilimsel çalışmanın inceleme konusunu oluşturmaktadır. Hukuk (Uzun, 2006), tiyatro (Çögürçü, 2007), televizyon dizisi (Taş, 2006), edebiyat (Civelek, 2007), oyun (Dicle, 2004), iletişim (Ulusavaş, 2005), resim (Bayav, 2006), eğitim (Demir, 2008), reklam (Sinan ve Demir, 2010), öykü (İşeri, 2008; Çetinkaya, 2011) gibi pek çok alanda ve türde çalışmalar yapılmıştır. Bu araştırmada da öykü türündeki çocuk edebiyatı metninin, Greimas’ın eyleyenler modeline göre incelenmesi, özellikle de iç içe geçmiş iki anlatının eyleyenler modelindeki sürecinin ortaya konması amaçlanmıştır.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, nitel çalışma yöntemi çerçevesinde göstergebilimsel çözümlene yöntemi kullanılmıştır. Göstergebilimsel inceleme yönteminde metnin çözümlenmesi, kuramsal temele dayalıdır. Bu da çözümlenmeyi belirli bir sistematik çerçeveye oturtmaktadır. Çözümlenmede ele alınan metin, sistematik bir incelemeye tabi tutulur. İncelenen metin, modeller aracılığıyla tablolastırılarak analiz edilir. Bu analiz sonucunda metinde yer alan açık veya gizili iletiler ortaya konur.

2.2. İncelenen Doküman

Araştırmada Fatih Erdoğan (2014)’ın Prensi Olmayan Masal Kitabı adlı öyküsü Greimas’ın eyleyenler modeline göre incelenmiştir. Bora, kitap okumayı seven bir çocuktur. Kötü kalpli korsanlar tarafından bir adada esir edilen bir prensesin masalını okumaktadır. Bu sırada annesi, gazete kuponlarını götürüp karşılığında tabak almasını ister. Bora, okuduğu kitabı yanına alarak gazete dağıtım bürosuna gider. Orada uzun bir kuyruk vardır. Bu kuyrukta kitabını okumaya

devam eder. Kitaptaki prenses adadan kaçmanın yollarını aramaktadır. Adada bulunan tabakları gece vakti fırlatarak korsanların elinden kurtulur. Kayığa binerek babasının ülkesine kaçır. Kuyrukta bekleyen insanların konuşmaları, soruları ve ortaya çıkan karmaşa ara sıra Bora'nın kitap okumasına engel olmaktadır. Bu sırada küçük bir kız kuponlar karşılığı aldığı tabakları yere düşürür. Bütün tabaklar kırıldığı için ağlamaya başlar. Bora durumu fark edince kıza “Prenses!” diye seslenir ama kız kaçır. Bora, sıra kendine gelince tabakları alır ve küçük kıza verir.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi, “araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar.” (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 187). Doküman analizi yapılacak metin, öncelikle kesitlere ayrılmıştır. Kesitlere ayırmada amaç, metnin işleniş düzenini ortaya koymaktır. Bunun için okuma birimlerini oluşturacak anlam durakları belirlenmiştir. Buna göre çalışmada temelde beş kesit vardır. Kesitler kendi içinde alt kesitlere de ayrılmıştır.

Kesitler belirlendikten sonra her bir kesitte yer alan özne, nesne, gönderici, alıcı, destekleyici ve engelleyici ilişkileri belirlenmiştir. Bu aşamadan sonra öykünün anlatı izlencesi oluşturulmuştur. Araştırma süreci içerisinde göstergebilimsel çözümlemede kullanılan şu sembollere yer verilmiştir (Yücel, 2008: 152): Aİ = anlatı izlencesi, Ö1 = edim öznesi, Ö2 = durum öznesi, G = gönderici, N = nesne, A = alıcı, [] = edim sözcüğü, () = durum sözcüğü, → = edim işlevi veya dönüşüm, ∩ = bağlaşım, ∪ = ayrışım.

3. Bulgular

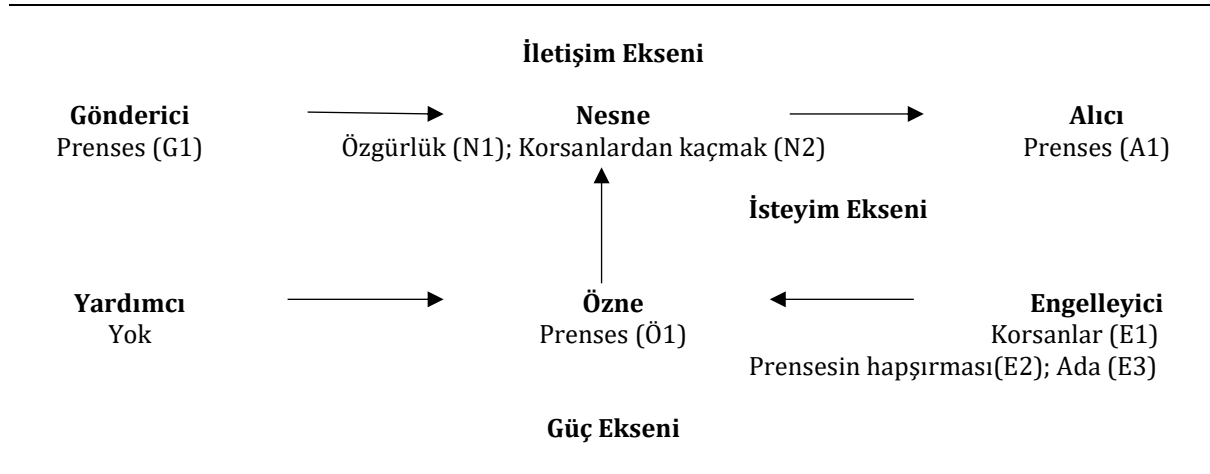
3.1. Birinci Kesite İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Prensi Olmayan Masal Kitabı, içi içe geçmiş iki anlatıdan oluşmaktadır. Öyküde iki anlatı arasında yer yer geçişler bulunmaktadır. Öyküyü oluşturan genel anlatı, başkahramanın Bora olduğu anlatıdır. Öykünün başkahramanı Bora, bir masal kitabı okumaktadır. Bu masal kitabının da başkahramanı bir prensesdir. Prenses, bir adada kötü kalpli korsanlar tarafından esir edilmiştir. Metnin ilk kesitindeki oyunculaşmaya bakılacak olursa öykünün başkahramanı Bora ile ilgili olarak ayrıntılı betimleme yapılmamıştır. İlk kesitte, daha çok masal kitabındaki kahraman olan prensesle ilgili ayrıntılara yer verilmiştir. Prenses, adada korsanlar tarafından esir edilmiştir ve çaresiz bir durumdadır. Prensesin yanı sıra metnin ilk kesitinde yer verilen diğer kahramanlar, prensesi alıkoyan korsanlardır. Bu korsanlar kötü kalpli, acımasız, yaşlı ve yorgun insanlardır. Kesitte korsanlar, prensesi esir tuttukları için engelleyici eyleyen konumundadırlar.

Metnin ilk kesiti ve tüm kesitleri, sınırsız bakış açısı olarak da ifade edilen sıfır odaklayımla yazılmıştır. Sıfır odaklayımda kullanılan anlatıcı tipi, her şeyi bilen ve gören dışöyküsel anlatıcı tipidir. Bu odaklayım türünde ve buna bağlı olarak kullanılan dışöyküsel anlatıcı tipinde anlatıcı, üçüncü tekil kişi adlı “o”yu kullanır. Bu anlatıcı, anlatı kahramanları ile ilgili her şeyi; kahramanların düşüncelerini, niyetlerini bilir (Günay, 2007: 142; Kıran ve Kıran, 2007: 144). Metnin ilk kesitindeki olay, ada uzamında geçmektedir. Özne konumunda olan prenses, adada saklandığı mağarada korsanlar tarafından yakalanmıştır. Metinde yer verilen uzamla ilgili bilinen tek şey bir ada olduğudur. Bunun dışında uzam ile ilgili ayrıntıya yer verilmemiştir. Birinci kesitte, anlatı zamanını gösteren herhangi bir zamansal belirteç yer almamaktadır. Dolayısıyla öykünün birinci kesitinin hangi zamansal aralığı kapsadığı bilinmemektedir.

Metnin ilk kesiti, ayrışimsal durum sözcesiyle başlamıştır. Prenses (Ö1), adada korsanlar tarafından yakalanmış ve esir edilmiştir. Özne (Ö1), değer nesnesi olan özgürlükten yoksundur ve korsanlardan kaçmayı istemektedir (Ö1 \cup N1, N2). Engelleyici eyleyen olan korsanlar (E1), prensesi esir almışlardır. Prenses (Ö1), mağarada hapsirince (E2) korsanlar tarafından yeri tespit edilmiştir. Ayrıca prensesin (Ö1) adada bulunması, korsanlardan kaçmasını ve prensesin (Ö1) özgürlüğüne kavuşmasını engellemiştir. Kesitin sonuç durumunda prenses (Ö1), korsanların elinden kaçamamıştır. Metnin birinci kesiti ayrışimsal durum sözcesiyle sonlanmaktadır (Ö1 \cup N1, N2). Bu bilgilerin ışığında kesitin eyleyenler modeli şu şekilde tablolaştırılabilir:

Tablo 1. Metnin Birinci Kesitinin Eyleyenler Modeli



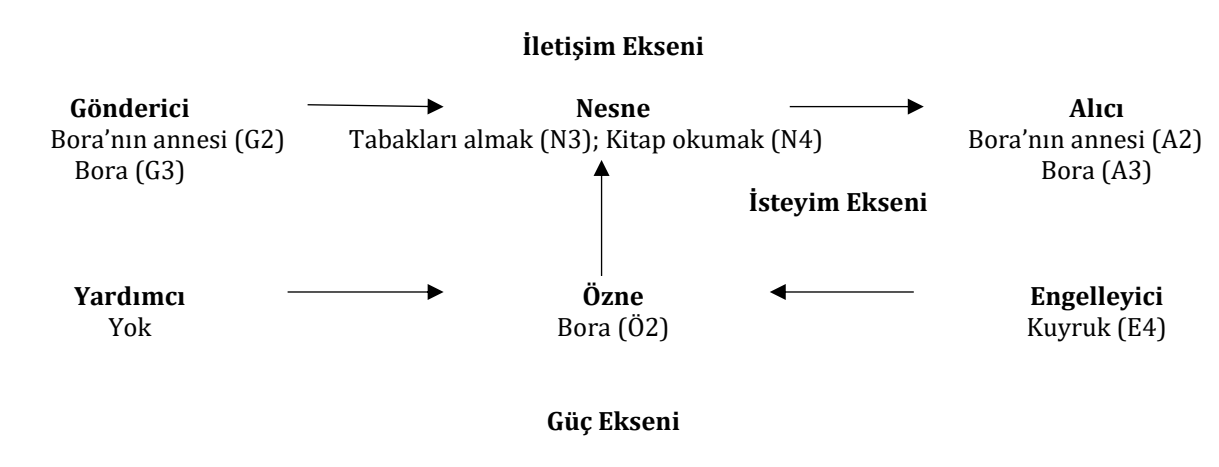
3.2. İkinci Kesite İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Metnin ikinci kesitinde anlatının öznesi, öykünün başkahramanı olan Bora'dır. Kesitte belirtildiğine göre Bora (Ö2), kitap okumayı seven bir çocuktur. Bora'nın (Ö2) yaşı ve fiziksel özellikleri ile ilgili bir bilgi verilmemiştir. Metnin ikinci kesitinde Bora'nın (Ö2) yanı sıra metne annesi de dâhil olmuştur. Bora'nın annesi (G2), metnin ikinci kesitinde gönderici eyleyen konumundadır. Kesitte, gazete kuponlarını biriktirmesi dışında Bora'nın annesi hakkında başka bilgiye yer verilmemiştir.

Metnin bu kesiti, ev ve gazete dağıtım bürosu uzamlarında geçmektedir. Metnin ilk kesitinde olduğu gibi ikinci kesitinde de herhangi bir zamansal belirteç yer almamaktadır.

Bu kesitin başlangıç durumunda gönderici eyleyen konumunda olan Bora'nın annesi (G1), Bora'dan gazete kuponlarını götürüp karşılığında tabak almasını istemiştir. Bora (Ö2), öğleden sonra havuza gitmek için annesinden izin isteyecektir. Bu sebeple annesini kızdırmak istememektedir. İkinci kesitte Bora'nın (Ö2) değer nesnesi, tabakları almaktır (N3). Bora (Ö2), tabakları almak için gazete dağıtım bürosuna gider. Bunun yanında Bora'nın (Ö1) bir başka değer nesnesi de kitap okumaktır (N4). Bora (Ö2), masal kitabında prensesin başına gelecekleri merak etmektedir. Bunun için de masal kitabını yanına alarak gazete dağıtım bürosunun yolunu tutmuştur. Bora (Ö2), dağıtım bürosuna geldiğinde uzun bir kuyruk olduğunu görür. Kuyruğun olması (E4) özne için engelleyici eyleyendir. Metnin ikinci kesitinin sonuç durumunda özne kuyrukta bekleme engelleyici eyleyeni ile karşılaştığı için değer nesnesine ulaşamaz (Ö2 \cup N3). Fakat Bora (Ö2), kuyrukta beklerken kitap okumak değer nesnesine kavuşmuştur (Ö2 \cap N4). Bu bilgiler ışığında metnin ikinci kesitinin eyleyenler modeli şu şekilde tablolaştırılabilir:

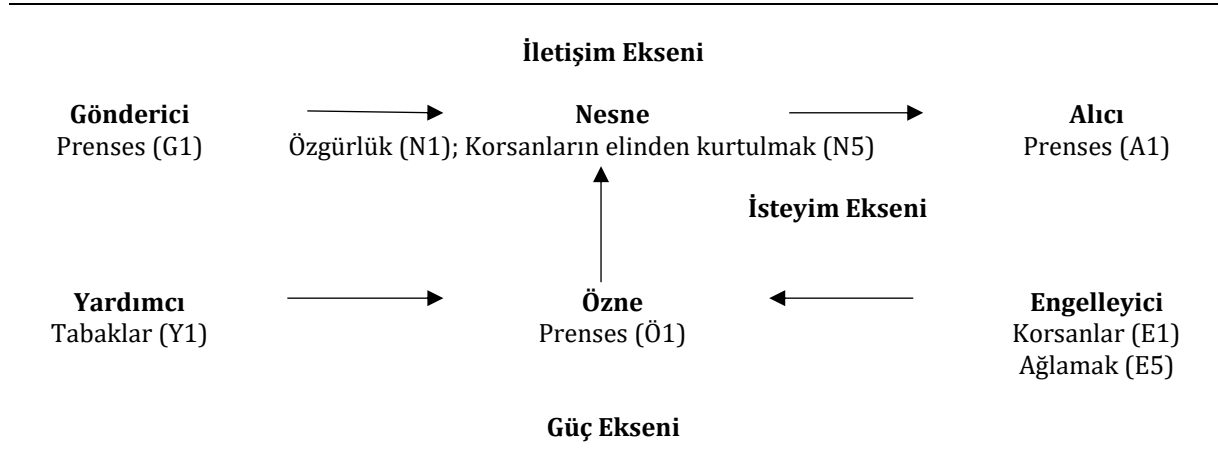
Tablo 2. Metnin İkinci Kesitinin Eyleyenler Modeli



3.3. Üçüncü Kesite İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Metnin üçüncü kesitinde iki anlatı, eş süremlili gelişim göstermektedir. Öyküde Prensesin özne durumunda olduğu anlatı ve öykünün başkahramanı Bora'nın özne olduğu anlatı, birbirine paralel şekilde ilerlemektedir. Prensesin özne konumunda olduğu anlatıya prenses (Ö1) ve korsanların (E1) dışında yeni bir kahraman dâhil olmamıştır. Prenses (Ö1), üçüncü kesitte de ada uzamındadır ve korsanlara (E1) esirdir. Kesitte, anlatı zamanını gösteren herhangi bir belirteç yer almamaktadır. Dolayısıyla üçüncü kesitte anlatının hangi zaman aralığını kapsadığı bilinmemektedir. Metnin üçüncü kesiti ayrışimsal durum sözcüğüyle başlamaktadır (Ö1 ∪ N1, N5). Prenses (Ö1), adada korsanlara (E1) esirdir. Fakat adadan nasıl kurtulabileceğinin planlarını yapmaktadır. Üçüncü kesitte prensesin (Ö1) değer nesnelere, korsanların elinden kurtulup (N5) özgürlüğüne kavuşmaktadır (N1). Bunun için çareler aramaya başlar. İlk ağlar fakat prenses ağlayınca korsanların reisin talimatıyla güzel bir tokat yer. Ağlamak (E5), prenses (Ö1) için engelleyici eyleyendir. Çünkü prensesin (Ö1) ağlaması, korsanların onu dövmesine sebep olmuştur. Kesitin ilerleyen bölümlerinde odadaki tabaklar (Y1), prensesin (Ö1) dikkatini çekmiştir. Prenses (Ö1), kurtuluşunda tabakların nasıl bir rol oynayacağını düşünmüştür. Üçüncü kesitte prensesin esir tutulduğu odadaki masanın üzerinde bulunan tabaklar (Y1), yardımcı eyleyen konumundadır. Fakat prensesin tabaklarla ne yapacağı dördüncü kesitte yer almaktadır. Metnin üçüncü kesiti ayrışimsal durum sözcüğüyle sonlanmaktadır (Ö1 ∪ N1, N5). Bu bilgiler ışığında prensesin bakış açısından üçüncü kesitin eyleyenler modeli şu şekilde tablolandırılabilir:

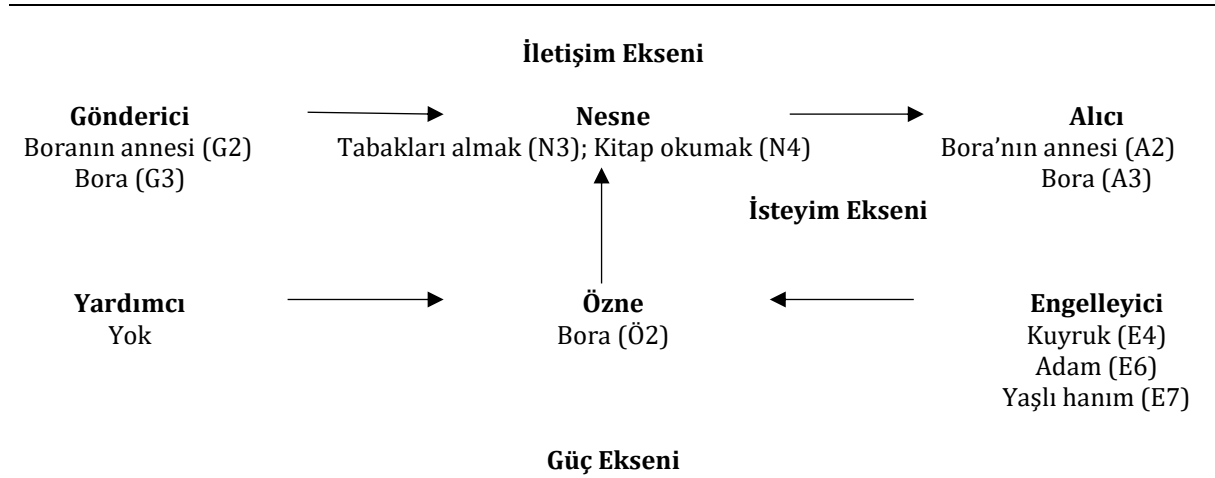
Tablo 3. Metnin Üçüncü Kesitinin Prenses Açısından Eyleyenler Modeli



Metnin üçüncü kesitinde Bora'ya (Ö2) ek olarak anlatıya; tabak, ansiklopedi vb. şeyler almak için kuyrukta bekleyen adam (E6) ve yaşlı bir hanım (E7) dâhil olmuştur. Kesitte adamla (E6) ilgili ayrıntılı bilgi verilmemiştir fakat adamın sürekli Bora'ya (Ö2) bir şeyler sorması, Bora'nın kitabı okumasına engel olmaktadır. Adam (E6), metnin üçüncü kesitinde engelleyici eyleyen konumundadır. Anlatıya dâhil olan yaşlı hanım (E7) ise sıra beklemeden tabak, ansiklopedi vb. almak istemektedir. Yaşlı hanımın (E7) sıraya girmediğini gören kuyruktaki insanlar, bu duruma itiraz etmişlerdir. Yaşlı hanım (E7), kuyruğa girmek istemediği için engelleyici eyleyen konumundadır.

Metnin üçüncü kesiti ayrışimsal durum sözcesiyle başlamaktadır (Ö2 ∪ N3). Bora (Ö2), kuyrukta beklemektedir fakat sıra hâlâ kendisine gelmemiştir. Bora (Ö2), kitabını okumak istemektedir (N4). Ancak kuyrukta bekleyen adamın soruları ve yaşlı hanım yüzünden çıkan tartışma, kitabını okumasına engel olmaktadır. Bu engelleyici eyleyenlere rağmen Bora (Ö2), kitabından başını kaldırmamıştır. Metnin üçüncü kesitinin sonuç durumunda Bora (Ö2), tabakları almak için sırada beklemeye devam etmektedir (Ö2 ∪ N3). Bora (Ö2), üçüncü kesitin başlangıç durumunda olduğu gibi sırada beklerken masal kitabını okumaya devam eder (Ö2 ∩ N4). Bu bilgiler ışığında metnin üçüncü kesitinin eyleyenler modeli Bora'nın (Ö2) bakış açısıyla şu şekilde tablolaştırılabilir:

Tablo 4. Metnin Üçüncü Kesitinin Bora Açısından Eyleyenler Modeli



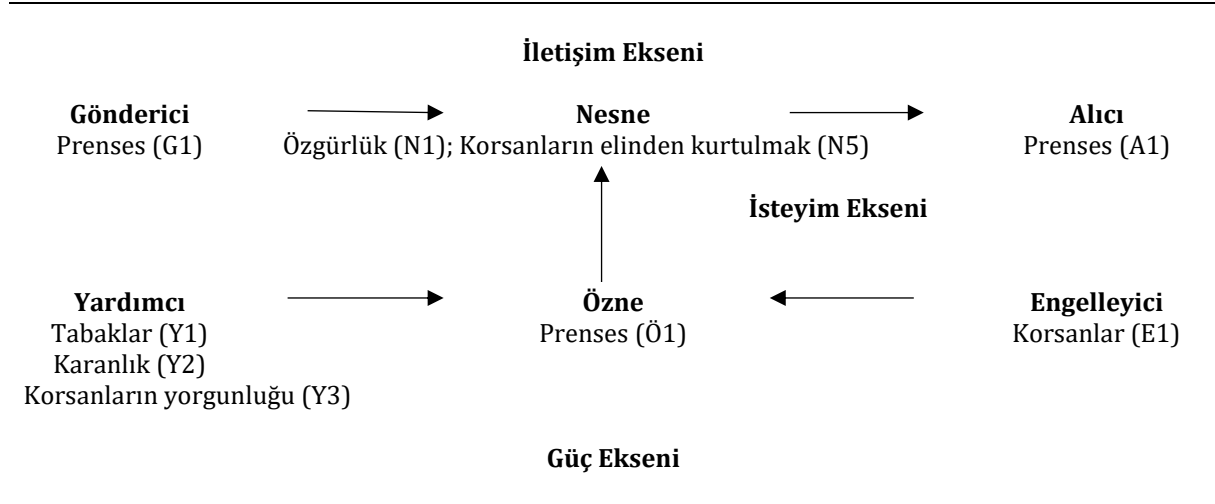
3.4. Dördüncü Kesite İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Metnin dördüncü kesitinde masala herhangi bir kahraman dâhil olmamıştır. Prenses (Ö1), korsanların elinden kurtulmayı (N5) ve özgürlüğüne kavuşmayı (N1) istemektedir. Masalın başkahramanı (Ö1), adadan kaçmak için çareler düşünür. Kesitinin başlangıç durumunda özne (Ö1), hâlâ ada uzamında esir tutulmaktadır. Bu kesitte yer alan "Korsanlar hemen dışarı çıkıyorlar. Karanlıkta kimse görünmüyor." cümleleri, anlatının dördüncü kesitindeki zamansallaşmanın akşam vakitlerini kapsadığını göstermektedir.

Dördüncü kesit, ayrışimsal durum sözcesiyle başlamaktadır. Prenses (Ö1), esir olduğu için değer nesnelere yoksundur (Ö1 ∪ N1, N5). Bu aşamada prensesin aklına bir fikir gelir. Masanın üzerinde duran tabakları (Y1) alır ve karanlığa doğru savurmaya başlar. Tabaklar (Y1), prenses (Ö1) için yardımcı eyleyen konumundadır. Bu esnada havanın karanlık olması, korsanların tabakların nereden atıldığını görmesine engel olmaktadır. Karanlık (Y2), kaçma eylemini yerine

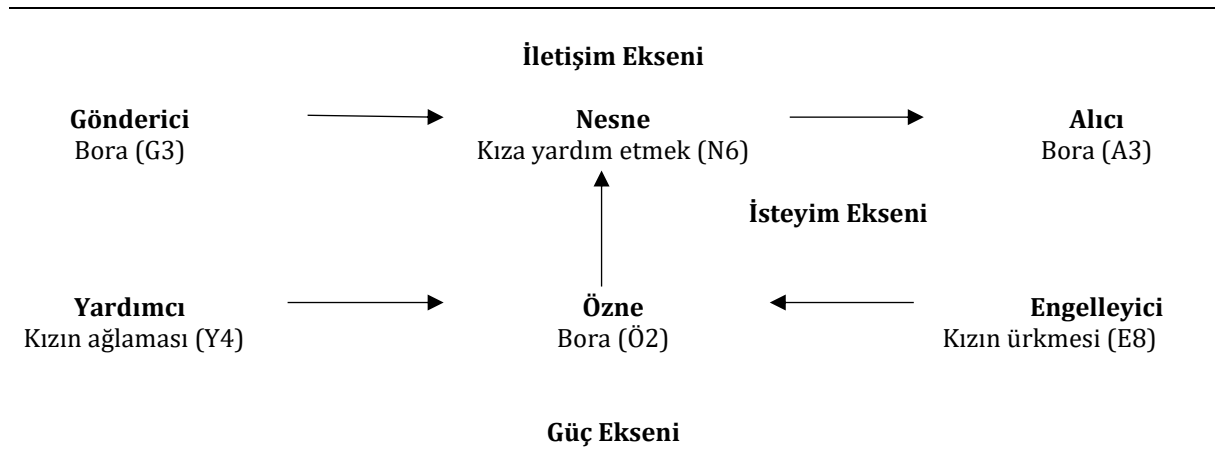
getirmede özneye (Ö1) yardımcı olmuştur. Zaten yorgun olan korsanlar (E1), tabak sağanağı altında kalınca bir tarafta serilip uykuya dalarlar. Korsanların yorgunluğu (Y3) da kesitte öznenin kaçışına yardımcı olmuştur. Dördüncü kesitin sonuç durumunda özne (Ö1), korsanların elinden kurtulmuştur (Ö1 \cap N5) fakat hâlâ ada uzamındadır. Bu durumda öznenin özgürlük (N1) değer nesnesine kavuştuğu söylenemez (Ö1 \cup N1). Bu bilgiler ışığında metnin dördüncü kesitinin eyleyenler modeli prensesin bakış açısıyla şu şekilde tablolastırılabilir:

Tablo 5. Metnin Dördüncü Kesitinin Prenses Açısından Eyleyenler Modeli



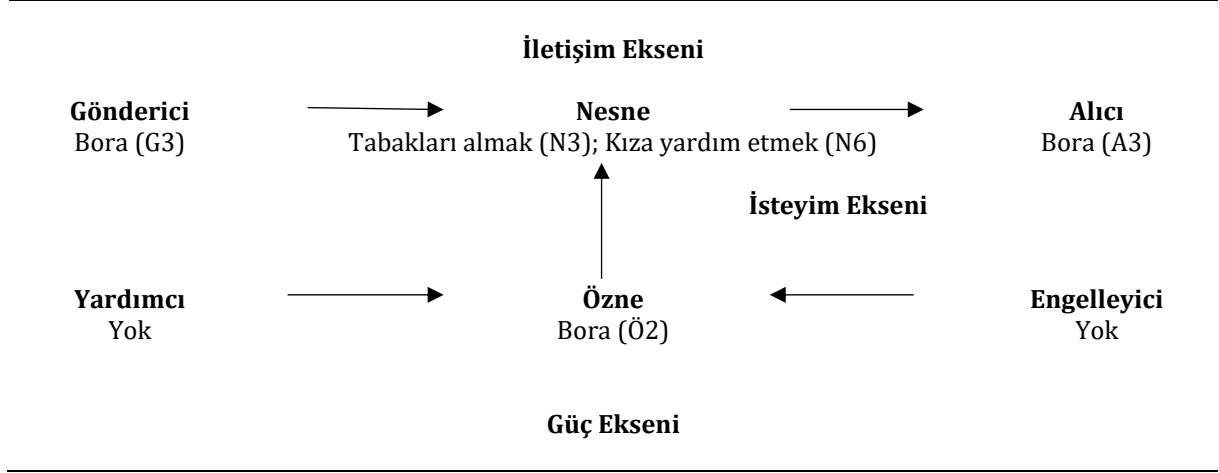
Dördüncü kesitin başlangıç durumunda Bora (Ö2), kuyrukta kitabını okumaya devam etmektedir. Bu kesitte anlatıya küçük bir kız dâhil olmuştur. Bu kız, gazeteden aldığı tabakları elinden düşürmüş ve tabakların hepsi kırılmıştır. Küçük kız, kırdığı tabakların yerine yenilerinin verilmeyeceğini anlayınca ağlayarak uzaklaşır. Kızın hüngür hüngür ağlaması (Y4), Bora'nın (Ö2) dikkatini çekmiştir. Bora (Ö2), küçük kıza yardım etmek istemiştir (N6) ve kuyruktan çıkıp kıza "Prenses!" diye seslenmiştir. Bora'nın (Ö2) çağrısını duyan kız, şaşkınlıkla dönüp bakmış, sonra da ürkererek uzaklaşmıştır. Kızın ürkmesi (E8), Bora'nın kıza yardım etmesine engel olmuştur. Kesitin sonuç durumu, Bora (Ö2) kıza yardım edemediği için ayrışimsal durum sözcüğüyle bitmiştir (Ö2 \cup N6). Metnin dördüncü kesitinin eyleyenler modeli Bora'nın bakış açısından şu şekilde tablolastırılabilir:

Tablo 6. Metnin Dördüncü Kesitinin Bora Açısından Eyleyenler Modeli



ayrışimsal durum sözcüğüyle sona ermiştir ($\text{Ö2} \cup \text{N3}$). Çünkü Bora (Ö2), tabakları annesi yerine başkasına vermiştir. Bunun yanında Bora (Ö2), kıza yardım etmek (N6) değer nesnesine ulaşmıştır ($\text{Ö2} \cap \text{N6}$). Bu bilgiler ışığında metnin son kesitinin eyleyenler modeli Bora'nın (Ö2) bakış açısıyla şu şekilde tablolandırılabilir:

Tablo 8. Metnin Beşinci Kesitinin Bora Açısından Eyleyenler Modeli



3.6. Metnin Anlatı İzlenesi

Prensi Olmayan Masal Kitabı metninde, eş süremlili iki anlatı bulunmaktadır. Bu sebeple her anlatı için ayrı anlatı izlenesi yapılması gerekmektedir. Uçan (2006: 100; 2008: 134), bir anlatıda ana anlatı izlenesinin yanında, alt anlatı izlenelerinin de bulunabileceğini belirtir. Öykünün başkahramanı Bora (Ö2) olduğu için Bora'nın edimleri ve dönüşümleri ana anlatı izlenesini oluşturmaktadır. Bunun yanında prensesin (Ö1) başkahraman olduğu masal kitabı için de farklı bir alt anlatı izlenesi çizilmelidir.

Sözleşme ya da eyletim aşamasında gönderici, özneyi belli bir amaç doğrultusunda koşullandırır ve edimle ilgili bilgilendirir. Bu aşamada gönderici ile kahraman arasında sözleşme yapılır. Eyletim aşaması bir “yaptırma” edimidir (Kıran & Kıran,2007: 305). Bora'nın başkahraman olduğu genel anlatının sözleşme ya da eyletim aşamasında, gönderici eyleyen konumunda olan Bora'nın annesi (G2), özneyi (Ö2) gazete dağıtım bürosundan kupon karşılığında tabak almaya göndermiştir. Bora tabakları almaya gitmiştir çünkü öğleden sonra havuza gitmek için annesinden izin isteyecektir. Böylelikle gönderici ile kahraman arasında göndericiden habersiz bir sözleşme yapılmıştır.

Edinç aşaması, kahramanın (Özne) eyleme geçebilmek için gereksinim duyduğu yetenekleri kazandığı aşamadır. Bu aşamada özne, yapmak zorunda olmak, yapmayı istemek, yapabilmek ve yapmayı bilmek kipliklerini yerine getirir. Metinde Bora'yı gerçekleştirici edimi yapması için koşullandıran annesidir. Bora (Ö2), gönderici kahraman konumunda olan annesinin (G2) isteğini yapmak zorundadır (yapmak zorunda olmak). Aynı zamanda Bora (Ö2), öğleden sonra havuza gitmek için annesinden izin istemelidir. Annesinin izin vermesi de Bora'nın (Ö2) tabakları almasıdır. Bu sebeple Bora (Ö2), tabakları almak istemektedir. Bora (Ö2), gazete dağıtım bürosunda, aldığı tabakları kıran kıza yardım etmek istemiştir (yapmayı istemek). Özne (Ö2), tabakları almak için uzunca bir süre kuyrukta beklemiştir (yapabilmek, yapmayı bilmek).

Edim aşamasında gerekli kipsel edinçten yararlanan kahraman (özne), eylemi yerine getirir. Bu aşamada öznenin isteği, bilgisi ve gücü birleşerek yapılması gereken eylemi gerçekleştirmesini sağlar. Metinde Bora (Ö2), uzunca bir süre kuyrukta bekledikten sonra değer nesnesi olan tabaklara (N3) kavuşur. Bu aşamadan sonra öznenin değer nesnesi değişikliğe uğrar. Bora'nın yeni değer nesnesi kıza yardım etmektir (N6). Bora gazete dağıtım bürosundan aldığı tabakları küçük kıza verir ve bu değer nesnesine de kavuşur. Fakat anlatının başlangıç durumunda Bora (Ö2), annesiyle (G2) yaptığı sözleşmeye uymamış; annesine tabakları götürmemiştir.

Tanıma ve yaptırım aşamasında gönderici, kahramanın gerçekleştirdiği eylemlerin doğruluğunu değerlendirip, yapılan sözleşme uyarınca kahramanı ödüllendirir (Uçan, 2008: 198; Kıran ve Kıran, 2007: 306). Metinde Bora (Ö2), annesinin verdiği görevi yerine getirememiştir fakat gönderici eyleyenin özneye uyguladığı yaptırım öyküde yer almamıştır. Bunun yanın sıra Bora (Ö2), küçük kıza yardım ettiği için mutlu olmuştur. Küçük kız da "Teşekkürler prens!" diyerek Bora'yı (Ö2) ödüllendirmiştir. Metnin genel anlatı izlencesi şu şekilde tablolaştırılabilir:

Tablo 9. Metnin Genel Anlatı İzlencesi

Prensi Olmayan Masal Kitabı			
Başlangıç Durumu	Dönüşüm		Bitiş Durumu
Eyletim	Yetilendirici Deneyim: Edinç	Sonuçlandırıcı Deneyim: Edim	Onurlandırıcı Deneyim: Tanınma ve Yaptırım
Gönderici eyleyen konumunda olan annesinin Bora'dan gazete kuponlarını götürüp karşılığında tabak almasını istemesi.	Annesinin isteğiyle Bora'nın tabakları almak zorunda olması (yapmak zorunda olmak) . Havuzla gitmeyi istediği için Bora'nın tabakları almaya gitmeyi istemesi. Bora'nın tabakları kırılan kıza yardım etmek istemesi (yapmayı istemek) . Bora'nın kuyrukta bekleyip tabakları alması (yapabilmek ve yapmayı bilmek) .	Bora'nın gazete dağıtım bürosundan aldığı tabakları kıza yardım etmek için ona vermesi. Özne, tabakları annesine götüremediği için başlangıç durumundaki gönderici (anne) ile yapılan sözleşmeye uymamıştır.	Tabakları küçük kıza verdiği için Boranın mutlu olması. Küçük kızın yardımından dolayı Bora'ya "Teşekkürler prens!" diyerek özneyi onurlandırması.

Masalın sözleşme ya da eyletim aşamasında başkahraman prenses (Ö1) aynı zamanda gönderici eyleyen konumundadır. Prens (Ö1), korsanların elinde esirdir ve özgürlüğüne kavuşmayı istemektedir (N1). Gönderici eyleyen öznenin kendisi olduğu için anlatıda yaptırma eyleminden ziyade yapmayı istemek söz konusudur.

Edinç aşamasında prensesin (Ö1) eyleme geçebilmesi için çeşitli kiplikleri kazanması gerekmektedir. Bu kiplikler; yapmak zorunda olmak, yapmayı istemek, yapabilmek ve yapmayı bilmek kiplikleridir. Prens (Ö1), korsanların elinden kurtulup adadan kaçmak istemektedir (yapmayı istemek). Bunun sonucunda adadan nasıl kaçabileceğinin çarelerini aramıştır. Özne (Ö1), kaçmak için tabak, karanlık, kayık yardımcı eyleyenlerinden faydalanmıştır (yapmayı

bilmek). Prenses (Ö1), korsanlardan akıllı ve genç olduğu için adadan kaçabilmesinin önünde engel kalmamıştır (yapabilmek).

Edinç aşamasında kipsel edinçlerle donanan prenses (Ö1), edim aşamasında dönüştürücü edimi yerine getirerek özgürlük (N1) değer nesnesine kavuşmuştur. Bu aşamada öznenin isteği, akli, bilgisi ve gücü birleşerek dönüştürücü edimi yerine getirmesine yardımcı olmuştur. Prenses (Ö1), adadan kaçıp babasının ülkesine ulaşmıştır.

Tanıma ve yaptırım aşamasında Özne (Ö1), değer nesnesi olan özgürlüğe (N1) kavuşmuştur. Adadan kaçan prensesin (Ö1), babasının ülkesine varmasıyla ülkede kırk gün kırk gece şenlik yapılmıştır. Bu bilgiler ışığında alt anlatı izlencesi şu şekilde tablolaştırılabilir:

Tablo 10. Metnin Alt Anlatı İzlencesi

Prensi Olmayan Masal Kitabı			
Başlangıç Durumu	Dönüşüm		Bitiş Durumu
Eyletim	Yetilendirici Deneyim: Edinç	Sonuçlandırıcı Deneyim: Edim	Onurlandırıcı Deneyim: Tanınma ve Yaptırım
Aynı zamanda gönderici konumunda bulunan prensesin özgürlüğüne kavuşmak istemesi.	Prensesin adadan kaçmak istemesi (yapmayı istemek). Prensesin adadan kaçmak için çareler araması (yapmayı bilmek). Prensesin özgürlüğüne kavuşmak için düşündüğü çareleri uygulamaya koyması (yapabilmek).	Prensesin dönüştürücü edimi yerine getirerek korsanların elinden kaçıp babasının ülkesine varması.	Prensesin başlangıçtaki eksikliğini giderilmesi, özgürlüğüne kavuşması. Kayıp prensesin bulunmasının şerefine babasının ülkesinde kırk gün kırk gece şenlik yapılması.

4. Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, “Prensi Olmayan Masal Kitabı” adlı öykü, Greimas’ın eyleyenler modeli yöntemiyle göstergebilimsel çözümlenmeye tabii tutulmuştur. Belirlenen öykü, öncelikle söylemsel düzeyde çözümlenmiştir. Öykü, kesitlere ayrıldıktan sonra söylem çözümlemesinin ikinci aşamasına geçilmiş; öyküde yer alan oyuncular, zaman, uzam figürler ve izleksel roller belirlenmiştir. Öykü, söylemsel düzeyde çözümlendikten sonra anlatsal düzeyde çözümlenme işlemine geçilmiştir. Öykünün her kesitinde, eyleyenlerin içinde bulunduğu durum ve eyleyenler arasındaki ilişkiler belirlenmiştir. İncelenen kesitlerin sonuna eyleyenler modeli tablo halinde eklenmiştir. Araştırma sonucunda, Greimas tarafından anlatsal düzeyin çözümlemesinde kullanılan eyleyenler modelinin incelenen öyküye uygulanabildiği belirlenmiştir.

Anlatı çözümlemesinin ikinci aşamasında anlatı izlencesi oluşturulmuştur. Oluşturulan izlencede, öykünün başlangıç ve sonuç durumu ve bu durumlar arasında eyleyenlerin gerçekleştirdiği

edimler açıklanmıştır. “Prensi Olmayan Masal Kitabı” adlı öyküde iç içe geçmiş iki anlatı bulunması sebebiyle genel anlatı izlencesinin yanında bir de alt anlatı izlencesi hazırlanmıştır. Ulaşılan sonuçta, öyküde bir başlangıç durumu olduğu; öykünün temel bir eksiklikle başladığı ve özne konumunda olan eyleyenin bu temel eksikliği gidermek için eyleme geçtiği saptanmıştır. Anlatı izlencesinin edinç aşamasında “yapmak zorunda olmak, yapmayı istemek, yapabilmek ve yapmayı bilmek” kipliklerinin hepsinin yer aldığı saptanmıştır. Anlatı izlencesinin edinç aşamasında kiplikleri kazanan özne konumundaki eyleyenlerin dönüştürücü edimi yerine getirdiği belirlenmiştir. “Prensi Olmayan Masal Kitabı” adlı öyküde özne (Ö2), değer nesnesine ulaşmış fakat öykünün son kesitinde öznenin değer nesnesi değişikliğe uğradığı için öykü, farklı bir şekilde sona ermiştir. Metnin öznesi Bora (Ö2), tabakları kırılan küçük kıza yardım etmek için değer nesnesi olan tabakları kıza hediye etmiştir. Bu öyküde, anlatı izlencesinin onurlandırıcı deneyimini oluşturan tanıma ve yaptırım aşamaları da gerçekleşmiştir.

Araştırmada, Greimas’ın eyleyenler modelinin kullanılmasının nedeni, bu modelin pek çok anlatıya uygulanabilir dilbilimsel bir kuramın parçası olmasıdır. Söz konusu göstergebilimsel çözümleme modeli, metni çeşitli anlam düzeylerine ayırarak inceler. Bu çözümleme süreci, okuyucunun metni anlamlandırmasına, metin içindeki eyleyen, oyuncu, zaman, uzam vb. öğelerin birbiriyle ilişkilerinin saptanmasına olanak tanımaktadır. Bu çözümleme süreciyle okuyucu, metni anlamlandırıp çözümlerken aynı zamanda metnin yeniden yapılandırılmasına katkıda bulunur ve anlamın yeniden üretilmesinde başat rol oynar.

Bu çözümleme yöntemi, çocuk edebiyatı alanında ortaya konan ürünlerin incelenmesinde kullanılabilir. Söylem çözümlemesi, anlatı çözümlemesi ve temel yapı çözümlemesi yapılarak bu metinlerin anlam yapısı ve iletileri kuramsal bir şekilde belirlenebilir.

Kaynaklar

- Bayav, D. (2006). *Resimde göstergebilim, çocuk resimlerinin göstergebilimsel çözümlenmesi (ilköğretim 8. sınıf)*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Civelek, K. (2007). *Le Clézio’nun “Göçmen Yıldız” adlı romanında göstergebilimsel kişi çözümlemesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Çetinkaya, Z. (2011). “Gökçen Kız Çeşmesi” adlı çocuk öyküsünün Greimas’ın eyleyenler modeline göre incelenmesi, *Milli Eğitim*, 192, 135-145.
- Çöğürçü, N. (2007). *Göstergebilimsel yöntemle Stringberd’in Matmazel Julie oyununun metin incelemesi ve sahne yorumu*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Demir, S. (2008). *İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıflar Türkçe ders kitaplarındaki öykülerin metin dilbilimsel yöntemlerle incelenmesi ve bu metinlerin öğrencilerin anlama düzeylerine etkisi (Malatya ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Dicle, E. (2004). *Haldun Taner’in Benzetmeci Oyunları Üzerine Göstergebilimsel Bir Çözümleme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Erdoğan, F. (2014). *Prensi olmayan masal kitabı*. İstanbul. Mavi Bulut Yayıncılık.
- Günay, D. (2007). *Metin bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yayınları.

- İşeri, K. (2008). Ömer Seyfettin’in Yüz Akı öyküsünün göstergebilimsel çözümlemesi, *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 117-139.
- Kıran Z. ve Kıran, A. (2006). *Dilbilime giriş*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Kıran, Z. ve Kıran, A. (2007). *Yazınsal okuma süreçleri*. Ankara:Seçkin Yayınları.
- Rifat, M. (2009). *Göstergebilimin abc’si*. İstanbul: Say Yayınları.
- Rifat, M. (2008). *XX. yüzyılda dilbilim ve göstergebilim kuramları: 1-2*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Rifat, M. (2007). *Homo semioticus ve genel göstergebilim sorunları*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Sinan, A. T. & Demir, S. (2010). Göstergebilimsel yöntemler ışığında Deniz Bank reklamının okunması, *Turkish Studies*, 5(2), 1314-1332.
- Taş, Ç. (2006). *“Bir İstanbul Masalı” televizyon dizisinin anlatı çizgesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Uçan, H. (2008). *Dilbilim, göstergebilim ve edebiyat eğitimi*. Ankara: Hece Yayınları.
- Uçan, H. (2006). *Dilbilim, yazınsal eleştiri ve göstergebilim*. Ankara: Hece Yayınları.
- Ulusavaş, P. (2005). *Kişilerarası iletişimde eyleyenler ilişkisi öğretmen, öğrenci ve veli ilişkileri açısından değerlendirme*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul.
- Uzun, E. (2006). *Hukukun göstergebilimsel analizi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yücel, T. (2008). *Yapısalcılık*. İstanbul: Can Sanat Yayınları.

Extended Summary

1. Introduction

In this research, we aimed to analyse the children's literature text titled "The Fairytale without a Prince" according to Greimas' actantial model. According to Greimas, there are six actants, namely, the subject, the object, the helper, sender and opponent, and these actants constitute an actant model. These actants operate around three axes of action, namely, transmission, desire and power (Yücel, 2008: 148; Kiran and Kiran, 2007: 272). The relationship between subject and object takes place on the axis of desire. Axis of transmission is the axis, on which all transmissions, transfers and acquisitions take place. Axis of power, is where the subject switches from desire to realization, in other words, where it is equipped with power (Yücel, 2008: 148, 149).

Greimas developed a narrative program, which shows the development of the narrative, and transformation of actants. The program consists of four phases, namely, manipulation, performance, recognizance and sanction. In deed or manipulation phase, the sender conditions the subject for a specific purpose and informs the subject about the performance. The manipulation phase is an "enforcing" action. The competence phase is the phase, in which the protagonist acquires the skills - being have to do, wanting to do, being able to do, knowing how to do - which he/she needs for taking action (Kiran and Kiran, 2007: 305). In performance phase, the protagonist (subject), who makes use of the necessary modal competence, and fulfils the action. The subject, who fulfils the necessary performance, attains its object. The performance phase is the phase, in which the subject switches from one situational utterance to another. On the other hand, in recognizance and sanction phase, the sender evaluates the accuracy of protagonist's actions, and rewards the protagonist as per the deed drawn up. If protagonist (subject) fails to fulfil the necessary actions, he/she is punished by the sender (Uçan, 2008: 198; Kiran and Kiran, 2007: 306).

Semiotic analysis method has been the subject of many scientific studies (Uzun, 2006; Çöğürçü, 2007; Aygün, 2007; Taş, 2006; Civelek, 2007; Dicle, 2004; Ulusavaş, 2005; Bayav, 2006; Demir, 2008; Sinan and Demir, 2010; Sinan and Demir, 2009; İşeri, 2008; Çetinkaya, 2011). In this research, it is aimed to analyse a children's literature text in story format according to Greimas' actantial model.

2. Method

This research is a descriptive research based on screening model. In the research, first literature review was carried out to obtain information about Greimas' theory, and texts to be analysed were determined according to this theory. After applicability of this theory to story texts was determined, Fatih Erdoğan's (2014) story 'The Fairytale without a Prince' was analysed according to Greimas' actantial model. The text was divided into sections, and the relationships between the subject, object, sender, receiver, helper and opponent were determined in each section. After this, narrative program of the story was developed.

3. Findings, Discussion and Results

The reason why Greimas' actantial model was used in the research is the fact that this model is the part of a linguistic theory, which can be applied to several narratives. This semiotic analysis model analyses the texts by dividing it into various levels of significance. This analysis process allows the reader to interpret the text, and determine the relationship between various elements within the text, namely, actant, actor, time, space etc. Through this analysis process, the reader not only makes sense of the text and analysis it, he/she contributes to the restructuring of the text and plays a dominant role in the restructuring of the text.

There are two synchronic narratives in 'Fairytale without a Prince' text. Therefore, a separate narrative program must be developed for each narrative. Uçan (2006: 100; 2008: 134) suggests that the narrative may contain not only the main narrative program, but also sub-narrative

programs. Since the story's protagonist (S2) is Bora, Bora's actions and transformations constitute the main narrative program. In addition to this, a different sub-narrative program was developed for the fairy-tale, the protagonist of which is princess (S1).

It was determined that, there is an initial state in the story, the story starts with a deficit, and the actant takes action in order to make up this deficit. It was determined that all of the "being have to, wanting to do, being able to do, knowing how to do" modalities were in the competence phase of narrative program. It was also determined that actants, which are in the position of the subject that attains the modalities in the competence phase of narrative program, fulfil the transformative performative. In the story titled "The Fairytale without a Prince, the subject (S2), attains the value object, but the story ended differently since subject's value object goes through a change in the last section of the story. Bora (S2), the text's subject, gives the plates, value objects, to the girl, whose plates are broken, as a gift in order to help her. Recognizance and sanction phases, which constitute the honourable experience of narrative program, are also observed in this story.

As a result of the research, it was determined that actantial model, which is used by Greimas for the analysis of narrative level, can be applied to the story, which is analysed in the study. Semantic structure and messages of these texts can be determined in a theoretical manner by analysing the works created in children's literature, discourse analysis and underlying structure analysis.

Araştırma makalesi: Çetinkaya Edizer, Z. ve Gündüz, A. C. (2018). “Prensi Olmayan Masal Kitabı” adlı metnin eyleyenler modeli çerçevesinde değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (2), 499-516.



Views of Science Teacher Candidates Related to Layered Education Curriculum

Arzu DERYA DAŞCI*, Arzu ÖNEL**

Received date: 07.04.2018

Accepted date: 20.07.2018

Abstract

Each student in school space is unique and the students own different structures as for all the peculiarities. That's why, the learning processes should be arranged in order to overcome the different learning styles by pointing out the individuality. In 1990s, the layered education curriculum developed by Nunley pays attention to the individual differences basically, in this curriculum; there is the view to make education individualized. In the layered education curriculum, the individual defines learning achievements herself/himself; learns to arrange learning process and evaluation; hence, she/he will be responsible for his/her own learning. One of the significant qualities of the layered education curriculum is the evaluation process of learners where they find the chance to make an evaluation, see their deficiencies and determine their own learning rate. This study aims to determine the views of the science teacher candidates related to the layered education curriculum. The study consists of 2nd grade teacher candidates that take the course Saving the Natural Life in undergraduate of Science in Faculty of Education, Kafkas University in 2015-16 Academic Year Spring Term quantitatively. The data of the research is gathered for semi-structured interview technique, as a result of the research 16 of 21 candidates participated in the interview and the data gathered is analyzed with descriptive analysis technique. It is conferred that the course according to the layered education curriculum encourages do researching, revealing their imagination, authentic views, and various points and developing hand-craft; the teacher candidates choose the missions as easy, some candidates enjoy watching documentary, the others enjoy arranging documentary, they have difficulty in arranging a mind map and writing compositions.

Keywords: Layered education curriculum, sciences, teacher candidates.

* Kafkas University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Kars, Turkey; email: arzuderya_kdz@hotmail.com

** Kafkas University, Faculty of Education, Department of Mathematics and Science Education, Kars, Turkey; email: arzuonel@gmail.com

Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Basamaklı Öğretim Programı Uygulamasına İlişkin Görüşleri

Arzu DERYA DAŞCI*, Arzu ÖNEL**


Geliş tarihi: 07.04.2018


Kabul tarihi: 20.07.2018

Öz

Okul ortamındaki her öğrenci tektir ve öğrenciler tüm özellikleri bakımından farklı yapılara sahiptirler. Bu sebeple öğrenme süreçleri, öğrencilerin farklı öğrenme biçimlerine cevap verecek şekilde ve bireyselliği ön plana alarak düzenlenmelidir. 1990'lı yıllarda Nunley tarafından geliştirilen basamaklı öğretim programının temelinde de, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların dikkate alınarak, öğretimin bireyselleştirilmesi görüşü yer alır. Basamaklı öğretim programında, birey öğrenme edinimlerini kendisi tanımlamakta, öğrenme sürecini düzenlemeyi ve değerlendirmeyi öğrenmekte, böylece kendi öğrenmesinden kendisi sorumlu olmaktadır. Basamaklı öğretim programının önemli özelliklerinden biri de öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirme olanağı bulmaları, eksikliklerini görebilmeleri ve kendi öğrenme süreçlerini belirleyebilmeleridir. Bu çalışmada, fen bilimleri öğretmen adaylarının basamaklı öğretim programının uygulanmasına ilişkin görüşlerini tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırma, 2015-2016 öğretim yılı bahar döneminde Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilimleri Eğitimi lisans programında Doğal Hayatı Koruma dersini alan 2. sınıf öğretmen adayları ile nitel olarak yürütülmüştür. Araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmış, uygulama sonunda 21 öğretmen adayından 16'sı ile görüşme yapılmış ve görüşme sonucunda elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Basamaklı öğretim programına göre planlanıp yürütülen dersin araştırma yapmayı, hayal gücünü, özgün düşüncüyü, farklı görüşler ortaya koymayı ve el becerisini geliştirdiği; öğretmen adaylarının kolay olduğunu düşündükleri görevleri seçtikleri, bazı adayların belgesel izleme, bazılarının ise belgesel hazırlama görevinden keyif aldıkları, kavram haritası hazırlama ve kompozisyon yazma görevlerinde ise zorlandıkları görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Basamaklı öğretim programı, fen bilimleri, öğretmen adayları.

*  Kafkas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Kars, Türkiye; e-posta: arzuderya_kdz@hotmail.com

**  Kafkas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, Kars, Türkiye; e-posta: arzuonel@gmail.com

1. Giriş

Eğitimin asıl işlevi, belirlenen hedefler doğrultusunda tek düze insan yetiştirmek değil, bireylerin gizil güçlerini ortaya çıkararak her bireyin sahip olduğu özellikleri en üst düzeyde kullanmasını ve geliştirmesini sağlamaktır. Bu nedenle, öğrenme süreçlerinin, öğrencilerin farklı öğrenme biçimlerine cevap verecek şekilde ve bireyselliği ön plana alarak düzenlenmesi gereği ortaya çıkmıştır. Temeline bu anlayışı alan program geliştirme alanındaki yeni yönelimlerin, günden güne artan bir hızla kuramdan uygulamaya geçtiği görülmektedir (Demirel, Şahan, Ekinci, Özbay, Begimgil, 2006).

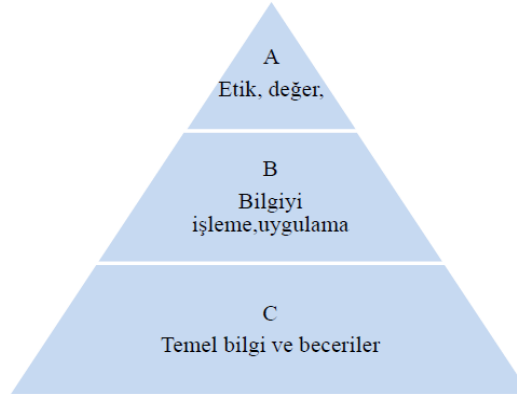
İnsanlar, yaşamı boyunca, sürekli bir şeyler öğrenme çabası içinde olmuşlardır. Bu çabaların verimliliği, öğrenme düzeyinin de belirleyicisi olan boyutlardan biridir. Çevreyle etkileşim sonucu kalıcı izli davranış değişikliği olarak tanımlanan öğrenme sürecinde birey, bu değişikliği ya kendi kendine ya da başkalarının yardımıyla gerçekleştirmektedir. Ancak bu süreçle ilgili olarak, bilginin birey tarafından alındığı veya işlendiği anlayışı, öğrenenin bilgiye kendisinin ulaştığı, kendisi için gerekli olanı ayıkladığı ve elde ettiği bilgiler ile de yeni bilgiler ürettiği anlayışına doğru bir eğilim olduğu dikkati çekmektedir. Bu anlayıştan dolayı eğitim sistemleri yeni arayışlar, yeni yönelimler ve yeni bakış açıları kazanmak zorundadır. Bu yeni bakış açılarından biri de “Basamaklı Öğretim Programı”dır (Başbay, 2005).

Basamaklı öğretim programıyla öğrenci kendi öğrenme sürecini yürütmeyi ve kendi kendini değerlendirmeyi öğrenir ve böylelikle, kendi öğrenmesinden yine kendisi sorumlu olur. Bu yönüyle yapılandırmacı öğrenme kuramı ile uyumluluk göstermektedir (Yılmaz ve Gültekin, 2013).

Basamaklı Öğretim Programı (BÖP), eğitim psikolojisi alanında çalışan Nunley tarafından Amerika Birleşik Devletlerinde 1990'lı yıllarda geliştirilmiştir. BÖP, öğrenme kapsamındaki alanların basamaklar biçiminde üçe ayrılması, basamaklara göre etkinliklerin belirlenmesi, seçilmesi ve değerlendirilmesi adımlarından oluşan bir süreçtir (Nunley, 2003a). Bu program, öğrenenlerin farklı ilgi alanlarına ve öğrenme stillerine sahip oldukları varsayımına dayalıdır (Başbay, 2010). Basamaklı Öğretim Programının temelinde, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların dikkate alınarak, öğretimin bireyselleştirilmesi görüşü yer almaktadır (Demirel ve diğerleri, 2006). Bu program yaklaşımı öğrenme-öğretme sürecini etkinliklerle tasarlamayı vurgulamaktadır. Bu yaklaşıma göre öğrencinin öğrenme-öğretme sürecinin hangi aşamasında yer aldığı belirlenmesine, yaratıcı etkinliklere dahil olmasına ve kapasitesi oranında, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda en üst düzeyde öğrenmesine imkân sağlayacak genel hedefler belirlenir. Bu genel hedefler etkinlikler şeklinde düzenlenen belirli öğrenme birimleri çerçevesinde aşamalı bir hâle getirilmesi ön görülmektedir (Demirel, 2006).

BÖP, öğrencilerin öğrenme biçimlerinin, zekâ alanlarının, hazır bulunuşluklarının ve düşünme tarzlarının birbirlerinden farklı olduğu kanısı üzerine temellendirilmiştir. Öğrenciler bütün özellikleri bakımından farklı yapılara sahip olduklarından her öğrenci tek ve özeldir (Nunley, 2003b). Basamaklı öğretim programı aynı zamanda, beyin temelli öğrenme, çoklu zekâ kuramı, etkin öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme, eleştirel düşünme ve yapılandırmacılık gibi öğrenci merkezli yaklaşımı benimseyen yaklaşımlardan oluşan eklektik bir yapıya sahiptir (Demirel ve diğerleri, 2006).

Basamaklı öğretime yönelik bir ders planı hazırlanırken temel kavramlar, görevler ve yetenek alanları belirlenir. Giderek karmaşıklaşan görevler Bloom Taksonomisi'nden de yararlanılarak 3 basamağa ayrılır (Nunley, 2003b). Bu basamaklar ünite ya da konunun öğrenilmesi için gerekli olan, farklı derinlikteki çalışmaları temsil ederler. Öğrenciler hangi konuyu derinlemesine incelemek istediklerini seçip, kendi seviyelerini belirleyebilirler (Nunley, 2002). Basamaklı Öğretim Programının öğrenme basamaklarına ilişkin şekil aşağıda yer almaktadır (Nunley, 2003a):



Şekil 1. Basamaklı öğretim programının öğrenme basamakları

Basamaklı öğretim programında belirlenen hedefler, A, B ve C olarak tanımlanan üç farklı basamağa göre oluşturulmakta ve hedefler yapılandırılırken Bloom taksonomisi de göz önünde bulundurulmaktadır. Nunley (2007) tarafından basamaklı öğretim yöntemindeki basamakların özellikleri şu şekilde ifade edilmektedir:

C Basamağı: Öğrencinin temel bilgi ve becerisini yapılandırmayı öngörür.

B Basamağı: Bir önceki C basamağında edinilen bilginin uygulamaya konulduğu basamaktır. Bu aşamada problem çözme veya diğer üst düzey düşünme gerektiren görevler bu basamakta yer alır.

A Basamağı: Bu basamak ise daha çok eleştirel düşünce, analiz ve karmaşık düşünceyi gerektiren görevlerin yerine getirilmesini öngörmektedir.

Basamaklı öğretim programının değerlendirme sürecinde birey, gelişim dosyası, sözlü savunma ve dereceli puanlama anahtarlarından yararlanır. Burada temel amaç, akademik başarıyı ölçmekten ziyade, öğrencinin uygulama sürecindeki gelişimini izlemek, ona yol göstermek ve neyi niçin seçtiğini görmesini sağlamaktır. Aynı zamanda öğretmen de uygulamalar süresince öğrencilerin hazırladığı etkinlikleri, öğrenci tarafından ortaya konulan öğrenme ürünlerini görebilmekte ve değerlendirebilmektedir (Yılmaz ve Gültekin, 2013). Kathie Nunley'e göre basamaklı öğretim yöntemi adımları aşağıdaki gibidir (Nunley,1998a; Nunley, 1998b).

1. Öğrencilere hazırlanan görev seçeneklerini sunmak: Öğrencilere ödev vermek yerine, onlara oldukça çok ve çeşitli, ilgilerini çekebilecek ve görevlerin olduğu etkinlikler sunulur. Bu etkinlikler süre ve puan değerine göre değişkenlik gösterebilir. Öğrencilere seçtikleri etkinlik ile ilgili gereksinime ulaşmaları için izin verilir. Böylece her kabiliyetten öğrencinin başarıya ulaşması sağlanabilmektedir.

2. Öğrenciden sözlü savunma istemek: Görevini tamamlayan öğrencilerden sözlü savunma istenir. Öğrencilerin neleri öğrenip neleri öğrenemedikleri tespit edilir. Sözlü savunma, her bir öğrenci ile bire bir görüşmeyi sağlar, kopyayı azaltır. Eğer savunma, ölçme ve değerlendirme amaçlı kullanırlarsa öğrencilerin sınav kaygısının azalması sağlanmış olur. Aynı zamanda sınıfta çeşitli yeteneklere yer verilerek beklentiler bireyselleştirilmiş olunur. Böylelikle öğrencilerin bireysel gelişimleri değerlendirilebilir.
3. Ders sunumunu tercihe bırakmak (hatta kayda almak): Öğrenciler, öğretmeni dinleme görevini kendileri seçtiklerinde dikkat seviyeleri daha üst düzeyde olmaktadır. Sınıfta ders anlatılabilir ya da öğrenciler için bir dinleme alanı oluşturulur. Öğretmen sınıf dışında kayıt yapabilir ve bunları öğrencilerine öğrenme seçeneği olarak sunabilir. Bu yöntem öğrenciler ile bire bir çalışma yapılması için vakit kazandırabilir.
4. “Yaparak öğrenme” görevleri tasarlayıp sunmak: Yaparak yaşayarak öğrenilen bilginin daha kalıcı olduğu uzun yıllardan beri bilinmektedir. Bunun nedeni ise insan beyninin farklı yerlerinde anısal ve anlamsal olmak üzere iki farklı belleğin bulunmasıdır. Anısal (episodic) bellek, bireyin özgeçmişini iken anlamsal (semantic) bellek farkına vararak öğrenilen bilgileri içerir. Basamaklı öğretim programının amacı öğrencinin her iki belleğine de bilgiyi yerleştirmektir. Öğrencilerin bu süreçteki deneyimleri anısal hafızada depolanırken, yaparak öğrendikleri ise anlamsal bellekte tutulur.
5. Öğrencilere alternatif kitaplar sunmak: Öğretmen merkezli ders anlatımından uzaklaşmanın ilk basamağı öğrencilere kendi kaynaklarını kendileri seçme özgürlüğü tanımadır. Ancak öğretmenlerin pek çoğu uzun yıllar boyunca öğrencilerine ders kitaplarını edinmelerini zorunlu tutmuşlardır. Eğer öğrencilere alternatif kitaplar arasından kendi kitaplarını seçmeleri istenirse her öğrencinin kendi okuma düzeyini oluşturması sağlanabilir. Öğretmenler farklı öğrenciler için alternatif olabilecek materyaller ile sınıfa gelmelidir.
6. Öğrencilerin daha karmaşık düşünmesini sağlamak: Basamaklı öğretim programındaki basamakların içerikleri, öğrencilerin kendi düzeylerini arttırmak için daha karmaşık düşünceleri yönünde cesaretlendirmeyi amaçlar. C basamağı görevleri temel becerileri ve anlamayı gerektirir. B basamağı görevleri ise bir önceki aşamada öğrenilen genel kavramların beceriyle kullanılmasını ve uygulanmasını ister. Son olarak A basamağı görevleri ise konu üzerine eleştirel düşünme, analiz gibi üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesini ister.

Alanyazın tarandığında basamaklı öğretim programıyla ilgili sayılı araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Sözkonusu bu araştırmalar, basamaklı öğretim yönteminin öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirdiği, dikkatlerini daha kolay sağladıkları ve yapılan etkinliklerle daha fazla kazanım sağladığını göstermektedir (Overstreet ve Straquadine, 2002; Nunley, 2003a; Nunley, 2003b; Demirel ve diğerleri, 2006; Yılmaz ve Gültekin, 2013). Bu yöntem ile öğrencilerde anlamının arttığı (Maurer, 2009) ve öğrenmenin kalıcılığının sağlandığı (LaSovage, 2006) belirtilmektedir. Aydoğuş ve Ocak (2011), basamaklı öğretim yönteminin fen ve teknoloji dersinde akademik başarıya etkisini incelemiş; Başbay (2005) ise basamaklı öğretim programını proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile destekleyerek ele almıştır.

Noe (2008) tarafından yapılan “dördüncü sınıf fen dersinde uygulanan basamaklı öğretim programının geleneksel öğretim yöntemlerine göre akademik başarıya etkisi” adlı araştırmada geleneksel öğretim yöntemleri ile basamaklı öğretim programının akademik başarıya etkisi incelenmiş, basamaklı öğretim programının geleneksel öğretim yöntemlerine göre öğrencilerin

akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği ortaya konmuştur. Johnson (2007) ise matematik dersi öğretim programını basamaklı öğretim programına göre düzenlemiş, öğrencilerin problem çözüme becerilerine etkisi araştırmıştır. Araştırma, öğrencilerin problem çözüme becerilerinde ve sorumluluk alma bilinçlerinde anlamlı farkların oluştuğunu göstermiştir. Biçer (2011), basamaklı öğretim programı ile öğretim yapılan öğrencilerin başarı düzeylerinin arttığını, öğrencilerin derse ilişkin öntutum-sontutum puan ortalamalarının daha yüksek olduğunu bildirmiştir. Öner (2012), sosyal bilgiler dersinde çoklu zekâ kuramı destekli basamaklı öğretim programının öğrenci akademik başarısına, derse yönelik tutumlarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisini incelemiş, öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre çoklu zekâ destekli basamaklı öğretim programının öğrenci başarısını geleneksel yönetime göre daha çok artırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Gün (2013), 5. sınıf sosyal bilgiler dersine uygulanan basamaklı öğretim programının öğrencilerin derse yönelik motivasyon ve katılımını artırdığını; Koç ve Şahin (2014), çoklu zeka kuramı ile desteklenmiş basamaklı öğretim programının diğer yaklaşımlara göre 5.sınıf sosyal bilgiler dersinde akademik başarıyı artırdığını ve bilgilerin kalıcılığını sağlamada daha etkili olduğunu; Kılınçaslan ve Özdemir-Şimşek (2015), basamaklı öğretim yönteminin ilköğretim 6. sınıf fen ve teknoloji dersi “Kuvvet ve Hareket” ünitesinde öğrencilerin akademik başarılarını ve bilgilerin kalıcılığını artırdığını; Duman ve Özçelik (2017), basamaklı öğretim uygulamasının 7. sınıf öğrencilerin matematik dersine ilişkin akademik başarılarını ve öğrencilerin matematik dersine yönelik olumlu tutumlarını artırdığını; Gencel ve Saracaloğlu (2018) ise, öğretmen adayları ile gerçekleştirilen çalışma verilerine göre basamaklı öğretim programının öz-yönelimli öğrenme istekliliğine ve yansıtıcı düşünme düzeyine olumlu yönde etkisi olduğunu bildirmişlerdir.

Basamaklı öğretim programı uygulamaları ile ilgili alanyazın incelendiğinde yapılan çalışmaların daha çok ortaokul düzeyinde (Başbay, 2006; Demirel vd. 2006; Aydoğuş ve Ocak 2011; Durusoy, 2012; Gömleksiz ve Biçer, 2012; Öner, 2012; Gün, 2013; Yılmaz ve Gültekin, 2013; Koç ve Şahin, 2014; Kılınçaslan ve Özdemir-Şimşek, 2015; Duman ve Özçelik, 2017; Yıldırım ve Albayrak, 2017) çalışmalar gerçekleştirildiği, buna rağmen lise öğrencileri (LaSovage, 2006) ve öğretmen adayları ile (Gencel ve Saracaloğlu, 2018) ile yetersiz sayıda çalışma olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda mevcut çalışmanın alan yazına katkısı olacağı düşünülmektedir..

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, fen bilimleri öğretmen adaylarının basamaklı öğretim programının uygulanmasına ilişkin görüşlerini tespit etmektir.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Deseni

Çalışma, nitel araştırma desenlerinden biri olan “durum çalışması” olarak yapılmıştır. Nitel araştırmalar, algı ve olayların gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konmasını sağlar. Durum çalışmasında ise söz konusu durum derinliğine araştırılır. Yani ilgili duruma ilişkin ortam, birey, olay ve süreç gibi faktörler bütüncül bir yaklaşımla araştırılır, ilgili durumun bu faktörlerden, faktörlerin de bu durumdan nasıl etkilendikleri incelenir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 öğretim yılı bahar döneminde Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilimleri Eğitimi lisans programında öğrenim gören 2. sınıf öğretmen adayları oluşturmuştur. Çalışma grubu kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yöntemi ile

belirlenmiştir. Bu yöntem genellikle araştırmacının diğer örnekleme yöntemlerini kullanma imkânı olmadığı durumlarda kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmaya 16'sı kız, 5'i erkek olmak üzere 21 öğretmen adayı katılmıştır.

2.3. Veri toplama aracı

Bu araştırmada fen bilimleri öğretmen adaylarının basamaklı öğretim programının uygulanmasına ilişkin görüşlerini tespit etmek amacı ile yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde araştırmacı tarafından görüşmeyi planladığı sorular hazırlanır ancak görüşmenin akışına bağlı olarak alt sorularla görüşmenin akışı değişebilmektedir (Ekiz, 2009). Veri toplama aracı araştırmacıların ve iki alan uzmanının görüşleri doğrultusunda son halini almıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda öğretmen adaylarına aşağıdaki sorular yöneltilmiştir:

- basamaklı öğretim programı ile işlenen dersi diğer yöntemlerle işlenen derslerden ayıran özellikler sizce nelerdir?
- basamaklı öğretim programı kapsamında sizden istenen görevler hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
- basamaklı öğretim programındaki görev seçimlerinizi etkileyen faktörler nelerdir?
- basamaklı öğretim programı uygulamasında en çok hoşunuza giden görevler hangileridir?
- basamaklı öğretim programı uygulamasında size zor gelen görevler hangileridir?
- basamaklı öğretim programının değerlendirme ölçütleriyle ilgili düşünceleriniz nelerdir?
- basamaklı öğretim programı uygulaması, hangi becerilerinize katkı sağladı?

2.4. Uygulama Süreci

Basamaklı öğretim programının uygulaması 2. sınıf fen bilimleri öğretmen adaylarının 'Doğal Hayatı Koruma' dersinde 18 Nisan-23 Mayıs 2016 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. 'Ekosistemler' ünitesi, Doğal Hayatı Koruma dersi kapsamında 6 haftada işlendiğinden, çalışma 6 haftalık süre içinde araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Bu ders içerisinde 'Ekosistemler' ünitesi ile ilgili etkinlikler ve görevler tasarlanmış ve yapılan uygulamanın aşamaları sırası ile aşağıda belirtilmiştir:

Uygulamaya başlamadan önce öğretmen adaylarına ayrıntılı bir biçimde uygulama sürecinin nasıl geçeceği, kendilerinden neler yapmalarının beklendiği hakkında bilgiler verilmiştir.

Öğretmen adaylarına 'Ekosistemler Ünitesi C basamağı Görev Listeleri' dağıtılarak 2 haftalık süre içerisinde bu görevleri tamamlamaları istenmiştir. Öğretmen adaylarına C basamağı ile ilgili 15 görev sunulmuş, bu görevlerden ilk ikisinin herkes tarafından yapılmasının zorunlu olduğu vurgulanmıştır. Burada amaç üniteyle ilgili temel bilgilerin bu iki görev sayesinde edinilmesini sağlamaktır. Ayrıca öğretmen adaylarına 65-70 puanı tamamlamak koşuluyla geriye kalan görevlerden istediklerini seçmeleri sağlanmıştır. Öğretmen adayları seçtikleri görevleri (Ek-1) ve görev seçme gerekçelerini kendilerine dağıtılan "Basamaklı Öğretim Programı (BÖP) Görev Seçme Formları"na belirtmişlerdir.

Görev seçimi tamamlandıktan sonra her bir görev için hazırlanan değerlendirme yönergeleri seçilen görevlere göre öğretmen adaylarına dağıtılmış ve her bir öğretmen adayı için bir gelişim

dosyası oluşturulmuştur. Dosyalara bireysel görev listeleri, puanlama anahtarları, görev seçme formları ve uygulama sürecinde oluşturulan ürünler konulmuştur.

Her bir görev tamamlandıktan sonra öğretmen adaylarından değerlendirme yönergeleriyle birlikte derse gelmesi ve yaptıkları görevlerin içeriğine göre sunum yapmaları istenmiştir. Yani ders saatleri öğretmen adaylarının seçtikleri görevlerdeki etkinlikleri gerçekleştirmeleri ile değerlendirilmiştir. Araştırmacı tarafından öğretmen adaylarının yaptıkları görevlerle ilgili tek tek dönüt alınmıştır. C basamağında hedeflenen puana ulaşan öğretmen adaylarına B basamağı görevlerine geçmelerine izin verilmiştir. Ancak uygulama sürecinde her hafta farklı sayıda öğretmen adayının hedeflenen puana ulaşamadığı görülmüştür. Bu durumda ise öğretmen adaylarının aynı basamaktan ek görev seçip hedeflenen puana ulaşmaları sağlanmıştır.

Bir sonraki basamakta görev listelerinde B basamağındaki her bir görev 15 puan olarak belirlenmiştir ve öğrencilerden sadece bir görev seçmeleri istenmiştir. B basamağı görevini başarıyla tamamlayan öğrenciden A basamağına geçmesi sağlanmıştır.

B basamağındaki görevini başarıyla tamamlayan öğretmen adayları A basamağından her biri 15 puan değerindeki üç görevden birini seçerek uygulamayı tamamlamaları istenmiştir.

Süreç sonunda öğretmen adaylarından her bir basamakta kendilerine verilen görevlerle ilgili değerlendirme ölçütlerine göre çalışmalarını puanlaması istenmiştir. Aynı görevler araştırmacı tarafından da değerlendirilerek sonuçlar öğretmen adaylarına bildirilmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Çalışma bitiminde 21 öğretmen adayından 16'sı ile görüşme yapılmış ve görüşmeden elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analizlerde bu tür analizde araştırmacı elde edilen bulguları düzenler ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunmaktadır. Ayrıca katılımcıların görüşlerini açıkça ortaya koymak üzere doğrudan alıntılara sıklıkla yer verilir. (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çalışmada, görüşme sorularına verilen yanıtlardan elde edilen veriler, araştırmacıların fikir birliği ile hazırladıkları tematik bir çerçeve ve öğretmen adaylarının verdiği yanıtlardan doğrudan alıntılar yapılarak analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının görüşme sorularına verdiği yanıtlar araştırmacı tarafından ayrı ayrı incelenerek kodlanmış ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

3. Bulgular

Bulgular görüşme soruları doğrultusunda, basamaklı öğretim programını diğer yöntemlerle işlenen derslerden ayıran özellikleri; öğretmen adaylarının görevler hakkındaki düşünceleri; görev seçimini etkileyen faktörler; en çok hoş giden görevler; zor gelen görevler; değerlendirme ölçütleriyle ilgili düşünceler ve hangi becerilere katkı sağladığı yönündeki veriler yedi tema altında toplanarak sunulmuştur.

3.1. "Basamaklı öğretim programı ile işlenen dersi diğer yöntemlerle işlenen derslerden ayıran özellikler sizce nelerdir?" sorusuna öğretmen adaylarının verdiği cevaplar

Öğretmen adayları, basamaklı öğretim programına göre planlanan Doğal Hayatı Koruma dersini diğer derslerden ayıran özelliklerle ilgili olarak, araştırma yapmayı, hayal gücünü, farklı görüşler ortaya koymayı ve el becerilerini geliştirdiğini (n=4) belirtmişlerdir. Ayrıca ilk kez böyle bir uygulama yaptıklarını, teorik olarak bildikleri teknikleri uygulama fırsatı bulduklarını (n=5), bu yöntemle dersin daha eğlenceli hale geldiğini, ilgilerinin arttığını, daha kalıcı öğrenmenin

gerçekleştiğini, programın öğrenci merkezli olduğunu, yaşayarak öğrendiklerini (n=5) ancak dersin işlenişinin ve görevlere hazırlanmanın zaman aldığını (n=2) belirtmişlerdir.

Basamaklı öğretim programına göre hazırlanan ders ile ilgili öğretmen adaylarına ait bazı örnek ifadeler şöyledir:

'Çok zevk aldım ama bu programı ilk kez uyguladığımız için bir o kadar da zorlandım diyebilirim. Ama farklıydı, güzel bir deneyim olduğunu düşünüyorum. Bunu gelecekte öğrencilerime de uygulatmayı düşünüyorum...' (Ö5).

'Uygulayarak yapmayı öğrendik, diğer derslere göre daha çok zaman ayırdık. Diğer derslerde öğretmen ders işlerdi biz eşlik ederdik. Bu derste bizim yaptığımız görevler dersin akışını belirliyordu' (Ö8).

'Etkinlikler yapmak dersi ve konuyu daha iyi anlamamıza yardımcı oldu fakat sadece bir konuya bu kadar zaman harcamak bence fazlaydı. Çünkü öğrenmemiz gereken daha birçok konu var...' (Ö2).

3.2. "Basamaklı öğretim programı kapsamında sizden istenen görevler hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?" sorusuna öğretmen adaylarının verdiği cevaplar

Basamaklı öğretim programı kapsamında kendilerinden istenen görevlerle ilgili öğretmen adaylarının bir kısmı (n=9) görevlerin zor olduğunu ancak özgün düşünce geliştirmeye katkı sağladığını, eğlenceli olduğunu, görevlerin öğretici olduğunu, bu tür öğrenme şeklinin hoşlarına gittiğini, görevleri yaratıcı bulduklarını belirtmişlerdir. Diğer öğretmen adayları (n=7) ise görevlerin zaman alıcı olduğuna, kendi eksiklerini görmelerine fırsat verdiğine ve ödev hazırlama becerilerinin geliştiğine vurgu yapmışlardır.

Öğretmen adaylarının görevlerle ilgili görüşlerine ilişkin bazı örnek ifadeler şu şekildedir:

'...Görevler genel anlamda zordu ya da bize zor gelmiş olabilir. Bu konuda eksiklerimizin çok olduğunu gördük. Ama bu görevlerden sonra ödev hazırlama becerilerimizin arttığına ve bize bir şeyler kattığına inanıyorum' (Ö16).

'Görevler gayet iyiydi... ama daha önce yapmadığımız için zorlandık. Ödevler çok araştırma gerektiriyordu. Bende daha önce hiç araştırma yapmadığım için araştırma konusunda zorlandım. Araştırma yapmak ve kâğıda düşünceleri dökmek bizim için iyi oldu' (Ö3).

'Görevler öğreticiydi fakat zorlandım' (Ö1).

'Aslında verilen bu görevler öğretmen adayı olarak benim için çok yararlı oldu, hayal gücümü, ufkumu genişletti diyebilirim. Evet, bazı yerlerde zorlansam da öğretmen olduğumda öğrencilerim için faydalı olacağını düşünüyorum' (Ö4).

3.3. "Basamaklı öğretim programındaki görev seçimlerinizi etkileyen faktörler nelerdir?" sorusuna öğretmen adaylarının verdiği cevaplar

Her basamakta verilen görevleri seçerken öğretmen adaylarının görevleri neye göre seçtikleri sorulduğunda, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu (n=8) kolay olduğunu düşündükleri görevleri seçtiğini belirtmişlerdir. Bir öğretmen adayı faydalı olacağını düşündüğü görevi seçtiğini, bir diğer öğretmen adayı araştırmayı sevdiği için ona yönelik görev seçtiğini, öğretmen adaylarından bazıları (n=6) ise el becerisi isteyen, eğlenceli olan ve yapabileceğine inandığı görevleri seçtiklerini belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarının görevleri seçerken neleri dikkate aldığına dair örnek ifadeler şu şekildedir:

'Basamaklı öğretim programında kolayıma gelen görevleri seçtim çünkü zamanım yoktu' (Ö2).

'İmkanlarımı ve el becerimi göz önüne alarak görevleri seçtim...' (Ö7).

'Zamanı iyi kullanmak için daha basit olanları seçmeye çalıştım' (Ö4).

'El becerim yüksek olduğundan daha çok el becerisi isteyen ve yaparken eğleneceğim, beni çok zorlamayacak görevleri seçtim' (Ö15).

3.4. "Basamaklı öğretim programı uygulamasında en çok hoşunuza giden görevler hangileridir?" sorusuna öğretmen adaylarının verdiği cevaplar

Hangi görevlerin kendilerine kolay ve hangilerinin zor geldiği sorulduğunda; öğretmen adaylarının bir kısmı (n=5) belgesel izleme, bazıları (n=2) belgesel hazırlama, bir kaç (n=3) balık kılıcı hazırlama, diğerleri ise sınav sorusu hazırlama, afiş yapma ve sözlük hazırlama görevlerini eğlenceli bulduklarını bildirmişlerdir.

Öğretmen adaylarının yapmaktan hoşlandıkları görevlerle ilgili örnek ifadeleri;

'Sırasıyla en çok hangi görevler hoşuna gitti dersiniz. Bir sözlük yapmak, iki belgesel izlemek, üç bulmaca yapmak. Bir başka hoşuma giden de konuyu şapka yöntemiyle anlatmak güzel bence' (Ö3).

'En çok B basamağının balık kılıcı diyagramı hoşuma gitti çünkü diyagram hakkında bilgilerimi geliştirdim hem de seçtiğim konuyu öğrenebildim' (Ö16).

'En çok belgesel hazırlama görevi hoşuma gitti. Çok uğraştırdı beni ama bu sayede yeni bilgisayar programları öğrendim ve kullandım' (Ö1).

'Sınav hazırlama görevi çok hoşuma gitti, kendimi bir an için öğretmen olmuş gibi hissettim' (Ö6).

3.5. "Basamaklı öğretim programı uygulamasında size zor gelen görevler hangileridir?" sorusuna öğretmen adaylarının verdiği cevaplar

Öğretmen adaylarına yerine getirmekte en çok zorlandıkları görevin ne olduğu sorulduğunda büyük çoğunluğu (n=7) kavram haritası hazırlama, bazıları (n=3) kompozisyon yazma, diğerleri ise belgesel hazırlama, karikatür yapma ve broşür yapma görevlerinde zorlandıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarının en çok zorlandıkları görevlerle ilgili örnek ifadeleri;

'Kavram haritasında zorlandım çünkü kavram haritası tasarlamada çok kararsız kaldım' (Ö8).

'Kavram haritası hazırlamada zorlandım, kavramlar arası ilişki kurmak ve bu ilişkiyi doğru cümlelerle ifade etmekte hayli zorlandım' (Ö5).

'Belgesel görevini yaparken zorlandım. Bilgisayar kullanmayı pek bilmediğim için yaparken zorluklar çektim. Ses kaydı yapamadım...' (Ö2).

'Karikatür yapımında zorlandım nedeni ise ezbere bir sistem içerisinde bulunduğumuz için gerek hayvanları konuştururken diyalog oluşturmak ve gerekse tasarımda zorlandım' (Ö3).

3.6. "Basamaklı öğretim programının değerlendirme ölçütleriyle ilgili düşünceleriniz nelerdir?" sorusuna öğretmen adaylarının verdiği cevaplar

Öğretmen adaylarına hem görevleri yerine getirirken yararlanmaları hem de kendilerini değerlendirmeleri amacıyla verilen her bir görev değerlendirme ölçütleri ile ilgili düşünceleri sorulduğunda, öğretmen adaylarının çoğunluğu (n=10) değerlendirme ölçütlerinin ders içeriğini

yansıttığını, adil olduğunu ve kendilerini değerlendirme fırsatı sağladığına vurgu yapmışlardır. Öğretmen adaylarından bir tanesi değerlendirme ölçütlerinin yapılacak görevlerle ilgili ipucu verdiğini, bir diğeri ise ölçütlerin çok ayrıntılı olduğunu, bir başkası ise gereksiz konulara girildiği yönünde düşüncesini ifade etmiştir.

Öğretmen adaylarının basamaklı öğretim programının değerlendirme ölçütleriyle ilgili örnek ifadeleri;

'Mantıklı ölçütlerdi çünkü basamaklı öğretim olduğundan dolayı izlenen yolları teker teker analiz edip ve ona göre puanlandırması yapılmış' (Ö1).

'Değerlendirme ölçütlerinde puanlar tam olarak olması gerektiği gibiydi' (Ö2).

'Değerlendirme ölçütleri, içeriğin değerlendirilmesi için gayet uygundu. İçeriği zor olan kısımların puanı daha yüksekti. Değerlendirme ölçütlerinde kaynakçaya varana kadar hepsi mevcuttu' (Ö4).

'Bence gayet yerinde bir değerlendirmeydi. Kendime puan verince kendimi ve ödevimi nasıl gördüğümü ve o puana layık olup olmadığını gördüm. Değerlendirmeyi objektif bir şekilde yaptım' (Ö9).

3.7. "Basamaklı öğretim programı uygulaması, hangi becerilerinize katkı sağladı?" sorusuna öğretmen adaylarının verdiği cevaplar

Basamaklı öğretim programı uygulamasının, öğretmen adaylarının hangi becerilerine katkı sağladığı sorulduğunda adayların çoğunluğu (n=9) yaratıcı düşünme, hayal gücü ve el becerisine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmen adaylarından bazıları (n=3) arkadaşlarının farklı fikirlerini görme fırsatı bulduğunu, birkaç öğretmen adayı (n=3) basamaklı öğretim programını ileride kendi öğrencilerine uygulayabileceklerini bildirmişlerdir. Öğretmen adaylarından biri ise özgün düşünmesine yardımcı olduğunu ifade etmiştir.

Öğretmen adaylarının basamaklı öğretim programının kendilerine sağladığı beceriler ile ilgili örnek ifadeleri şu şekildedir;

'El becerime, düşünceme, duyguma ve en önemlisi hayal gücüme çok şey kattı. Artık aklıma yeni yeni fikirler geliyor. Kendimi daha yaratıcı hissediyorum' (Ö10).

'Daha fazla ve daha farklı düşünmeme yardımcı oldu. Yaratıcı fikirler ortaya çıktı' (Ö5).

'Daha geniş düşünmemize yardımcı oldu, benim aklıma gelmeyen arkadaşlarımdan aklıma geldi. Farklı çalışmalarla neler yapılabileceğini görmüş olduk. Bilgilerin daha kalıcı olmasını sağladı' (Ö9).

'Bu uygulama bilgilerin daha kalıcı olmasını sağladı. İleride öğrencilerime ne şekilde ders verebileceğimi öğretti, fikirler sundu, farklı düşünceler kattı' (Ö11).

4. Tartışma ve Sonuç

Fen bilimleri öğretmen adaylarının basamaklı öğretim programının uygulanmasına ilişkin görüşlerinin neler olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada; Öğretmen adaylarına basamaklı öğretim programına göre planlanan Doğal Hayatı Koruma dersini diğer yöntemlerle işlenen derslerden ayıran özelliklerle ilgili olarak ne düşündükleri sorulduğunda araştırma yapma, hayal gücünü geliştirme, farklı görüşler ortaya koyma, el becerisi geliştirme gibi özellikler olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmen adaylarının bazıları ilk kez böyle bir uygulama yaptıklarını, teorik olarak bildikleri teknikleri uygulama fırsatı bulduklarını, dersin böylece daha eğlenceli olduğunu, ilgilerinin arttığını, daha kalıcı öğrenmenin gerçekleştiğini, programın öğrenci

merkezli olduğunu, yaşayarak öğrendiklerini ancak dersin işlenişinin ve görevlere hazırlanmanın zaman aldığını belirtmişlerdir. Bu sonuç, Yılmaz ve Gültekin (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın “uygulama sürecinde öğrencilerin feni eğlenceli ve eğitici buldukları” bulgusu ile örtüşmektedir.

Çalışmanın sonuçları Kılıçaslan ve Özdemir-Şimşek (2015)'in, basamaklı öğretim yöntemi ile yapılan derste öğrencilerin kendi yeteneklerinin farkına vardıkları ve söz konusu yeteneklerini geliştirildikleri; Ayrıca LaSovage (2006) tarafından yapılan “çevre bilimi dersinde enerji ünitesinin basamaklı öğretim programına göre düzenlenmesinin öğrenmeye etkisi” adlı çalışma, basamaklı öğretim programı uygulamasının öğrenmede kalıcılık sağladığı bulguları benzerlik göstermektedir.

Demirel ve diğerleri (2006)'nin yürüttüğü “basamaklı öğretim programının süreç ve ürün açısından değerlendirilmesi” başlıklı çalışmaya katılan öğrenciler uygulama sürecini olumlu değerlendirmişlerdir. Benzer şekilde Yılmaz ve Gültekin (2013) tarafından yapılan “fen ve teknoloji dersinde basamaklı öğretim programı uygulamaları” adlı çalışmalarında öğrenciler basamaklı öğretim programı ile fen bilimleri dersini daha çekici bulmuşlardır. Bu sonuçlar çalışmamızla benzerlik göstermektedir.

Basamaklı öğretim programı kapsamında kendilerinden istenen görevlerle ilgili görüşleri incelendiğinde, öğretmen adaylarının pek çoğunun görevleri zor olarak nitelendirdiği ancak aynı öğretmen adaylarının görevler hakkında özgün düşünce geliştirmeye de katkı sağladığını, eğlenceli olduğunu, öğretici olduğunu, bu tür öğrenme şeklinin hoşlarına gittiğini ve görevleri yaratıcı bulduklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarından bazıları uygulanan yöntemin kendi eksiklerini görmelerine fırsat verdiğini ve ödev hazırlama becerilerinin geliştiğini ancak görevlerin zaman alıcı olduğunu belirtmişlerdir. Bu sonuç Kılıçaslan ve Özdemir-Şimşek (2015)'in bulgularıyla örtüşmektedir.

Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu her basamakta çoğunlukla kolay olduğunu düşündükleri görevleri seçtiklerini belirtmişlerdir. Bir öğretmen adayı faydalı olacağını düşündüğü, bir diğer öğretmen adayı sevdiği, bazıları ise el becerisi isteyen, eğlenceli olan ve yapabileceğine inandığı görevleri seçtiğini belirtmiştir. Bu sonuç, Aydoğuş ve Ocak (2011) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin daha çok kolay puan toplayabilecekleri ve eğlenecekleri görevleri seçtikleri bulgusu ile benzerlik göstermektedir. Benzer şekilde Kılıçaslan ve Özdemir-Şimşek (2015)'in çalışmalarında da, öğrencilerin etkinlikleri seçerken öğrenme stillerine, yetenek ve zevklerine uygun olmasına, ödevin kolay yapılabilirliğine ve yapım aşamasında kullanılan malzemelerin kolay ulaşılabilir olmasına dikkat ettikleri bulgusu ile örtüşmektedir. Ayrıca Yılmaz ve Gültekin (2013) çalışmalarında, öğrencilerin yaratıcılıklarını kullanarak özellikle C basamağında kukla yaptıklarını, şarkı sözü yazdıklarını, maket hazırladıklarını ve müzik aletleri yaptıklarını belirtmişlerdir.

Bu çalışmada öğretmen adaylarına hangi görevleri kolay ve hangilerini zor buldukları sorulduğunda; bir kısmı belgesel izleme, bir kısmı ise belgesel hazırlama görevinden zevk aldığını; bir kaç balık kılçığı hazırlama, diğerleri ise sınav sorusu hazırlama, afiş yapma ve sözlük hazırlama görevlerini eğlenceli bulduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun kavram haritası hazırlama ve kompozisyon yazma görevinde zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yılmaz ve Gültekin (2013)'e göre ise görevlerle ilgili karşılaşılan zorluklardan biri günlük yazmadır.

Basamaklı öğretim programı kapsamında öğretmen adaylarına hem görevleri yerine getirirken yararlanmaları hem de kendilerini değerlendirmeleri amacıyla verilen değerlendirme ölçütleri ile ilgili olarak; öğretmen adaylarının tamamına yakını değerlendirme ölçütlerinin içeriği yansıttığını, adil olduğunu ve kendilerini değerlendirme fırsatı sağladığını ifade etmişlerdir. Çalışmada, basamaklı öğretim programı uygulamasının öğretmen adaylarının çoğunluğunun yaratıcı düşünme, hayal gücü ve el becerisine katkı sağladığı görülmüştür. Ayrıca öğretmen adaylarından bazıları arkadaşlarının farklı fikirlerini görme fırsatı bulduğunu, birkaç öğretmen adayı ise basamaklı öğretim programını ileride kendi öğrencilerine uygulayabileceğini belirtmiştir. Öğretmen adaylarından biri ise özgün düşünmesine yardımcı olduğunu ifade etmiştir.

Öneriler

- Katılımcı öğretmen adayları basamaklı öğretim programı hakkında çoğunlukla olumlu değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Akademik başarıyı artıracak kanaatiyle ortaokul fen bilimleri dersinde bu uygulamalara yer verilebilir.
- Basamaklı öğretim programı uygulamalarının 21. yüzyıl becerilerinden eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık, işbirliği yapma, iletişim kurma, bilgi teknolojileri kullanma, öz-yönetim, sorumluluk alma gibi becerilere katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu sebeple öğrencilerle bu uygulamaların yapılması çocuk ve gençleri çağımıza hazırlayacaktır.
- Çalışmada vurgulanan faydalarından dolayı öğretmen adaylarının fakülte öğrenimleri sürecinde bu yöntem ile tanıştırılması yerinde olacaktır.
- Daha farklı özelliklerinin ortaya çıkarılabilmesi için farklı derslerde daha farklı görevlerle yürütülmesi alanyazına katkı sağlayacaktır.

Kaynaklar

- Aydoğuş, R. & Ocak, G. (2011). İlköğretim 6. ve 7. sınıf fen ve teknoloji dersinde basamaklı öğretim programına dayalı öğretimin akademik başarıya etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (2), 343-368.
- Başbay, A. (2005). Basamaklı öğretim programıyla desteklenmiş proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrenme sürecine etkileri. *Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 95-116.
- Başbay, A. (2006). *Basamaklı öğretim programıyla desteklenmiş proje tabanlı öğrenmenin süreç, öğrenen ve öğretmen görüşlerine etkisi*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Başbay, A. (2010). *Basamaklı Öğretim Programı. Özcan Demirel*. (Ed). Eğitimde Yeni Yönelimler içinde (s. 245-258), (1. Baskı), Pegem Yayınevi, Ankara.
- Biçer, S. (2011). *Fen ve teknoloji dersinde basamaklı öğretim yönteminin öğrenci başarısına, kalıcılığa ve tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Demirel Ö., Şahan H.H., Ekinçi N., Özbay A. & Begimgil M. (2006, 17 Ocak). Basamaklı öğretim programının süreç ve ürün açısından değerlendirilmesi. Eğitimde İyi Örnekler Konferansı, İstanbul: Sabancı Üniversitesi.
- Demirel, Ö. (2006). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme* (9. Basım). Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Duman, B. & Özçelik, C. (2017). 7. Sınıf Çember ve Daire Konusunda Basamaklı Öğretim Uygulamasının Öğrencilerin Matematik Dersine İlişkin Akademik Başarı ve Tutumlarına Etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1293-1308.
- Durusoy, H. (2012). 6.sınıf "Kuvvet ve Hareket" ünitesinde basamaklı öğretim yöntemi ve yaratıcı drama yönteminin öğrenci erişimine ve kalıcılığa etkisi (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gencil, İ.E. & Saracaloğlu A.S. (2018). The effect of layered curriculum on reflective thinking and on self-directed learning readiness of prospective teachers. *International Journal of Progressive Education*, 14(1).
- Gömleksiz, M. N. & Biçer, S. (2012). Fen ve teknoloji dersinde basamaklı öğretim programının öğrenci başarısına, kalıcılığa ve tutumlarına etkisi. *International Journal of Human Sciences*, (9)2, 1657-1683.
- Gün, E.S. (2013). The Reflections of Layered Curriculum to Learning-Teaching Process in Social Studies Course. *International Journal of Instruction*, 6(2).
- Johnson, K.J. (2007). Layered curriculum for the construction trades: a mathematics curriculum to teach trade students basic math skills to be successful apprentices. Carbondale: Southern Illinois University.
- Kılınçaslan, H. & Özdemir-Şimşek P. (2015). 6.Sınıf "Kuvvet ve Hareket" Ünitesinde Basamaklı Öğretim Yöntemi ve Yaratıcı Drama Yönteminin Erişime, Tutuma ve Kalıcılığa Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40 (180), 217-245.
- Koç, E.S. & Şahin, A.E. (2014). The effect of layered curriculum supported by multiple intelligences on students' achievements and permanence. *Education and Science*, 39(174), 286-296. doi:10.15390/EB.2014.2424
- LaSovage, A.J. (2006). Effect of using a layered curriculum format of instruction in a high school environmental science energy unit. Michigan State University.
- Maurer, L.A. (2009). *Evaluating the use of layered curriculum and technology to increase comprehension and motivation in a middle school classroom*. Michigan State University (Master of Science). Interdepartmental Physical Sciences. ProQuest LLC UMI Microform 1471872.
- Noe, B. (2008). *The effects of a layered curriculum versus traditional teaching methods on academic achievement of fourth graders in the science content area*. Columbia College, Master of Education In Divergent Learning. Degree of Master of Education in Divergent Learning in the Graduate School.
- Nunley, K. F. (2003b). Layered curriculum brings teachers to tiers. *Principal Leadership*, 69(1), 31-36.
- Nunley, K. F. (2007). *Layered Curriculum*. <http://www.help4teachers.com/layeredcurriculum> adresinden erişildi.
- Nunley, K.F. (1998a). *Advantages to a layered curriculum classroom*. Web: <http://help4teachers.com/why.htm> adresinden 20 Mart 2016'da alınmıştır.
- Nunley, K.F. (1998b). *How to grade student-centered assignments while maintaining high standards*. Web: <http://help4teachers.com/grading.htm> adresinden 18 Mart 2016'da alınmıştır.
- Nunley, K.F. (2002). *Layered curriculum*. Texas. Morris Publishing.

- Nunley, K.F. (2003a). *Giving credit where credits due*. Web: www.iaae.net/site/files/StudentCenteredLearningAccountability.pdf adresinden 18 Mart 2016'da alınmıştır.
- Overstreet, M.& Straquadine, G.S. (2002). An examination of a high school horticulture curriculum process designed for diverse student learning styles. Western Region Agricultural Education Research Conference Annual Research Conference, Washington.
- Öner, Ü. (2012). *Sosyal Bilgiler dersinde çoklu zeka kuramı destekli basamaklı öğretim programının öğrencilerin akademik başarısına, tutumlarına ve kalıcılığa etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, Z & Albayrak, M. (2017). Matematik dersinde basamaklı öğretim yönteminin kullanılmasının öğrencilerin duyuşsal gelişimlerine etkisi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 133-154.
- Yılmaz, F. & Gültekin, M. (2013). Fen ve Teknoloji dersinde basamaklı öğretim programı uygulamaları. *Journal of Computer and Education Research*, 1(1), 27-59.

Extended Summary

1. Introduction

Each student is unique in school environment, and students are different in terms of their personality with various attributes. Therefore, learning processes should be organized so as to respond various learning types of students, by foregrounding individuality. The layered curriculum developed by Nunley in 1990s suggests in essence the individualization of teaching by considering the individual differences between students. In layered curriculum, an individual identifies his-her own learning acquisition, learns to organize and assess the learning process, and hence, is responsible for self-learning. One of the critical features of layered curriculum is the assessment process which enables learners to assess themselves and to identify their deficiency, determine their own learning pace.

2. Method

The present study aims to reveal the opinions of teacher candidates regarding layered curriculum. It was conducted qualitatively with the teacher candidates in second grade who enrolled the course entitled "Preservation of Natural Life" offered by the undergraduate program of Science Education in the Education Faculty of Kafkas University in Spring Term 2015-2016. The data of research was gathered through semi-structured interview method. In total, 16 of 21 teacher candidates were interviewed. The data obtained by those interviews were analyzed through descriptive analysis technique.

After teaching the topic of "ecosystems" according to layered curriculum, the teacher candidates were asked what features make the lesson thought by layered curriculum different from other lessons thought by other methods in their opinion, what they think about the assignments they are supposed to do, what factors affect their preferences for the assignment in layered curriculum, what assignments they like most in the layered curriculum, what assignments they find difficult in the layered curriculum, what they think of the assessment criteria in the layered curriculum, which of their skills are made contributed by the layered curriculum. By those questions, it was sought to discover the opinions of teacher candidates on layered curriculum.

3. Findings

The teacher candidates stated that the lesson thought by layered curriculum enhances doing research, imagination, manual skills, and presenting diverse opinions (n=4); they have participated in such kind of implementation for the first time, they have been able to practice the techniques they have theoretically known before thanks to this method (n=5); this method makes the lesson funnier, increases their interest in the lesson, makes learning permanent, and is student-centered, provides a type of learning through experience (n=5). A group of the teacher candidates (n=9) indicated that the assignments are difficult but they make contribution to develop original thinking, are funny and instructive; they like that kind of learning method; they find the assignments creative. The other teacher candidates (n=7) emphasized that the assignments are time-consuming, enable to realize their own deficiencies, develop the abilities in relation to doing homework. The majority of teacher candidates (n=8) expressed that they choose the assignments they find uncomplicated. A part of teacher candidates (n=5) find funny watching a documentary, the other part (n=2) the preparation of documentary, a few of them (n=3) the preparation of fishbone, and the rest the preparation of exam questions, poster, and dictionary.

Most of the candidates (n=7) have difficulty in preparing the concept map, some candidates (n=3) in writing an essay, and the others in preparing a documentary, drawing caricature, and making

leaflet. The majority of the teacher candidates (n=10) pointed out that the assessment criteria reflect the lesson content, are just, and enable the self-assessment. Most of the teacher candidates (n=9) stated that the layered curriculum makes contribution to creative thinking, imagination, and manual skills. In addition, some teacher candidates (n=3) declared that they could notice the different opinions of their peers, a few candidate (n=3) stated that they may apply the layered curriculum to their students in future.

4. Discussion and Conclusion

A portion of teacher candidates expressed that they have participated in such kind of implementation for the first time, they have been able to practice the techniques they have theoretically known thanks to this method; this method makes the lesson funnier, increases their interest in the lesson, makes learning permanent, and is student-centered, provides a type of learning through experience, but conducting the lesson by this method and being prepared for the assignments are time-consuming. This finding is congruent with that “students regard the science lesson as funny and instructive” revealed by Yılmaz and Gültekin (2013) in their study.

A part of the teacher candidates specified that the implemented method enables to realize their own deficiencies, develop the abilities in relation to doing homework, but the assignments are time-consuming. This finding is congruent with the study results of Kılıçaslan and Özdemir Şimşek (2015). Most of the teacher candidates expressed that they preferred the assignments they find uncomplicated at every layer. One teacher candidate stated that s/he chose the assignment s/he regards as useful; another candidate the one s/he likes; some candidates those requiring manual skills, the funny one, and those s/he is able to deal with. This result is similar to the finding that “students prefer the assignments they can easily get high score and have fun in” in the study done by Aydoğuş and Ocak (2011).

A group of teacher candidates stated that they enjoy preparing a documentary, a few teacher candidates preparing fishbone, and others preparing exam questions, poster, and dictionary. Furthermore, it is detected that the majority of teacher candidates have difficulty in preparing the concept map, writing an essay. Yıldırım and Albayrak (2017) note that the layered curriculum has positive effects on the student attitudes more than direct instruction and question-answer methods.

5. Suggestions

- The participant teacher candidates have mostly assessed the layered curriculum positively. Considering its contribution to the academic accomplishment, this implementation can be included in the science lessons at secondary schools.
- It is acknowledged that the layered curriculum makes contribution to the skills such as critical thinking, problem solving, creativity, cooperation, communication, use of information Technologies, self-management, taking responsibility, which are among the 21th century skills. Therefore, the application of this curriculum to students would prepare children and youngs for the present century.
- It would be adequate to introduce this method to teacher candidates during the faculty education, because of the method’s benefits which were emphasized in the present study.
- In order to uncover diverse features of the curriculum, its implementation by various assignments in different lessons may make contribution to the literature.

Ek-1. Basamaklı Öğretim Programı (BÖP) A, B ve C Basamaklarına Ait Görev Seçme Formları

EKOSİSTEMLER ÜNİTESİ BASAMAKLI ÖĞRETİM PROGRAMI C BASAMAĞI GÖREVLERİ

	Görev No	C BASAMAĞI GÖREVLERİ	PUAN
AÇIKLAMA: Bu basamakta alınması gereken puanlar toplamı 70 puandır. İlk 3 görevi tüm öğrenciler seçmek zorundadır. 70 puan olacak şekilde kalan puanı tamamlamak için istediğiniz görevleri seçebilirsiniz.	1	Karasal ekosistemlerin çeşitliliğine etki eden faktörler ile ilgili kavram haritası hazırlayınız (kavram haritası hazırlama yönergesine bakınız).	5
	2	Tropikal yağmur ormanlarının özellikleri ile ilgili “bil-merak et-öğren” şeması hazırlayınız (bil-merak et-öğren şeması için yönergeye bakınız).	15
	3	Ekoloji dergilerinde orman ekosistemleri konusu ile ilgili yayınlanmış 2 makalenin özetini hazırlayınız (özet hazırlama yönergesine bakınız).	10
	4	Çöllerin oluşum nedenlerini anlatan el broşürü hazırlayınız (broşür hazırlama yönergesine bakınız).	10
	5	Ülkemizin çölleşme tehlikesine karşı, insanları uyaran bir poster hazırlayınız (poster hazırlama yönergesine bakınız).	10
	6	Tundralar konusu ile ilgili 5 sınav sorusu ve cevaplarını oluşturunuz (sınav hazırlama yönergesine bakınız).	5
	7	Ekosistemler konusundan seçeceğiniz 15 kavramdan oluşan sözlük hazırlayınız (sözlük hazırlama yönergesine bakınız).	10
	8	Ekosistemler konusunda geçen önemli olduğunuzu düşündüğünüz 10 kavramdan oluşan bir bulmaca hazırlayınız (bulmaca hazırlama yönergesine bakınız).	5
	9	Çöl hayvanlarının kuraklığa ve açlığa karşı aldıkları önlemleri anlatan karikatür hazırlayınız (karikatür hazırlama yönergesine bakınız).	10
	10	Dünya üzerindeki orman ekosistem tipleri ile ilgili power point sunum hazırlayınız (power point sunum hazırlama yönergesine bakınız).	10
	11	Tropikal yağmur ormanlarıyla ilgili belgesel izleyiniz ve önemli gördüğünüz kısımları özet halinde hazırlayınız (özet hazırlama yönergesine bakınız).	10
	12	Çölde yaşayan bitkilerin yaşam formları ile ilgili bilgi haritası hazırlayınız (bilgi haritası hazırlama yönergesine bakınız).	5
	13	“Yağmur ormanları ile ilgili bilinmeyenler” konulu bir poster hazırlayınız (poster hazırlama yönergesine bakınız).	10
	14	Yağmur ormanlarının tahribatını konu edinen bir afiş hazırlayınız (afiş hazırlama yönergesine bakınız).	10
	15	Yeryüzündeki otlaklar ile ilgili kavram haritası hazırlayınız (kavram haritası hazırlama yönergesine bakınız).	5

EKOSİSTEMLER ÜNİTESİ BASAMAKLI ÖĞRETİM PROGRAMI B BASAMAĞI GÖREVLERİ

Aşağıda size her biri 15 puan değerinde üç görev sunulmuştur. Bu görevlerden bir tanesini seçerek 15 puanı tamamlamanız gerekmektedir.

Görev No	B BASAMAĞI GÖREVLERİ	PUAN
1	Kars'ta bulunan kara, su ve orman ekosistemlerini ve bu ekosistemlerde yaşayan canlı türlerini içeren bir rapor hazırlayınız.	15
2	Ekosistemlerin tahribatına neden olan faktörleri balık kılçığı diyagramı kullanarak arkadaşlarınıza anlatınız.	15
3	Ekosistem tiplerinden herhangi biriyle ilgili altı şapkalı düşünme tekniğini kullanarak sunum hazırlayınız.	15

EKOSİSTEMLER ÜNİTESİ BASAMAKLI ÖĞRETİM PROGRAMI A BASAMAĞI GÖREVLERİ

Aşağıda size her biri 15 puan değerinde üç görev sunulmuştur. Bu görevlerden bir tanesini seçerek 15 puanı tamamlamanız gerekmektedir.

Görev No	A BASAMAĞI GÖREVLERİ	PUAN
1	Türkiye de kara, su ve orman ekosistemlerinden her biriyle ilgili yürütülen projeleri buldukları alt kategoriler ve canlı çeşitliliği (bitki, hayvan) konularında inceleyerek rapor haline getiriniz.	15
2	İnsan faaliyetlerinin ekosistemler üzerindeki etkisini anlatan bir belgesel hazırlayınız.	15
3	Ekosistemlerin sürdürülebilirliği için neler yapılabilir konulu özgün bir makale hazırlayınız.	15

Araştırma makalesi: Önel, A. ve Derya Daşcı, A. (2018). Fen bilimleri öğretmen adaylarının basamaklı öğretim programı uygulamasına ilişkin görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (2), 517-535.



A Study for Determining the Requirements for Integration of Visual Culture Studies in Fine Arts High Schools on the Basis of Teachers' Opinions*

Ebru GÜLER**, Suzan Duygu BEDİR ERİŞTİ***

Received date: 08.06.2018

Accepted date: 02.08.2018

Abstract

This study is intended to present teacher opinions on inclusion of visual culture into the curriculum of fine arts high schools, and was conducted by qualitative research method. Among the purposive sampling methods, the method of typical case sampling was used in determining the sample of the research. The research participants comprised six art teachers that taught during the first semester of the school year 2014-2015. Research data were collected by semi-structured interview. Descriptive analysis based on the qualitative research method was used to analyze the data obtained in the research. In this context, the analysis of the research data was conducted in three stages within the framework of the research questions and conceptual framework of the research. In the first stage, the data obtained from the semi-structured interviews with the teachers were documentation and analyzed. In the second stage, the teachers' opinions were analyzed on the basis of the themes identified within the context of the theoretical framework of the research. In the third stage, the findings were interpreted following the analysis. Some conclusions reached on the basis of the research findings were as follows: It was found that visual culture education is important for raising more conscious individuals in that it supports their critical thinking, creativity, visual literacy and communication. Particularly in this era, when we are intensely bombarded with images due to the developments in technology, students spend more time on social media and accept everything they see there as true, without questioning. This is why it was concluded that visual culture education would be effective in improving their skills, such as communication, critical thinking, creativity, cultural continuity and self-expression.

Keywords: Visual culture, social network, fine arts high school.

* This article is Çığır, E. (2016). "Examination of Social Network-Focused Visual Culture Applications Towards Visual Arts Teaching" was produced from his doctoral thesis.

** Erzincan Binali Yıldırım University, Faculty of Education, Department of Fine Arts Education, E-mail: ebru.guler@erkzincan.edu.tr

*** Anadolu University, Faculty of Education, Department of Fine Arts Education, e-mail: duygu.bedir@gmail.com

Güzel Sanatlar Lisesinde Görsel Kültür Çalışmalarının Entegrasyonuna İlişkin Öğretmen Görüşlerine Dayalı Gereksinim Belirleme Çalışması*

Ebru GÜLER**, Suzan Duygu BEDİR ERİŞTİ***

Geliş tarihi: 08.06.2018


Kabul tarihi: 02.08.2018

Öz

Görsel kültürün güzel sanatlar liselerinde öğretim programı içinde yer almasına ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma nitel araştırma yöntemi ile şekillenmiştir. Araştırmanın örneklem belirleme sürecinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme kullanılmıştır. Bu araştırmanın katılımcıları güzel sanatlar lisesinde 2014-2015 öğretim yılında birinci yarıyıl eğitim veren 6 resim öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma verileri yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde nitel araştırma yöntemine dayalı betimsel analizden yararlanılmıştır. Bu bağlamda, araştırma soruları ve araştırmanın kavramsal çerçevesi doğrultusunda araştırma verilerinin çözümlenmesi üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada öğretmenlerle gerçekleştirilmiş yarı-yapılandırılmış görüşmelerin verilerinin dökümü yapılmış ve çözümlenmiştir. İkinci aşamada araştırmanın kuramsal çerçevesi bağlamında belirlenen temalar temel alınarak öğretmenlerin görüşleri analiz edilmiştir. Üçüncü aşamada ise elde edilen bulgular analiz edildikten sonra yorumlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan bazı sonuçlar ise şöyledir; Öğrencilerin eleştirel bakış açılarını, yaratıcılıklarını, görsel okuryazarlıklarını, iletişimlerini destekleyeceği ve daha bilinçli bireyler yetiştirmede görsel kültür eğitiminin önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Özellikle teknolojinin gelişmesiyle yoğun imge bombardımanına maruz kaldığımız bu çağda öğrencilerin sosyal medyayı fazla kullanımları sonucunda sosyal medyada gördükleri her şeyi doğru olarak kabul edip, sorgulamadan benimsediklerini bunun için görsel kültür eğitiminin iletişim, eleştirel düşünce, yaratıcılık, kültürel devamlılık, kendi ifade etme gibi becerilerin kazanımında etkili olacağı sonucuna varılmıştır.

Anahtar kelimeler: Görsel kültür, sosyal ağ, güzel sanatlar lisesi.

*Bu makale, Çığır, E. (2016) "Görsel Sanatlar Öğretimine Yönelik Sosyal Ağ Odaklı Görsel Kültür Uygulamalarının İncelenmesi" doktora tezinden üretilmiştir.

**  Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, E-mail: ebru.guler@erzincan.edu.tr

***  Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, e-mail: duygu.bedir@gmail.com

1. Giriş

Sanat eğitimcileri sanat eğitimi alanının genişlemesi, sanat eğitimi programında süreçlerin ve amaçların yeni yaklaşımlar gerektirmesi ile son zamanlarda görsel kültür eğitimi düşüncesini daha fazla dikkate almaktadırlar. Güzel sanatlardan görsel kültüre kayan sanat eğitimi paradigması güzel sanatlar ve popüler kültürün çelişen postmodern pedagoji ve sorunlarını kapsamaktadır (Sohn, 2004 s. 35). Postmodernizm, kültürün gelişmesi ve yayılmasında sanatı ve sanat eğitimi önemli araçlardan biri olarak değerlendirmektedir. Görsel imgelerin çokça kullanıldığı görsel sanatlar eğitimi görsel kültür çalışmaları için diğer disiplinlerden daha avantajlı konumdadır (Bolin ve Blandy, 2003, s. 247). Özellikle sanat derslerinin görsel kültür oluşturma, yayma ve benimsetme noktasında görev almasına dair yaklaşımları öne sürülmektedir. Bu nedenle sanat eğitimi süreçlerinin görsel kültür bağlamları ile yapılandırılması önem kazanmaktadır (Duncum, 2000).

Freedman'a (2003) göre görsel kültür çalışmaları, öğrencilerin içinde yaşadıkları dünyayı anlamaları için şarttır. Öğrencilerin eleştiri yoluyla görsel kültür ve onun sunduğu ortamları çözümlemesi sağlanmalıdır. Öğrenciler görsel kültürü tanımaya, kültürel kimlikleri üzerindeki etkisini bilmeye, değerlendirmeye ve çözümlemeye doğru eğitilmelidir (Kırıçoğlu, 2009, s. 46). Rogoff'a (1998) göre görsel kültür çalışmalarındaki çözümleyici ve eleştirel yaklaşım, görünen, görünmeyen ya da görülmesine izin verilmeyen şeyin anlamı üzerine kurulabilir. Yani sorgulamalar bütünü "görme" kavramı etrafında kurulabilir. Duncum'a (2003) göre, günlük yaşamda sürekli karşılaştığımız görsel imgelere ilişkin etkinlikler planlanmaktadır. Sanat derslerinde ise bugünün kurumsal şirketleri tarafından üretilen günlük görüntülerin kullanıldığı araştırmalar ve uygulamalar bulunmaktadır. Şirketler tarafından üretilen bu görüntü ve imgelerin analiz edilmesinde görsel kültür çalışmaları sanat dersleri için bir merceğe görevi görmektedir. Ortak kültürümüz giderek izlediklerimizin bir ürünü haline gelmektedir. Günlük yaşamda hemen hemen tüm köşe başlarında, bina girişlerinde, metrolarda, mağaza ve parklarda optik elektronik gözler yer almakta ve gözetlemektedir. Bu anlamda görme biçimleri farklı bir kültürel yapılanmanın temellerini oluşturmaktadır. Bu farklı kültürel yapılanma içinde görmenin gösterilen ve görünenlerden de etkilendiği söylenebilir (Karadağ, 2004, s. 13).

Görsel kültür eğitiminin sanat eğitimi programlarında yer alması gerekliliği, yaşadığımız 21. yüzyıl bilişim çağında iletişim araçlarının hayatımızın büyük bölümünü kapsadığı ve oluşturduğu düşünüldüğünde görsel kültür eğitiminin eleştirel sorgulama, analiz ve çözümlemeye dayalı farkındalıklar geliştirme amacını taşıması beklenmektedir. Bu beklenti ile ilintili olarak bireylerin imgesel okuma ve sorgulamalarının doğruluğu ve anlamlandırmaların niteliği artmaktadır. Leppert'e göre her imge belli bir görme tarzını somutlar. Diğer bir deyişle her imge tarihsel, toplumsal ve kültürel açıdan kendilerine özgü olan ve birbirleriyle çekişen ve çelişen görme tarzlarını somutlar. Bundan dolayı imgelerin içerikleri sözcüklerin basit bir ikamesi değil, sözcüklerden daha fazlasıdır (Leppert, 2009, s. 20). Bu bağlamda imgelerin çözümlenmesi için görsel kültüre dair öğrenme biçimlerinin Türkiye'de sistemli bir şekilde her düzeyde sanat eğitimi öğretim programında yer alması ile mümkündür (Mamur, 2014, s. 118). Eğitim programlarında bilişsellik, farkındalık ve yeniden üretimin temelleri üzerine inşa edilen görsel kültürün eğitim içerisinde yer alması bireyin yansıtıcı, deneysel ve düşünsel bakış açısını geliştirecektir. Alanyazına bakıldığında Türkiye'de görsel kültür, ders ve uygulama olarak lisansüstü eğitim düzeyinde ve üniversitelerin iletişim fakültelerinde öğretim programında yer almaktadır. Ancak, güzel sanatlar liselerinde ders içeriklerinde görsel kültür çalışmaları bulunmamaktadır. Kırıçoğlu (2009, s. 44) görsel kültürün sanat eğitimi programlarında yer almasının gerekliliğini şöyle sıralamıştır:

- Görsel kültür çocuklarımızın ve gençlerimizin çevresini saran görsel imgelerin oluşturduğu estetiksel, iletişimsel ve işlevsel amacı olan her şeydir. Bu bağlamda görsel kültürün kültürel kimlik oluşturmada etkin rolü vardır.
- İnsanlar müze ve galerilerde izledikleri sanat yapıtlarından daha çok bu kültürel imgelerin etkisi altındadır.
- Görsel kültür sınırları kolayca geçebilir, içinde yaşanan kültürü etkileyerek karmaşık ve melez bir kültür oluşturur. Bu durum ulusal kültürü olumsuz yönde etkiler.
- Görsel kültür, görsel sanatlar ve alt kültür nesnelere arasındaki sınırların erimesine, bütün bunlara ek olarak kültür alanının genişlemesi ve çeşitlenmesine yol açar.
- Görsel kültürde dikkatler nesnenin bağlamsal ilişkilerine çekilir, görsel kültür nesnelere estetik tüketimi arttırmaya yönelik yeni anlamlar ve işlevler üstlenir.
- Görsel kültür alanının yoğunluğu, yaygınlığı ve seçkin sanatın yaşamdaki baskın konumunu zayıflatır, seçkin sanat, popüler sanat ve alt kültür ürünleri arasındaki sınırlar kimi yerde erir.
- Ulusal kültürün, tarihsel, geleneksel, çağdaş ürünleri ile öteki kültürlerin, tarihsel, geleneksel, çağdaş kültür ürünlerinin etkileşim içinde olmaları görsel kültürün kapsamının daha geniş ve karmaşık hale gelmesine neden olur.

Bu çerçevede görsel kültür nesne ve imgelerinin çözümlenmesinde görsel kültür eğitimi içeriklerinin öğretim programlarında yer alması önem taşımaktadır. Bu araştırmada, görsel kültürün güzel sanatlar liselerinde öğretim programı içinde yer almasına ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır.

2. Yöntem

Görsel kültürün güzel sanatlar liselerinde öğretim programı içinde yer almasına ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma nitel araştırma yöntemi ile şekillenmiştir. Nitel araştırma, varsayımlarla ve bireyler veya grupların bir sosyal ya da insan sorununa atfettikleri anlamlara değinen ve araştırma problemlerinin incelenmesini içeren yorumlayıcı/kuramsal çerçevelerin kullanımı ile başlar. Bu problemi araştırmak için, nitel araştırmacılar; araştırmada, çalışmadaki insan ve yerlere duyarlı olan doğal ortamdaki veri koleksiyonlarını ve hem tümevarım hem de tümdengelimli, örüntü ve temalar kuran veri analizlerini içeren nitel bir yaklaşım kullanırlar. Nihai yazılı bir rapor veya sunum; katılımcıların, seslerini, araştırmacının derin düşüncelerini, problemin kompleks bir açıklama ve yorumlanmasını, alanyazına katkısını veya değişim çağrısını içerir (Creswell, 2013, s. 44).

2.1. Katılımcılar

Araştırmanın örneklem belirleme sürecinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme kullanılmıştır. Tipik durum örnekleme, araştırma problemi ile ilgili olarak evrende yer alan çok sayıda durumdan tipik olan bir durumun belirlenerek bu örnek üzerinden bilgi toplanmasını gerektirir. Araştırmacı tipik bir durumu seçebilmek amacıyla konuya ilişkin bilgisi olan kişilerle iş birliği yapar, durumlar hakkında ön bilgi toplar ve çalışacağı tipik durum örneğine karar verir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2011, s. 90). Bu araştırmanın katılımcıları güzel sanatlar lisesinde 2014-2015 öğretim yılında birinci yarıyıl eğitim veren 6 resim öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada, her bir görüşülen kişi için kod isim kullanılmıştır.

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Yarı-yapılandırılmış görüşme hem sabit seçenekli cevaplamayı hem de ilgili alanda derinlemesine bilgi edinebilmeyi birleştirir. Bu nedenle, bu tür görüşme yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmelerin avantajlarını ve dezavantajlarını içerir. Analizlerin kolaylığı, görüşülene kendini ifade etme imkânı, gerektiğinde derinlemesine bilgi sağlama gibi avantajları ve kontrolün kaybedilmesi, önemsiz konularda fazla zaman harcanması, görüşme yapılanlara belli standartlarda yaklaşılmadığından güvenilirliğin azalması gibi de dezavantajları bulunur (Büyüköztürk ve diğerleri, 2011, s. 163). Araştırma görüşme soruları araştırmacı tarafından oluşturulduktan sonra üç alan uzmanının görüşleri alınarak soruların geçerlilik ve güvenilirliği sağlanmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

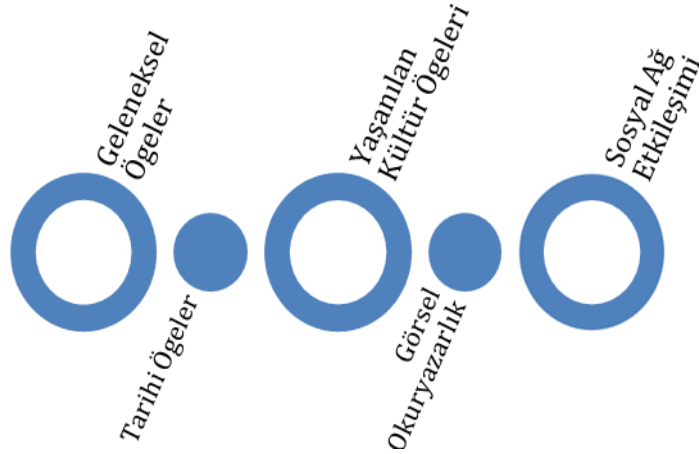
Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde nitel veri analiz türlerinden betimsel analizden yararlanılmıştır. Betimsel analize göre elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Betimsel analizde görüşülen ve gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmaya amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilebilir. Bu amaçla elde edilen veriler önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Sonrasına bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 224). Bu bağlamda, araştırma soruları ve araştırmanın kavramsal çerçevesi doğrultusunda araştırma verilerinin çözümlenmesi üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada öğretmenlerle gerçekleştirilmiş yarı-yapılandırılmış görüşmelerin verilerinin dökümü yapılmış ve çözümlenmiştir. İkinci aşamada araştırmanın kuramsal çerçevesi boyutunda belirlenen temalar temel alınarak öğretmenlerin görüşleri analiz edilmiştir. Üçüncü aşamada ise elde edilen bulgular analiz edilerek yorumlanmıştır.

3. Bulgular ve Yorumlar

Araştırma sonucunda öğretmen görüşlerine dayalı olarak elde edilen bulgular 'Güzel sanatlar lisesi resim bölümü öğretmenlerinin görsel kültür algılarına ilişkin görüşleri' ana teması; 'Güzel sanatlar lisesi resim bölümü öğretmenlerinin görsel kültür uygulamalarındaki sınırlılıklara ilişkin görüşleri' ana teması; 'Güzel sanatlar lisesi resim bölümü öğretmenlerinin görsel kültür beklentilerine yönelik görüşleri' ana teması; 'Güzel sanatlar lisesi resim bölümü öğretmenlerinin görsel kültüre ilişkin önerileri' ana teması; 'Güzel sanatlar lisesi resim bölümü öğretmenlerinin görsel kültür çalışmaları ders önerisine ilişkin görüşleri' ana teması altında toplanmıştır. Bulgular tablolaştırılmış ve araştırmaya katılanların görüşleri doğrudan alıntılar yapılarak özetlenmiştir.

3.1. Güzel Sanatlar Lisesi Resim Bölümü Öğretmenlerinin Görsel Kültür Algılarına İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin görsel kültüre ilişkin algılarını ortaya koymak amacıyla görsel kültürün öğretmenler için ne anlama geldiğini ifade etmeleri istenmiştir. Öğretmenlerin görsel kültüre ilişkin algıları Tablo 1'de gösterilmiştir. Ayrıca bu temaya ilişkin öne çıkan boyutlara Şekil 1'de yer verilmiştir.



Şekil 1. Güzel Sanatlar Lisesi Öğretmenlerinin Görsel Kültür Algısı

Öğretmenlerin görsel kültür algısına ilişkin görüşleri temel olarak;

- Geleneksel olarak tanımlanan davranışlar, etkileşimler, paylaşımlar ve ortak değerlere ilişkin farkındalık,
- Geçmişten günümüze gelen tarih birlikteliğine dayalı etkileşimlere ilişkin farkındalık,
- Tarih ve geleneksel değerler ile beslenen, günümüzde etkileri süren ve hâlen varlığını sürdüren kültürel anlamda öne çıkmış yaşanılan kültür öğelerine ilişkin farkındalık,
- Kültürün toplumsal ve sosyolojik bağlamda teknoloji etkileşimi çerçevesinde yapılan görsel okuryazarlık yeterlikleri,
- Teknolojinin bir getirisi olan; kültüre, toplumsal ve sosyal bağlamları ile katılımı gerektiren; sosyal ağlar üzerindeki imge dünyasının öne çıkmasına dayalı görsel iletileri ayırmsama, analiz etme, eleştirel bakış açısı ile yorumlama boyutlarına ilişkin yeterlikler çerçevesinde oluşmaktadır (Şekil 1). Bu görüşler Tablo 1'de yer alan temaları oluşturmaktadır.

Tablo 1. Güzel Sanatlar Lisesi Resim Bölümü Öğretmenlerinin Görsel Kültür Algılarına İlişkin Görüşler

Temalar
Geleneksel Temalar
Sosyal Ağ Odaklılık
Tarihi Temalar
Yaşanılan Kültür
Görsel Okuryazarlık

Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenler için görsel kültürün ne anlama geldiğine ilişkin 'Görsel Kültür Algısı' ana temasına ilişkin alt temalar farklılık göstermektedir. "Geleneksel Temalar" alt temasına dayalı olarak görüş ifade eden Caner öğretmen "Görsel kültürün daha geleneksel olması gerektiğini düşünüyorum. Yaşayış tarzımıza uygun şeyleri gördüğümüzü ve onları yansıtmamız gerektiğini düşünüyorum" demektedir.

“Sosyal Ağ Odaklılık” alt temasına dayalı olarak görüşlerini ifade eden Murat öğretmen, “...Kültür var toplumda evet. Bunun görsel yansımaları evet. Ama bu bireylere yansımada sancılar var. Dünyaları çok dar. Kültürel iletişim yok. Kültürel iletişim, sosyal medya üzerinden yürüyen bir iletişim ve kimle iletişim kuruyor? Benimle kurmuyor ya da bir yozlaşma var. Kültür düzeyi sınırlı bir kişinin kültür düzeyi sabit bir kişiyle görüşmesi ne kazandırır. Bir de sorgulama araştırmacı bir mantık hiç yok. İşte bir sosyal medyada karşılaştırmada görüyorum...” ifadesiyle görsel kültürün günümüzde sosyal medyaya bağlı olarak oluştuğunu ifade etmektedir. Aynı tema altında Caner öğretmen “Çocukların şu anda görsel kültürleri internet, bilgisayar, cep telefonları sadece. Başka bir kültür yok. Ondan ne görüyorsan, onda da zaten belirli arkadaş çevresiyle konuştuklarından veya belli yerlere girdiklerinden çok sınırlı ve kısır bir döngüler. Böyle olduğu zaman çocukların hiçbir şekilde düşünme yetisi yok.” şeklinde ifade etmiştir. Caner öğretmen bu görüşüyle internet, cep telefonu ve bilgisayarın günümüz kültürünü oluşturduğunu sosyal ağ üzerinde edinilen konuşmaların kültürü sınırladıklarını belirtmiştir.

“Tarihi Temalar” alt temasına dayalı olarak görüşlerini ifade eden Gülümser öğretmen “...Bizim okullarımızda zorunlu olarak astığımız şeyler var. Türk büyükleri, resimleri gibi veya ona benzer şeyler. Bunlar hem resimsel açıdan çok kötüydü hem de gönderileri çok mantıklı değildi işin doğrusu. Görsel kültür için kendi kültürümüzden çıkmış iyi şeyler, iyi işler çok az var diye düşünüyorum... Kendimize ait Türk ressamlarının resimlerini bile bilmiyor çocuklar.” şeklinde ifade etmektedir. Bu bağlamda görsel kültür eğitiminde öncelikle kendi kültürümüzün bilinmesi gerektiğini belirtmiştir.

“Yaşanılan Kültür” alt temasına göre görüşlerini ifade eden Feride öğretmen “Şu an ben 12. sınıflara giriyorum. 12. sınıflara göre planlarsak, çocukların imgesel ve desen derslerinden sonra, acaba imgeseli yeterince başarabildiler mi? Çağımıza uydurabildiler mi? Çağımızdaki kültürü algılayıp ta mı o konuyu yaptılar ya da üretim tüketim aşamasında neler var neler yok, neyi düzgün algıladılar, algılamaları doğru oldu mu?” ifadesiyle belirtmiştir. Aynı tema altında Gülümser öğretmen görsel kültüre ilişkin görüşlerinde yaşanılan toplumdaki görsel öğelerin önemini açıklamıştır:

“...Türk toplumunda duvar resminin çok önemli bir yeri olduğunu görüyoruz. Özellikle Anadolu'nun bazı yerlerinde geleneksel olarak duvar resimlerinin yapıldığı görülüyor. Yani şahmeranlardan farklı olarak. Şimdi baktığımız zaman öyle bir şey olmadığını görüyoruz... Görsel anlamda sanatsal içerikli şeyler çok az ve nedense hep kıyıya köşeye saklanmış. Mesela hamam yoluna giderken bir pasaj vardır. İçeriye girdiğinizde pişmiş topraktan çok güzel seramik panolar görürsünüz. Yani biraz böyle şeylerden korkuluyor mu ya da estetik daha mı farklı? Düz boyanmış, temiz boyanmış badanalı bir duvarı, daha üstünde bir şeyler ifade eden duvara tercih ediyoruz herhâlde. Bir de o var.”

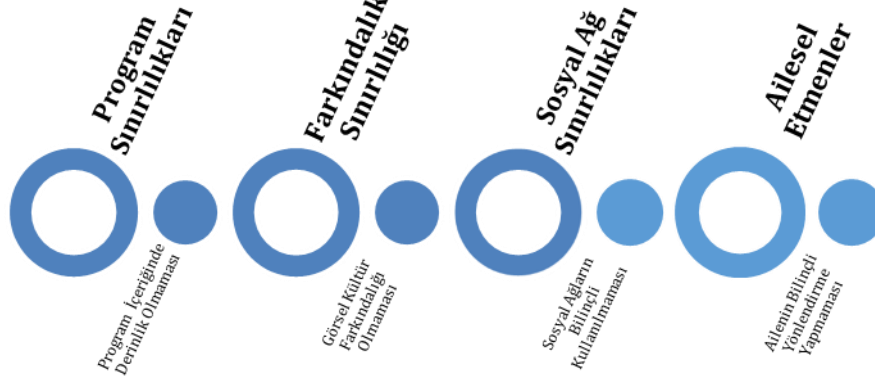
Murat öğretmen aynı tema altında “... Yaşadığı kültürle ilgili zaten verdiği konu. Toplumun içinde var olan bir şey. Onunla bir bağ kurabiliriz” ifadesiyle derslerde görsel kültürle ilgili olarak yaşanılan kültürle ilgili konuların ele alınabileceğini belirtmiştir.

“Görsel Okuryazarlık” alt temasına ilişkin görüşünü Gülümser öğretmen şu şekilde ifade etmiştir:

“... Okuryazarlık olarak ta bizim toplumumuzun görsel okuryazarlığının daha yüksek olduğunu düşünüyorum ve bu dilinde çok etkili bir dil olduğunu düşünüyorum. O yüzden bu dilin doğru kullanılması bilinçli kullanılması bilinçli bir kitlenin olması çok önemli diye düşünüyorum. Çünkü çokta tehlikeli bir silah hâline gelebilir bu. Bu tür bir propagandayı toplumun bütün davranış, yaşam, yeme, içme, konuşma düşünme tarzını bile değiştirebilirsiniz.” ifadesiyle Gülümser öğretmen, günümüzde çevremizi saran çok sayıda imgenin düşündüğümüzde görsel okuryazarlığın oluşmasında görsel kültürün etkili bir dil olduğunu belirtmiştir.

3.2.Güzel Sanatlar Lisesi Resim Bölümü Öğretmenlerinin Görsel Kültür Uygulamalarındaki Sınırlılıklara İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin görsel kültüre ilişkin var olan durum betimlemelerine ilişkin görüşlerinin temalar çerçevesinde ortaya konulması amacı öğretmenlerin görüşlerinde ortaya koydukları temalar arasındaki ilişki Şekil 2’de vurgulanmış daha sonra ise temalar Tablo 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. “Görsel Kültür Uygulama Sınırlılıkları’ Ana Temasına Dayalı Alt Temalar Arası İlişki

‘Görsel Kültür Uygulama Sınırlılıkları’ ana teması temel olarak öğretmenlerin görsel kültüre ilişkin var olan durumu tanımlamalarına dayalı görüşleri ile şekillenmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinin sınırlılıklar odaklı olarak ortaya çıkması temanın sınırlılıklarla ilişkilendirilmesini gerektirmiştir. Bu çerçevede sınırlılıklar ile ilişkili görüşler ortaya konulurken yine öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak birbirleri ile belirli bağlarla ilişkilendirmiş ve görsel kültür uygulamalarına ilişkin var olan durum sınırlılıklara dayalı olarak ortaya konulmuştur:

- Program sınırlılıkları çerçevesinde görsel sanatlar uygulamalarının öğretim programı içerisindeki var olan durumuna ilişkin eleştirel bakış; program niteliğinin derinliği olmaması, öğrencilere yönelik görsel kültürel öğeleri okumaya ilişkin okuryazarlık yeterlikleri çerçevesindeki kazanımların yeterince ortaya konulamaması,
- Farkındalık sınırlılığı çerçevesine öğrencilerin görsel kültür farkındalıklarının olmaması; program sınırlılıkları kaynaklı farkındalık geliştirilememesi,
- Sosyal ağ sınırlılıkları çerçevesinde öğrencilerde görsel kültür farkındalıklarının geliştirilememesine ve görsel okuryazarlık yeterliğinin öne çıkmamasına dayalı sosyal ağ odaklı imgeler dünyasının doğru analiz edilememesi, seçicilik geliştirilememesi, eleştirel bakış açısının sergilenememesi,
- Ailesel etkenlere ilişkin sınırlılıklar çerçevesinde ise ailelerin teknolojik, kültürel, sosyal bağlamlar ile görsel kültür farkındalıklarının yeterli olmaması kaynaklı doğru yönlendirme, rehber olma, denetleme, yoğun görsel iletilerin olumsuz etkilerinden koruma bağlamlarını bir araya getirememesi boyutları öne çıkmaktadır. Bu ilişki sınırlılıklara dayalı olarak oluşan alt temalar Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Güzel Sanatlar Lisesi Resim Bölümü Öğretmenlerinin Görsel Kültür Uygulamalarındaki Sınırlılıklara İlişkin Görüşleri

Temalar
Program Sınırlılıkları
Farkındalık Sınırlılıkları
Sosyal Medyanın Sınırlılıkları
Ailesel Etmeler

'Görsel Kültür Uygulama Sınırlılıkları' ana temasına dayalı alt temalardan "Program Sınırlılıkları" çerçevesinde Murat öğretmen "...Bakanlığa bağlı bizim okullar bakanlığın oluşturduğu müfredat var. Önümüze bu konuyu, planlarımız bu yönde yürüyor. Öğretmen olarak esnetme şansımız var tabii. Görsel sanatlar eğitimi veren bir okul, temel eğitimimiz bu alanda. Resim işte verilen görsel materyaller ya da görsel konular neler, bunları nasıl ifade ederiz? Bunların üzerine çalışıyoruz. Ama kültürü nasıl katıyorsunuz dersin? Zaten bu kültürün parçası sonuçta verdiğimiz konular. Daha önce karşılaşmadığı kültürel parçayı zaten araştırıp bulmak zor olduğu için ister istemez yer ediyor..." ifadesiyle eğitim programı dahilinde çalışmalara yer verdiklerini belirtmiştir. Aynı tema altında Hasan öğretmen, "...Güzel sanatlar lisesi daha çok uygulama olarak ön plana çıkıyor. Bu da normaldir bir yerde. Çünkü kurum olarak görevimiz öğrencinin bir üst kuruma yerleşmesi. Başarının ölçütü, kaç mezun verdik. Bunların içinde kaç tanesini bir üst kuruma yerleştirdik? Dolayısıyla öncelikli hedefimiz çocukları bir üst kuruma yerleştirmek. Böyle olunca da bu görsel kültürle ilgili çalışmalar daha geride kalıyor..." ifadesiyle programdan kaynaklanan sınırlılıklar olduğunu belirtmiştir.

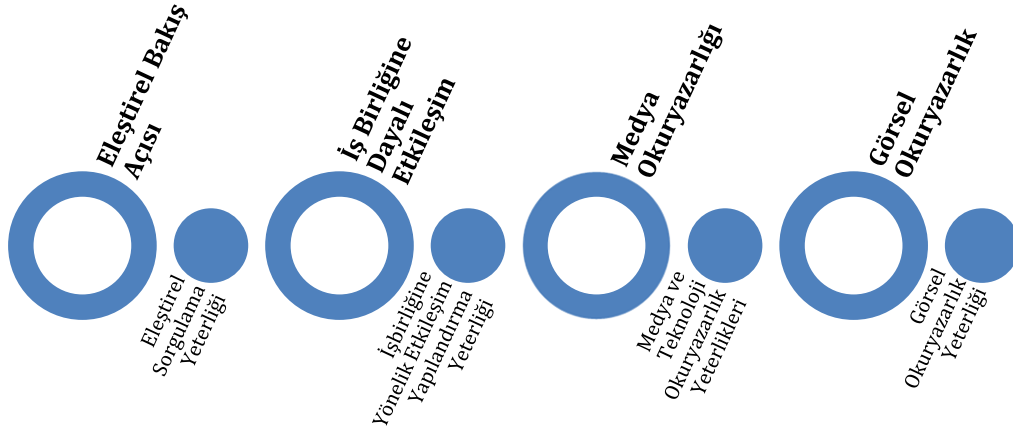
"Farkındalık Sınırlılıkları" alt temasına ilişkin Murat öğretmen "...Mesela kilim deseni çalışması yapmak. Çiz desen çizilir ama en azından bu bir araştırma süreci. Bu şekilde ders müfredatı içinde geçen konular içinde varsa bunu alıyor. Teorik ders olarak Türk heykel sanatı dersimiz var. Bunun dışında müze dersimiz var." ifadesiyle görsel kültür çalışmalarına dersler içerisinde bazı konularda yer verdiklerini belirtmiştir. Gülümser öğretmen ise "...Okulun bahçe duvarlarını gördüyseniz eğer, orada nedense dışarıya dönük değil içeriye dönük bir düzenleme var. Grafiksiz çalışmalar var. Birkaç tane böyle okul duvarlarında görüyorum çalışmalar. Onun dışında çok fazla yok..." ifadesinde bulunmuştur.

"Sosyal Medyanın Sınırlılıkları" alt temasına bağlı olarak Murat öğretmen "...İnternette her gördükleri doğru değil. Çoğunluğu birileri tarafından ortaya atılmış ama sorgulama süreci eksik bir nesil doğruluğunu sorgulamadığı için her bilgi doğru mantığıyla yaklaşıyorlar. Buda sancıyı beraberinde getiriyor. Türk kültürü bizim kendi kültürümüze ait bir şeyi farklı görüp farklı da öğrenebiliyor ve bunun doğruluğuna inanıyor. Onun için sosyal medya üzerindeki bazı şeyler kontrol altında olmalı, denetlenmeli belki... Fantastik tarafı da çok, komplo tarafı da çok. Bunu çok zenginleştirebiliriz. Bir kısım uygulamalı şeyler verirken, toplumu dejenere etmeye çalışan başka güçlerde olabilir. Bunlar sosyal medya üzerinde var." ifadesiyle sosyal medyanın amaçsız kullanımı ile öğrencilerin görsel kültüre ilişkin algılarında bilinçsiz bir öğrenme gerçekleştiğini belirtmiştir. Aynı tema altında Caner öğretmen "...Bizim kültürümüz diye bir şey kalmadı. İnternet ortada... Şimdiki çocuğun internette gördüğü, kendi kültürümüzle alakalı hiçbir şey yok. Sadece onları eğlendiren şeyler var o kadar." görüşünü belirterek sosyal medya ve internetin kültürü olumsuz etkilediğini ifade etmiştir.

“Ailesel Etmenler” alt temasına bağlı olarak Caner öğretmen görüşünü “Aile kültürü nasıl geliyorsa görsel kültürde öyle gelişiyor.” ifadesiyle belirtmiştir. Bu bağlamda görsel kültürün oluşmasında ailenin önemli olduğunu ve aile kültürüyle paralel olarak ilerlediğini ifade etmiştir. Serdar öğretmen aile ve görsel kültüre ilişkin “... Kültürel yapıyla da çok alakalı. Aileden gelen yapı, çevresel faktörler, kurumlardaki eğitim bakımından da aynı şekilde yetersiz Türkiye’de tabii ki. O anlamda zorunlu ders olarak verilmesi gerekiyor. Onlara yön vermesi açısından çok daha iyi olacağını düşünüyorum ben.” ifadesiyle ailenin de görsel kültürün oluşmasında etkili olduğunu belirtmiştir.

3.3.Güzel Sanatlar Lisesi Resim Bölümü Öğretmenlerinin Görsel Kültüre İlişkin Beklentilerine Yönelik Görüşleri

Güzel sanatlar lisesi resim bölümü öğretmenlerinin görsel kültüre ilişkin beklentilerine yönelik görüşleri arasındaki ilişki Şekil 3’te gösterilmiştir.



Şekil 3. 'Görsel Kültür Uygulamasına İlişkin Beklentiler' Ana Temasına Dayalı Alt Temalar Arası İlişki

Öğretmenlerin 'Görsel Kültür Uygulamasına İlişkin Beklentiler' ana teması çerçevesindeki görüşleri temelde öğrencilerin kazanması gereken yeterliklerle ilişkilendirilmiştir. Temelde öğrencilerin nitelikli bir görsel kültür ediniminin bu edinim sürecine ilişkin yeterliklerle sağlanabileceğine ilişkin görüşleri öne çıkmıştır. Bu bağlamda uygulamaya dönük beklentiler şu şekilde öne çıkmıştır:

- Eleştirel bakış açısı çerçevesinde öğrencilere sorgulama, analiz, yorumlama gibi yeterliklerin edindirilmesi yolu ile hem geleneksel hem de yeni medya odaklı görsel kültür iletilerini günlük yaşama nitelikli bileşenler ile dahil etmelerine ilişkin farkındalık oluşturma,
- İşbirliğine dayalı etkileşim yapılandırma yeterliğine dayalı nitelikli görsel kültür etkileşimleri yapılandırabilme, tartışabilme, ürün olarak ortaya koyabilme,
- Medya okuryazarlığına dayalı yeterlikler çerçevesinde görsel kültür iletilerini algısal seçicilik, ayırısama ve dikkat ile yorumlama, teknoloji okuryazarlığına ilişkin yeterlikler çerçevesinde yeni medyadaki katılımcı teknolojileri nitelikli görsel kültür bileşenleri oluşturma, geliştirme, paylaşma ve yorumlama bağlamında kullanabilme,
- Görsel okuryazarlığa yönelik yeterlikler çerçevesinde görsel iletileri görsel kültür bağlamları ile nitelikli okuyabilme, yorumlayabilme ve günlük yaşama aktarabilme. Öğretmen görüşlerine dayalı beklentiler temelde öğrencilerin kazanması gereken

yeterliklerle ilişkilendirilmiştir. Bu çerçevede alt temalar Tablo 3'te verilmiştir. Devamında ise alt temalara ilişkin doğrudan aktarımlarla beklentilere ilişkin bulgular ortaya konulmuştur.

Tablo 3. Güzel Sanatlar Lisesi Resim Bölümü Öğretmenlerinin Görsel Kültür Beklentilerine Yönelik Görüşleri

Temalar
Eleştirel Bakış Açısı
İş Birliğine Dayalı Etkileşim
Medya Okuryazarlığı
Görsel Okuryazarlık

"Eleştirel Bakış Açısı" alt temasına dayalı olarak Serdar öğretmen, "...Böyle bir ders olması taraftarıyım ben. Seçmeliden ziyade zorunlu bir ders olarak verilmesi taraftarıyım. Çünkü gerçekten çağımızda ihtiyaç var. Öğrenciler gerçekten bilmiyorlar. Yani neyi ne kadar izlemesi lazım, neyi ne şekilde eleştirmesi lazım, nasıl bakması lazım, bu anlamda kısırlar maalesef." demektedir. Aynı tema altında Gülümser öğretmen "...Bakmakla görmek arasındaki farklılık ya da gördükleri şeylerin aslında alt bilince nasıl yerleştiği anlatılabilir. Bu da aslında biraz bilinçli tüketici olmalarını sağlar. Mevcutta düşündüklerinin, eğilimlerinin aslında ne kadar yönlendirilebilir ya da yönlendirilmiş olduğunu görürler böylece bilinçli olarak tercihlerde bulunmaları ve seçmeleri sağlar... Bir şeyler satmak amacıyla belirli bir görsel hafıza oluşturmak için, bazı moda akımlarını oluşturmak için, pazar piyasalarının oluşması için görsel bir tayyarenin çok büyük ve çok sıkı kullanıldığını görüyorsunuz. Ama onun dışında sanatsal, görsel ifadeler yok..." ifadesiyle görsel kültürün öğrencilerin eleştirel bakış açılarını geliştireceğini ve bu yolla, sorgulamalarda bulunacaklarını vurgulamıştır. Bu görüşlere dayalı olarak görsel kültür uygulamalarına ilişkin beklentiler çerçevesinde eleştirel çözümleme ve görsel farkındalığın oluşumuna katkısı öne çıkmaktadır.

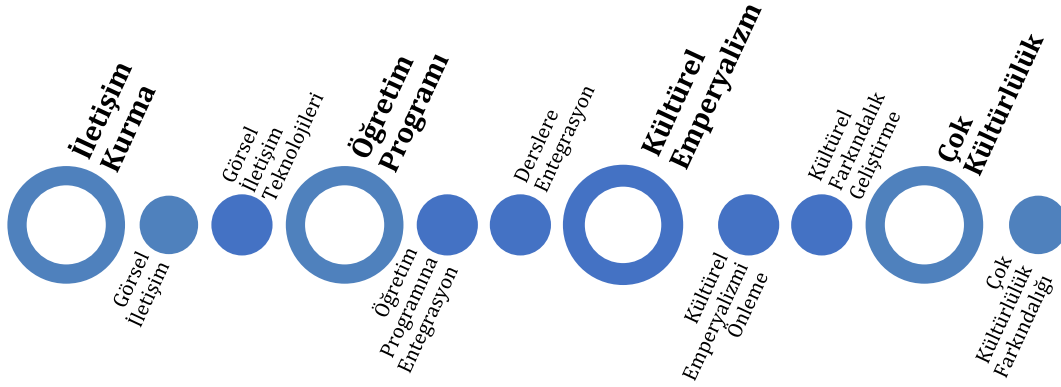
"İş Birliğine Dayalı Etkileşim" alt temasında Caner öğretmen "...İlk başta farklı disiplinleri birlikte görmeyi öğrenmesi gerekiyor... İşbirliğinin çok iyi olması gereken bir ders... Siyaset, kültür, tarih, ekonomi de görsel kültür birebir alakalı." ifadesiyle görsel kültürün disiplinlerarası bir yaklaşım olduğunu belirtmiştir. Toplumsal, kültürel, tarihsel, politik ve ekonomik konuların da görsel kültür kapsamı içerisinde yer aldığı ve bu bağlamda disiplinlerarasılığın hem öğrenciler arası hem de farklı disiplinler çerçevesinde göz önünde bulundurulması gerektiğine vurgu yapmaktadır.

"Medya Okuryazarlığı" alt temasına dayalı olarak Feride öğretmen "...Görsel kültür dersi olursa, en azından çocukların daha çok yaratıcı olacağına ve sosyal ağları daha yaratıcı kullanacaklarına inanıyorum. Bireyselliklerini sosyal ağlarda daha bilinçli ortaya dökerler diye düşünüyorum." belirtmiştir. Bu bağlamda, görsel kültür dersinin öğrencilere çoklu bakış açısı getireceği, yaratıcılıklarını geliştireceği ve öğrencilerin medya teknolojilerini kullanımlarına yönelik olarak ifade edilmiştir.

"Görsel Okuryazarlık" alt temasında Gülümser öğretmen "... Medya okuryazarlığı diye bir ders var. Bence bu derste görsel kültürde verilebilir. Çünkü aslında bu çok sosyolojikte bir olaydır... Bakmakla görmek arasındaki farklılığı ya da gördükleri şeylerin aslında alt bilince nasıl yerleştiği anlatılabilir..." ifadesiyle görsel kültürü sosyolojik bağlamda düşünerek, medya okuryazarlığını da desteklediğini belirtmiştir. Bu çerçevede görsel kültür ile öğrenciler görsel imgeleri doğru okuyabilecekler ve değerlendirmeler yapabileceklerdir.

3.4. Güzel Sanatlar Lisesi Resim Bölümü Öğretmenlerinin Görsel Kültür Uygulamalarına İlişkin Önerileri

Güzel sanatlar lisesi resim bölümü öğretmenlerinin görsel kültüre ilişkin önerileri Şekil 4'te ilişkilendirilmiş ve Tablo 4'te ise tema olarak gösterilmiştir.



Şekil 4. 'Görsel Kültür Uygulamalarına İlişkin Öneriler' Ana Temasına Dayalı Alt Temalar Arası İlişki

Öğretmenlerin görsel kültür etkinlikleri ile ilişkili önerileri 'Görsel Kültür Uygulamalarına İlişkin Öneriler' ana temasını oluşturmuştur. Bu çerçevede öneriler birbiri ile ilişkili olarak yapılmıştır. Öneriler çerçevesinde öne çıkan boyutlar:

- Görsel kültür uygulamaları iletişim kurmaya öğrencileri yönlendirmeli; iletişim, görsel iletişim ve görsel iletişim teknolojilerini amaca uygun kullanım boyutları ile ele alınmalı; görsel iletişim boyutunda görsellere ilişkin farkındalık geliştirme, görsel iletleri bilinçli ve eleştirel bakış açıları ile sorgulama yeterlikleri kazandırılmalı; görsel iletişim teknolojileri boyutunda ise sosyal medya odaklı görsel iletişim süreçlerinde etkin ve bilinçli teknoloji kullanımı yeterlikleri kazandırılmalı,
- Görsel kültür uygulamaları öğretim programlarına entegre edilmeli ve bir parçasını oluşturmalı yakın gelecekte bu tür bir yapılanma söz konusu değilse dersler içersindeki etkinliklerin yapılandırılması sürecine entegrasyonu sağlanmalı,
- Görsel kültür uygulamaları özellikle içinde bulunulan kültüre ilişkin farkındalık geliştirmeli ve teknoloji odaklı ortamlardaki kültürel emperyalizmi önleyici eleştirel bakış açısı kazandırılmalı,
- Çok kültürlülüğe ilişkin hem yerel hem de evrensel değerler bağlamında farkındalık sağlanmalı ve bu farkındalığın görsel iletlerin yorumlanmasında işe koşulmasına zemin hazırlanmalı şeklinde sıralanmaktadır. Bu boyutlara ilişkin alt temalar Tablo 4'te verilmiş ve devamında doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Tablo 4. Güzel Sanatlar Lisesi Resim Bölümü Öğretmenlerinin Görsel Kültüre İlişkin Önerileri

Temalar
İletişim Kurma
Öğretim Programına Entegrasyon
Kültürel Emperyalizm
Kültürlerarası Etkileşim
Çok Kültürlülük

"İletişim Kurma" alt temasına bağlı olarak Gülümser öğretmen "...Görsel iletişimin çok çok önemli olduğunu düşünüyorum. Bizim toplumumuzda çok kuvvetli çünkü tv izleme oranı çok yüksek. Biz otobüse binerken bile numarasına bakmadan, bu nereye gidiyor diye şoföre soran bir milletiz. Okuyup yazmaktan çok konuşmak ve bakmak üzerine bir iletişimimiz var. O yüzden çok önemli bir şey olduğunu düşünüyorum..." şeklinde görüşlerini belirtmiştir. Murat öğretmen ise "...Kültür sonuçta toplumun bir ögesi, içinde var. Onu geçmişe dönüp değiştirme şansında yok. Burada kaygımız ne? Kültür geliyor. Kültür ve kültürün devamlılığını sağlayan iletişim ve etkileşimin sürekliliği ya da üstüne bir şey konarak yürümesi. Ama ne yazık ki bu süreç zarar görmüştür. Gittikçe kötüye gittiğini düşünüyorum. Özellikle genç nesilde çalıştığımız için biliyorum. Kendi çocuklarım ve daha alt gruplarda da var. Yozlaşıyor gittikçe. Sahip olduğumuz değerler azalarak geçiyor süreç. Üstüne bir şey ekleyebilmemiz lazım." ifadesi ile görüşlerini belirtmiştir. Aynı tema altında Feride öğretmen "...En azından çocukların kullandığı malzemeler, iletişim araçlarını da daha doğru kullanmalarını sağlayabilirsiniz. Oyun amaçlı değil de o iletişim araçlarını kültürel anlamda nasıl kullanabileceklerini de öğretebilirsiniz." şeklinde görüşünü belirtmiştir. Bu anlamda görsel kültürün iletişim ve kültürün devamlılığı açısından önemli olduğunu vurgulamışlar ve bu yönde çalışmaların yapılmasını ifade etmişlerdir.

"Öğretim Programına Entegrasyon" alt temasına ilişkin Murat öğretmen "... Var olan konuyu hazırlamak anlamında Görsel kültür çalışmaları yapabiliriz... Mesela resim dersinde, görsel öge üzerinden konuşup, tartışıp fikir alışverişinde bulunup uygulamaya başlayabiliriz." ifadesiyle görsel kültür çalışmalarını var olan ders içerisine entegre edilebileceğini vurgulamıştır.

"Kültürel Emperyalizm" alt temasına bağlı olarak Gülümser öğretmen görüşlerini "...Görsel kültür için kendi kültürümüzden çıkmış iyi şeyler, iyi işler çok az var diye düşünüyorum. O yüzden de bir kültür emperyalizminin içinde olduğumuzu ver buna yenik düştüğümüzü düşünüyorum. Çünkü o kadar katı ve fazla kısıtlamalarla ve engellemelerle karşılıyorsunuz ki size ait olanı değil, size ait olmayanı bir anda kabullenmiş oluyorsunuz. Çünkü o boşluğu gelip onlar dolduruyor. Bu anlamda ben görsel kültür çalışmalarının bilinçli bir şekilde hem kitlesel hem de okullarda uygulanmasını istiyorum. Kendimize ait Türk ressamlarının resimlerini bile bilmiyor çocuklar." cümleleri ile ifade etmiştir. Bu bağlamda, her türlü görsel imgenin hemen her yerde olduğu ve insanları etkilediğini düşündüğümüzde görsel kültürün kültürel yayılmacılık anlamında ulusal kültürleri olumsuz etkilediği kültürel kimlikleri olumsuz etkilemesi anlamında görsel kültür eğitiminin olmasına ilişkin görüşünü ifade etmiştir.

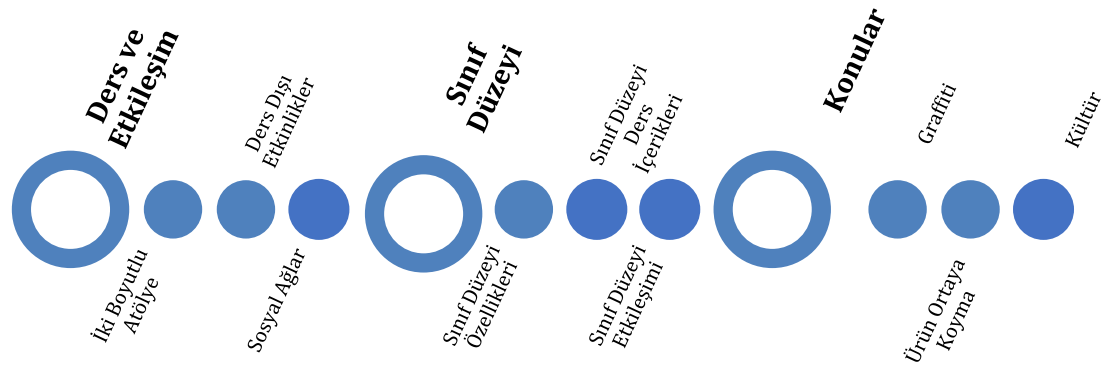
"Kültürlerarası Etkileşim" alt temasına dayalı olarak Caner öğretmen "...Türkiye'de Doğu çok farklı bir görsel kültüre sahip, Batı çok farklı, İç Anadolu çok farklı. Hepsinin kültürü çok farklı, görselliği de farklı." şeklinde fikir savunarak farklı kültürlerin bir araya gelmesiyle kültürlerarası etkileşimin görsel çeşitliliği oluşturduğunu ifade etmiştir. Aynı alt tema altında Murat öğretmen ise "...Bizim kültürümüz bu değil kültürene sahip çık, ya da kültürünü bil..." ifadesiyle kültürlerarası

etkileşimde öncelikle kendi kültürümüzün bilinmesi gerektiğini görsel kültür ile bu bilincin oluşturulacağını düşünmektedir.

“Çok Kültürlülük” alt temasına dayalı olarak Murat öğretmen “...Urfa’da ayrı bir kültür var, Mardin’de ayrı. Bina görselinden tutun yaşamdaki görsel yansımaya kadar her şey farklı. Batı kültüründe atıyorum İstanbul’da, İzmir’de her şey daha başka... Bu zenginlikten faydalanarak görsel kültür çalışmaları zenginleştirilebilir” ifadesiyle çok kültürlü yapının görsel kültürü zenginleştirdiğini ifade etmiştir. Caner öğretmen ise aynı alt temaya ilişkin görüşü “... Artık öyle bizim kültürümüz diye bir şey kalmadı. İnternet ortada. Çok fazla kültür var, dünya kültürü. Evrensel bir kültür var... Bu farklı kültürlerden beslenmek görsel kültür çalışmalarına dahil edilebilir” şeklinde ifade etmiştir.

3.5. Güzel Sanatlar Lisesi Resim Bölümü Öğretmenlerinin Görsel Kültür Çalışmaları İçin Ders Önerisine İlişkin Görüşleri

Güzel sanatlar lisesi resim bölümü öğretmenlerinin görsel kültür çalışmaları için ders önerisine ilişkin görüşleri çerçevesinde çok fazla ders, içerik ve uygulama önerisi yer almakta ancak bu önerilerin bir kısmı öne çıkmaktadır. Tablo 5’te uygulamaya dönük önerilerin tamamı verilmiş öne çıkan boyutları ise Şekil 5’te gösterilmiştir.



Şekil 5. 'Görsel Kültür Uygulamalarına İlişkin Öneriler' Ana Temasına Dayalı Alt Temalar Arası İlişki

- Ders etkileşimlerinin özellikle iki boyutlu sanat atölye derslerinde çok yönlü öne çıkabileceği; ders dışı etkinlikler ile öğrenci motivasyonu ve ilgisinin sağlanabileceği, sosyal ağların etkin kullanımı ile hedef kitle olan öğrencilerin derse aktif katılımının sağlanabileceği,
- Sınıf düzeyinin öğrencilerin belirli bir hazırbulunuşlukta olmaları, sınıf içi etkileşimlerin daha yoğun olması, ders içeriklerinin görsel kültür uygulamalarına daha uygun olması çerçevesinde 11. sınıflar ile yürütülmesinin daha iyi olabileceği,
- Konular bağlamında özellikle öğrencilerin ilgisini çekebilecek graffiti gibi popüler kültür içerikli konular, ürün ortaya koymaya dayalı uygulamalar ve kültürel farkındalık sağlamak amaçlı kültürel konular odaklı olmasının tercih edilebileceği şeklinde sıralanan öneriler öne çıkmıştır.

Tablo 5. Güzel Sanatlar Lisesi Resim Bölümü Öğretmenlerinin Görsel Kültür Çalışmaları Ders Önerisine İlişkin Görüşleri

Temalar
Ders Önerileri
<ul style="list-style-type: none">• İki Boyutlu Sanat Atölye• Grafik Dersi• Desen Dersi• Branş Dersleri
Sınıf Düzeyi Önerileri
<ul style="list-style-type: none">• 10.Sınıf• 11. Sınıf• 9, 10,11 ve 12. Sınıf
Ders İçeriğine İlişkin Öneriler
<ul style="list-style-type: none">• Graffiti ve Fotoğraf• Geleneksel Kültür Konuları• Kültürlerarası Etkileşim Konuları• Sinema• Konu-Ürün

Öğretmenler görsel kültür çalışmaları için “Ders Önerileri” alt temasına dayalı olarak “iki boyutlu sanat atölye, grafik dersi, desen dersi ve branş dersleri” kategorilerini sunmuştur. “İki Boyutlu Sanat Atölye” kategorisine ilişkin Feride öğretmen “İmgesel son sınıfların 2 BSA dersinde verilebilir... Genelde 2 boyutlu derslerde verilebilir bütün sınıflarda.” ifadesiyle görsel kültür eğitiminin ve çalışmalarının iki boyutlu dersler için uygun olduğunu belirtmiştir.

Aynı kategoriye ilişkin Serdar öğretmen “Atölye derslerinde yer verilebilir. Yalnız belki iki boyutlu anlamında faydası olabilir. Çünkü 2 boyutlu dersler içerisinde yer alabilir...2 boyutlular daha uygundur muhtemelen.” ifadesiyle görüşünü belirtmiştir.

“Grafik Dersi” kategorisine ilişkin Gülümser öğretmen “...Grafikte işte reklam gibi, pano hazırlamak gibi bunun gibi şeyler var ama bütün derslerin içinde az buçuk var aslında, yok değil. Ama kasıtlı olarak bu görsel iletişim dersidir diye koyabileceğimiz bir ders yok. Ama içinde fark etmeden azar azar var... Grafik dersi için çok uygun diye düşünüyorum.” ifadesiyle görsel kültür çalışmalarının grafik dersi içerisinde entegre edilebileceğinin belirtmiştir.

“Desen Dersi” kategorisine ilişkin Murat öğretmen “...İki boyutlu dersimiz var, resim dersi diyebileceğimiz. Onda daha fazla manevra yapma şansımız var. Desen dersinde model üzerinde daha çok çalıştığımız için destekleyebilirsin belki ama iki boyutlu ders daha mantıklı. Verilen konu resim olarak ifade edilebileceği için görsel bir materyal olarak renk kullanılacak bir sürü öge var. İki boyutlu dersler biraz önce söylediğimiz, teorik dersler bu kültürün parçalarını içlerine koyarak ifade edilebilir.” ifadesiyle; Caner öğretmen ise “Branş Dersleri” kategorisine ilişkin “...Bütün branş derslerinde bence bu olabilir. Hepsinde uygulanabilir bu şekilde düşünüldüğünde... Düşünmeyi ve görmeyi öğrenmesi gerekiyor... Özellikle resim dersinde, iki boyutlu...” ifadesiyle görsel kültür çalışmalarının branş derslerinde uygulanmasının daha uygun olacağını belirtmiştir. Aynı kategori altında Murat öğretmen “... Bir derse bağlayarak, belki de pek çok derse bağlayarak parçalar hâlinde vermek de mantıklı olabilir. Sanki böylesi daha doğru gibi. Tek başına verilirse ayrı bir şeymiş gibi gelecek. Sıkıntılı gibi geliyor çocuk gözüyle bakarsan. Ama herhangi bir ders içinde bu parçayı kaynaştırmak daha kolay.” ifadesiyle belirttiği görüşünde, bir ders içerisine entegre olmuş görsel kültür eğitiminin etkili olacağını düşünmektedir.

“Sınıf Düzeyi Önerileri” alt temasına ilişkin “10. sınıf” kategorisinde Gülümser öğretmen görüşünü “Bence 12 ye gelmeden uygulanmasında fayda var. Özellikle 10. sınıfta uygulanabilir.” şeklinde

belirtmiştir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu da görsel kültür çalışmalarının 10. sınıflarda daha iyi uygulanabileceğini ifade etmişlerdir.

"11. Sınıf" kategorisine ilişkin Feride öğretmen, "11. sınıfta yapılırsa eğer... 12 ye geldiğinde zaten yapılmasına gerek kalmayacak... 11. sınıfta da hedefini belirleyeceği için görsel kültürün yorumunu yapmaya başlayacak. Yani acaba bu ürettiğimiz, üretilen malzeme benim için, tüketiciyim tüketiyorum, bana faydalı olabilir mi? Bu üretilen malzeme ya da kendisi bir şeyler üretmeye çalışacak, tasarım yapmaya çalışacak." ifadesini kullanmıştır.

"9, 10, 11 ve 12. Sınıf" kategorisine ilişkin Hasan öğretmen ise "...Pratikte daha çok içli dışlı oluyoruz. İşin teorik boyutunu özellikle de insanın doğrudan kişiliğine, davranışlarına yönelik bir çalışmayı, kültürel birikimini etkileyecek bir çalışmayı es geçiyoruz... Ne kadar erken verilmeye başlanırsa, yıllık değil bence 4 yıl boyunca verilmesi gereken bir ders olabilir, olmalı da." ifadesiyle tüm sınıflarda verilmesi gerektiğini düşünmektedir.

"Ders İçeriğine İlişkin Öneriler" alt temasına dayalı olarak "Graffiti ve Fotoğraf" kategorisine ilişkin Gülümser öğretmen "...Görsel kültürde verilebilir. Çünkü aslında bu çok sosyolojik de bir olaydır. Öğrencilere fotoğraf makinası verilebilir. Çocukların dışarıda, dış ortamda fotoğraf çekmeleri sağlanabilir genel görüş ve yapının değişmesi lazım... Bizim çocuklarda graffiti sanatına karşı özel bir ilgi var ama nedense bu ilgiyi bastıran birde sistem var. Okuldaki öğretmenler olsun, diğer branşlarda veya belediye olsun. Yani çocukların graffiti yapabileceği alanlar yok... Görsel sanatlar dersi aslında içeriği çok güzel doldurulabilecek bir ders..." ifadesiyle görsel kültüre ilişkin ders ve uygulama önerisinde görsel kültürün ders olarak yer alması gerektiğini ve uygulamalarda graffiti ve fotoğraf kullanarak çalışmaların olması gerektiğini belirtmiştir. "Geleneksel Kültür Konuları" kategorisine ilişkin Gülümser öğretmen "...Türkiye'deki bütün müzelerden ve içindeki bütün eserlerden öğrencilerin haberdar olması ve bilmesi gerekiyor. En başta görsel sanat eğitimi almış bir öğrencinin, ilkokuldan başlayarak liseye kadar devam eden uzun bir süreç... Bu anlamda bir şeyler öğretilir." ifadesiyle görsel kültür çalışmaları için kendi kültürümüze ait sanat ve sanat eserlerinin öğretilmesinde etkili olacağını düşünmektedir.

"Kültürlerarası Etkileşim Konuları" kategorisine ilişkin Serdar öğretmen "...Böyle bir ders olması taraftarıyım ben. Seçmeliden ziyade zorunlu bir ders olarak verilmesi taraftarıyım. Çünkü gerçekten çağımızda ihtiyaç var... Kültür dersi dediğimiz, çağdaş dünya sanatı, sanat tarihi dediğimiz dersler var, estetik dersi var. Bu derslerin içinde de yer alabilir..." ifadesiyle kültürlerarası etkileşiminden bahsedilen kültür konuları ile görsel kültür kuramı içerikli bir ders ya da diğer derslerle entegre olmuş bir görsel kültür eğitimi verilmesi gerektiğini belirtmiştir.

"Sinema" kategorisine ilişkin Caner öğretmen "...Çocukların en çok kullandığı görsel eğitim sinemayla oluyor. Sinemaya gitmeyen çocuk yok. Bir tek ondan kazanıyorlar bence. Hayal güçleri bir tek oradan geçiyor gibi geliyor bana. Kesinlikle sinema." diye belirtmiştir. Aynı kategori altında Serdar öğretmen "...Daha çok günümüzde olan reklamlar üzerine olabiliyor. Filmler üzerine olabiliyor. Daha çok dizi filmler hatta. Yani seçici olmalarını istiyoruz tabii ki sanat eğitimi veren bireyler olarak. Öğrencilerimizin daha seçici, daha sanatsal içerikli çalışmaları izlemelerini istiyoruz..." ifadesiyle film izlemenin görsel kültür etkinliklerine dahil olabileceğini ifade etmiştir.

"Konu-Ürün" kategorisine ilişkin Feride öğretmen ise "... Bir ders olarak verilirse, çocuklarında katılımının sağlandığı, bence drama gibi bir ders olması gerek... Popüler kültür nedir diye bir konu verip, çocuklara popüler kültüre dair bir malzeme söyleyin bana denilebilir. O malzemeyi o anda üretmeleri beklenebilir, her an üretilebilir." ifadesiyle görsel kültüre ilişkin uygulama önerisinde bulunmuştur.

4. Tartışma ve Sonuç

Araştırmada elde edilen bulgular çerçevesinde görsel kültür içerikli bir programın öğrencilerin eleştirel bakış açılarını, yaratıcılıklarını, görsel okuryazarlıklarını, iletişimlerini destekleyeceğini ve daha bilinçli bireyler yetiştirmede görsel kültür eğitiminin önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Mamur (2014) makalesinde görsel kültür ders aktivitelerinde ürünün kendisinden çok, yaratılma nedenine, anlamına ve yaratıcısının niyetine dönük sorguların yapılmasını önermiştir. Ancak önerilerin yalnızca nesne odaklı olmaması, anlamlara da odaklanması, sanat eğitiminin sanat eleştirisi disiplini için yeni açılımları olması gerektiğini ve görsel kültür çalışmaları ile günlük yaşamdaki görsel deneyimlerin, sanatsal ve kültürel bağlamda çözümlenerek değerlendirilmesi gerektiğini söylemiştir. Makalesinde görsel imgelere bağlamsal yaklaşılması ve her görüntünün içinde yaratıldığı ortamla, yaratılma nedeni ile birlikte ele alınıp değerlendirilmesinin eleştirel pedagoji anlamında önemli olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda araştırma sonuçlarına ve alanyazındaki araştırmalara bakıldığında görsel kültür çalışmalarının eleştirel pedagoji çerçevesinde şekillenmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca yapılacak olan görsel kültür araştırmalarında sosyal konular, öğrencinin yaşantısı üzerinden diyalog ve disiplinlerarasılığın ön plana çıktığını araştırmasında vurgulanmıştır. Bu araştırmada, özellikle teknolojinin gelişmesiyle yoğun imge bombardımanına maruz kaldığımız bu çağda öğrencilerin sosyal medyayı fazla kullandıkları görülmüştür. Öğrencilerin sosyal medyada gördükleri her şeyi doğru olarak kabul edip, gördüklerini sorgulamadan benimsediklerini bunun için görsel kültür eğitiminin iletişim, eleştirel düşünce, yaratıcılık, kültürel devamlılık, kendini ifade etme gibi becerilerin kazanımında etkili olacağı sonucuna varılmıştır. Sengir'in (2014) doktora tezi araştırma sonucunda vardığı yargılarda, araştırmalardaki sonuçlardan anlaşıldığı gibi sosyal medya ve medya görselleri üzerinde sorgulamalar yapan öğrencilerin görsel kültür eğitimi ile anlamlara ulaşmada, sosyo-kültürel ve ekonomik bağlamları keşfetmelerini sağlamada etkili olduğu görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde ve araştırma kapsamında görüşme yapılan öğretmen ve öğrencilerin görüşleri düşünüldüğünde, görsel kültürün bu kazanımları taşıdığı anlaşılmaktadır. Ayrıca, Dilli (2013), "Görsel Kültür Kuramının İlköğretim 4. Sınıf Görsel Sanatlar Dersinde Uygulanması" başlıklı doktora tezinde, ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin resimsel anlatımlarını ve bunlara anlatımlarına dayalı yazılı ifadelerinde popüler kültür öğeleri incelemektedir. Görsel kültür tabanlı öğretim yönteminin, öğrencilerde eleştirel düşünme becerisi kazandırması sürecine ilişkin bulgular çerçevesinde ise öğretim etkinliklerinin sonucunda öğrencilerin çevreye ve doğaya daha duyarlı oldukları ve çevrelerinde yer alan görüntülere karşı eleştirel bir bakış açısı geliştirdikleri ortaya konulmuştur. Görsel kültür tabanlı öğretim yönteminin öğrencilerin görsel okuryazarlık kazanması çerçevesinde ise görsel medyada yer alan olayların ve durumların, gerçek ya da hayal ürünü olup olmadığı ayırımının öğrenciler tarafından yapılamadığı belirlenmiştir.

Araştırmada, güzel sanatlar lisesi öğretim programlarında görsel kültür eğitiminin yer alması gerektiği, özellikle ders saati ve uygulama açısından iki boyutlu sanat atölye derslerinde görsel kültür çalışmalarının uygulanabileceği sonucuna varılmıştır. Öğretmenler, görsel kültür çalışmalarının her sınıfta olması gerektiğini ancak hazır bulunuşlukları açısından 11. sınıflarda uygulanmasının daha iyi olacağını düşünmektedirler. Öğretmenler, öğrencilerin sosyal medyayı yoğun olarak kullandıklarını bundan dolayı eleştirel düşünme ve görsel farkındalık yaratmada sosyal medya kullanımının ele alınması gerektiğini ve görsel kültür çalışmalarında sosyal medyanın da dahil olmasını ifade ederek önerilerde bulunmuşlardır. Türkkan, B. (2008). *İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi Bağlamında Görsel Kültür Çalışmaları: Bir Eylem Araştırması*

(Yayımlanmamış Doktora Tezi), Çıldır, Z. (2015). *Müzelerde Görsel Kültür Çalışmalarının Postmodern Sanat Eğitimi Bağlamında Yapılandırılmasına İlişkin Hazırlanan Eğitim Paketinin Eğitim Evlerinde Görevli Uzmanların Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) çalışmalarında da ortaya çıkan sonuç ve öneriler çerçevesinde eğitim kademelerinin her aşamasında görsel kültür eğitiminin gerekliliği ortaya konulmaktadır. Eğitim kademesi olarak ortaöğretim düzeyinde görsel kültür eğitiminin gerekliliğini ortaya koyan bu çalışmanın, görsel kültür alanında çalışacak olan araştırmacılara fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz & Ş., Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bolin P. E., Blandy, D. (2003). Beyond visual culture: seven statements of support for material culture studies in art education. *Studies in Art Education*, 44 (3), 246-263.
- Çığır, E. (2016). *Görsel sanatlar öğretimine yönelik sosyal ağ odaklı görsel kültür uygulamalarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çıldır, Z. (2015). *Müzelerde görsel kültür çalışmalarının postmodern sanat eğitimi bağlamında yapılandırılmasına ilişkin hazırlanan eğitim paketinin eğitim evlerinde görevli uzmanların görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. (Çev. M. BÜTÜN ve S. B. DEMİR). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Duncum, P. (2000). How art education contribute to the globalisation of culture. *Journal Art and Design Education*, 19 (2), 170-180.
- Duncum, P. (2003). The theories and practices of visual culture in art education. *Arts Education Policy Review*, 105 (2), 19-25.
- Dilli, R. (2013). *Görsel kültür kuramının ilköğretim 4. sınıf görsel sanatlar dersinde uygulanması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Freedman, K. (2003). *Teaching visual culture: curriculum, aesthetics and the school life of art*. New York: National Art Education Association Teachers College Columbia University.
- Karadağ, C. (2004). *Görme kültürü*. Ankara: Doruk Yayınları.
- Kırıçoğlu Tekin, O. (2009). *Sanat kültür yaratıcılık, görsel sanatlar ve kültür eğitimi-öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Leppert, R. (2009). *Sanatta anlamın görüntüsü imgelerin toplumsal işlevi* (Çev. İsmail Türkmen), (2. Baskı). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Mamur, N. (2014). Görsel sanatlar öğretmen eğitiminde görsel kültür öğretimi (Pensilvanya Eyalet Üniversitesi Örneği). *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi*, 3 (8), 71.

- Rogoff, I. (1998). Studying visual culture. In N. Mizoeff (Ed.), *The visual culture reader* (pp. 24-37). New York: Routledge.
- Sengir, S. (2014). *Kültürel dönüşümler ve postmodern pedagoji ekseninde görsel kültür eğitimi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Sohn, J. (2004). *Web-enhanced art education: constructing critical interpretations of visual culture in preservice art education*. Doctoral Dissertation, The Pennsylvania State University. 4 Aralık 2014 tarihinde <http://sunzi.lib.hku.hk/ER/detail/hkul/4083126> adresinden alındı.
- Türkkan, B. (2008). *İlköğretim görsel sanatlar dersi bağlamında görsel kültür çalışmaları: bir eylem araştırması*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Extended Summary

1. Introduction

Art instructors nowadays pay more attention to the concept of visual culture education, as a consequence of the improvement of the field of art education and the need for new approaches in the processes and objectives of the art curriculum. The art education paradigm, shifting from fine arts to visual culture, covers the conflicting post-modern pedagogy and the problems faced in fine arts and popular culture (Sohn, 2004 p. 35). Postmodernism considers art and art education to be significant tools for the development and dissemination of culture. Visual arts education, which uses a variety of visual images, remains ahead of other disciplines in terms of visual culture studies (Bolin and Blandy, 2003, p. 247). In particular, the approaches setting a goal for art courses to the generate, disseminate and adopt the visual culture are set forth. For this reason, restructuring art education processes with a visual culture context becomes more of an issue (Duncum, 2000).

Considering the need for the integration of visual culture education into art education programs, and the fact that communication tools play an important role in our lives in the 21st century Information Age, visual culture education can be expected to aim at raising awareness based on critical inquiry and analysis. The accuracy of the imaginary readings and inquiries, and the quality of the interpretations of individuals, improve in parallel with this expectation. According to Leppert, each image materializes a specific type of vision. That is to say, each image materializes competing and conflicting types of vision which are unique from historical, social and cultural perspectives hence, the contents of images not only substitute words, but are more than words (Leppert, 2009, p. (20). In this regard, an analysis of images requires the systematic integration of visual culture-oriented learning styles into the art education curriculum at every level in Turkey (Mamur, 2014, p. 118). The inclusion of visual culture, drawing on cognition, awareness and reproduction, in education programs will improve the reflective, experimental and intellectual perspective of the individual. Looking at previous literature, visual culture has been included in the curricula of communication faculties of universities at the graduate education level, both as a course and as a practice in Turkey. However, visual culture studies are lacking from the course content in fine art high schools. Accordingly, the inclusion of visual culture educational content into the curriculum is of importance for the analysis of objects and images of visual culture. This study presents teacher opinions on the inclusion of visual cultures on the curricula of fine art high schools.

2. Method

This study presents the opinions of teachers on the inclusion of visual culture on the curricula of fine art high schools, making use of a qualitative research method. Qualitative researches start with assumptions and the use of interpretive/theoretical frames that address the meanings attributed to a social or human problem by individuals or groups, including an evaluation of research problems. To analyze this problem, qualitative researchers use a qualitative approach in their research, including the collection of data from the natural environment, sensitive to people and places in the study, and data analyses, which form both inductive and deductive patterns and themes. A final written report or presentation includes statements of the participants; the

contemplations of the researcher; and a complex explanation and interpretation of the problem, and clarifies its contribution to literature or a call for change (Creswell, 2013, p. 44).

Among the purposive sampling methods, the typical case sampling method was used to determine the sample of the research. Typical case sampling requires the identification of a typical case relating to the research problem out of a range of cases in the universe, and gathering information on the basis of this problem. To this end, the researcher collaborates with people with an understanding of the issue to identify a typical case; gathers information; and then decides on the typical case example to be studied (Büyüköztürk et al., 2011, p. 90). The research participants comprised six art teachers that taught during the first semester of the 2014–2015 academic year, all of whom were given a pseudonym. The research data was collected through semi-structured interviews, and a descriptive analysis based on the qualitative research method was used to analyze the obtained data.

3. Findings, Discussion and Results

The research findings, based on teacher opinions, are grouped under the main themes of “The opinions of art teachers at fine art high schools on visual culture perceptions”, “The opinions of art teachers at fine art high schools on the constraints of visual culture practices”, “The opinions of art teachers at fine art high schools on visual culture expectations”, “The opinions of art teachers at fine art high schools on visual culture” and “The opinions of art teachers at fine art high schools on course recommendations for visual culture studies”. The research findings, based on teacher opinions and expectations with regard to the development of visual culture practices in courses on fine art high school curricula suggest that visual culture education is important in the raising of more conscious individuals, in that it supports critical thinking, creativity, visual literacy and communication. The research reveals that particularly in this era, under the intense bombardment with images facilitated by developments in technology, students spend more time on social media and accept everything they see there as true, without questioning. From this, it was concluded that visual culture education would be effective in improving such skills as communication, critical thinking, creativity, cultural continuity and self-expression. The findings from Sengir’s (2004) doctoral thesis research, as understood from the research results, reveal that visual culture education is influential on students who make inquiries into social media and media visuals to draw meaning and to discover socio-cultural and economic contexts. With regard to literature and the opinions of teachers and students interviewed within the scope of this research, the statements relating to this issue reveal that visual culture has these outcomes. Moreover, Dilli (2003) discusses the pictorial representations of 4th grade primary school students and the popular cultural elements in written statements related to their representations in her doctoral thesis entitled “*Application of the visual culture concept in visual art courses in the 4th grades of primary schools*”. Pursuant to the findings regarding the process where a visual culture-based teaching method helps students improve their critical thinking skills, it was revealed that students become more sensitive to the environment and nature, and develop a critical perspective of the images that surround them as a result of the applied teaching activities.

The present study suggests that visual culture education should be delivered in fine art high schools, and that visual culture studies should be applied particularly in two-dimensional art workshops in terms of course hours and practices. Teachers believe that visual culture studies

should be available at every grade, but these studies should be applied at 11th grade considering the readiness of students. The teachers suggested that as students spend so much time engaged in social networks, the use of social media for the promotion of critical thinking and creating visual awareness should be addressed, and social media should be included in visual culture studies. Türkkan, B. (2008). *İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi Bağlamında Görsel Kültür Çalışmaları: An Action Research* (Unpublished Doctoral Thesis), Çıldır, Z. (2015). *Evaluation of the training package prepared for the restructuring of visual culture studies in museums within the context of post-modern art education by the experts designated at education houses.* (Unpublished Doctoral Thesis) The results and recommendations arising from these studies reveal a need for visual culture education at every level of education.

Araştırma makalesi: Güler, E. ve Bedir Erişti, S. D. (2018). Güzel sanatlar lisesinde görsel kültür çalışmalarının entegrasyonuna ilişkin öğretmen görüşlerine dayalı gereksinim belirleme çalışması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (2), 536-557.



Student Feedback for the Pattern Course with the Activity on Charcoal Pencil Production

Ferhunde KÜÇÜKŞEN ÖNER*, Süreyya GENÇ**

Received date: 04.07.2018

Accepted date: 25.07.2018

Abstract

In this study, we aimed to transform the charcoal pencil, which is used as an effective material in pattern classes possessing an important place in art education, into a practice that allows students to use it with a different teaching approach (a student-centered approach with activities) and aimed to describe the effect of this practice on pattern courses based on student opinions. The data of this study was obtained with a semi-structured interview form applied to students based on the case study survey model from the qualitative research methods. The study group was composed of 43 students who are in the 1st and 2nd grade of painting education at Faculty of Education, Fine Arts Department of Bartın University during the spring semester of the 2017-2018 academic year. The obtained data were subjected to content analysis and interpreted descriptively. As a result of the study, we reveal that the students found this active learning method integrated with a student-centered structure as positive. According to the study data, we determined that the students are very glad to take part in the process. Their statement of increasing interest indicates that the aim of the course was achieved.

Keywords: Pattern, pattern course, activity-based teaching, student-centered approach, active learning, charcoal pencil making.

* Bartın University, Faculty of Education, Department of Fine Arts Education, foner@bartin.edu.tr

** Bartın University, Faculty of Education, Department of Fine Arts Education, sgenc@bartin.edu.tr

Kömür Kalem Yapımı Etkinliği ile İşlenen Desen Dersine Yönelik Öğrenci Görüşleri

Ferhunde KÜÇÜKŞEN ÖNER*, Süreyya GENÇ**

Geliş tarihi: 04.07.2018

Kabul tarihi: 25.07.2018

Öz

Bu çalışma ile sanat eğitiminde önemli bir yeri olan desen derslerinde etkili bir malzeme olarak kullanılan füzeni, farklı öğretim yaklaşımı –etkinlik temelli öğretim öğrenci merkezli yaklaşımı- ile öğrencilerin kendilerinin yapmasına olanak sağlayan bir pratiğe dönüştürmek ve bu pratiğin desen dersine yönelik etkisini öğrenci görüşlerine göre betimlemek amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerin örnek olay tarama modeli kullanılmış olan bu çalışmanın verileri öğrencilere uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Çalışma grubunu; 2017-2018 akademik yılı bahar döneminde Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Ana Bilim Dalı 1. ve 2. sınıfa devam eden 43 öğrenci oluşturmaktadır. Elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuş ve betimsel olarak yorumlanmıştır. Çalışma sonucunda; öğrenci merkezli bir yapıyla bütünleşen bu aktif öğrenme uygulamasını öğrencilerin olumlu bulduğu saptanmıştır. Elde edilen verilere göre; öğrencilerin en çok aktif olarak süreçte yer almaktan memnun kaldıklarını dile getirdikleri tespit edilmiştir. İkinci sırada derse olan ilginin de arttığını ifade etmeleri dersin hedeflenen amaca ulaşılabildiğini göstermektedir.

Anahtar kelimeler: Desen, desen dersi, etkinlik temelli öğretim öğrenci merkezli yaklaşım, aktif öğrenme, kömür kalem yapımı.

*  Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim İş Öğretmenliği A.B.D., foner@bartin.edu.tr

**  Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim İş Öğretmenliği A.B.D., sgenç@bartin.edu.tr

1. Giriş

"Desen görülen şey değildir, başkalarına gösterilmesi gereken şeydir."
Edgar Degas

En basit ifadeyle çizgisel bir anlatım, kendini ifade yolu biçiminde tanımlanabilecek desen, plastik sanatlar için öğrenme, öğretme ve pratik alanları içeren temel unsurların başında gelir. "Desen, Fransızca *dessin* sözcüğünden dilimize geçmiştir. Nesnelerin, figürlerin, düşüncelerin ya da doğanın tek renkle (*monochrome*) bir yüzey üzerinde basit ya da ayrıntılı bir şekilde boyutlandırılması ya da yanılması anlamına gelir. Desen; kurşun kalem, mürekkepli kalem, kömür kalem, fırça, metal uç (*stylus*), pastel vb. gibi çizim araçları kullanılarak yapılan çizgisel ya da gölgesel görsellikle oluşturulan en temel yanılama ya da biçimsel oluşturmadır" (Müftüoğlu, 2011:8).

Mağara duvarlarına çizilen resimlerin ilk desen örnekleri olduğu, bu örneklerden günümüze kadar kendini ifade etmek isteyen her sanatçının temel dayanaklarından biri olarak deseni kullandığı söylenebilir. Desen, resmin ve resim eğitiminin en önemli ve sağlam yapıtaşlarından biridir. Bu yargı, 'desen plastik sanatların her alanı için öncelikli disiplin olarak kabul görmüştür' biçiminde genellenebilir. Çünkü plastik sanatların her alanında yaratıcı evreye geçmek için öğrenilmesi gereken ve başlangıç noktası olarak kabul edilen disiplin desendir.

Desen, resimle uğraşanlar dışında heykel, seramik, grafik tasarım, mimari gibi disiplinlerle uğraşanların da eserlerini oluşturmadan önce ilk başvurdukları basit ama temel ifade yoludur. Özsegin, (2001) 'Çizgi ve Eller' adlı kitabında; "desenin sanatsal üretimin her aşamasında, sanatçının el attığı zorunlu bir alan olarak gündemdeki yerini her zaman koruduğunu vurgulamaktadır" (Akt. Avcı, 2014:3).

Desen, sanatın ortaya çıkışından itibaren var olsa da asıl önemini Rönesans ile birlikte kazanır.

"Antik dönemdeki sanat eserlerinde, Mısır'da piramitlerin duvarlarında yer alan resimlerde ve rölyeflerde, Yunanistan'da seramiklerin üstündeki çizimlerde ve fresklerde, Çin'de mürekkeple ipek kumaşların üzerinde yapılan küçük resimlerde, doğu minyatür sanatında desenin temel rol oynadığı açıkça görülür. Orta çağda mimari yapılar için gerçekleştirilen proje çizimleri ile bu yapılarda kullanılan mimari motiflerin çizimleri, daha o zamanlarda desenin insan yaşamında aldığı yeri göstermektedir" (Karasu Gökçe ve Mehmet, 2007: 16). Rönesans'ta Hümanizm etkisiyle doğaya, bilime ve gözleme yönelen sanatçılar gözlemlerini ilk önce desen yoluyla ifade etmişlerdir. Dönemin ünlü ressamı büyük eserlerini oluşturmadan önce onların detay veya birebir desenlerini çalışmışlardır. Özellikle Leonardo da Vinci, anatomiye öğrenebilmek, sağlam figür resimleri yapabilmek için kadvralardan desen etüdüleri gerçekleştirmiştir. Bulut'un (2003: 23) Gollwitzer ve Fleming'ten aktardığına göre; Michelangelo ilk açılan okulu "Desen okulu" olarak adlandırır ve deseni tüm sanatların ruhu ve gerçek kaynağı olarak görür. Çünkü Michelangelo'ya göre çizim yapmayı öğrenmek sanatçının gerçek hazinesidir. Ingres de 'desen sanatın namusudur' diyerek Michelangelo'nun düşünceleri tamamlar.

Desen, gerek akademik düzeyde verilen sanat eğitiminde gerekse amatör resim çalışmalarında önemini günümüze kadar sürdürmüş ve plastik sanatların herhangi bir dalıyla uğraşan herkes için desen eğitimi bütün çalışmalarının temelini oluşturmuştur.

Plastik sanatlarda desenin eğitici rolü sanat eserini teknik açıdan yeterli düzeyde ortaya çıkarmadan önce başlar. Çünkü desen, sanatçının görme biçimi üzerinde de yapılandırıcı ve hazırlayıcı bir rol üstlenir. Avcı'ya (2014: 2) göre; "desenin bir diğer boyutu eğitici yönüdür. Desen çizmek, bir çeşit görme egzersizi yapmaktır. Sanat eğitiminin bütünü, görsel yolla iletişim kurma yeteneğini bireysel çalışmalarla ve eğitimle geliştirmeyi hedefler." Sanat eğitimi alanlar açısından da öncelikle zihinsel hazırlık sürecini başlatır. Ayaydın'ın (2010: 163) Engin'den aktardığına göre desen eğitimi öğrencinin yaratıcılığını geliştirmede öncelikli unsurlardandır:

“Desen dersinin amacı, öğrencinin dış dünyayı dikkatlice gözlemleyerek algılama ve yansıtma kapasitesini artırmak, konuya en uygun tekniği ve onun gerektirdiği araç gereçleri kullanarak yaratıcı yorum yeteneğini geliştirmektir.” Bu bağlamda desen dersleri eğitim öğretimin her kademesinde yaratıcı düşünmeyi, görsel algılamayı geliştirdiğinden oldukça önemli ve gereklidir. Bu nedendir ki günümüzde lisans seviyesinde eğitim veren Güzel Sanatlar Fakültelerinde ve Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Resim-İş Öğretmenliği lisans programlarında desen eğitimi öğrenme sürecinin her aşamasında öncelikli ders olarak verilir ve dört yıllık sanat eğitiminin temelini oluşturur.

Desen eğitimi yoluyla birey, gözlem yapmayı, araştırmayı, sorgulamayı, yaratıcı ve iraksak düşünmeyi öğrenir. Karşılaştığı sorunlara farklı bakış açıları ile yaklaşarak çok boyutlu çözümler üretebilir. Desen eğitimi sürecinde objelerin kendi içlerinde ya da birbirleriyle ilişkilerindeki oran ve orantıyı kavrayan öğrenci gözlem yapma, araştırma alışkanlıkları kazanır ve öğrencinin çevresindeki olaylara-olgulara dikkati yoğunlaşır. Bu doğrultuda olaylar arasındaki bağlantıları değerlendirip, özgürce kararlar verebilir. Bu sebeple desen eğitimi de diğer alanlarda olduğu gibi, teknolojik gelişmelere ayak uydurabilmeli, en azından sanat alanında yaşanan değişim ve dönüşümlerden haberdar bir şekilde kendini güncelleyebilmelidir (Bingöl, 2015: 29).

Desen eğitimi önce doğru görme, sonra gördüğünü algılama ve algıladığını kavrayıp doğru çizme süreçlerinden oluşmaktadır. Bunlar neredeyse desen eğitiminin temel ilkeleridir denilebilir. Desen eğitimi aslında öncelikli olarak bir görme eğitimidir. Desen yoluyla insan yaşadığı dünya ve çevresindekilerle bir bağ kurarak onları görselleştirebilir. Desen çizmek için sadece ‘bakma’ yetisi değil ‘görme’ becerisi de gereklidir. Avcı’ya (2014: 3-4) göre; “bir nesneyi veya modeli desen yoluyla görmek demek; onun renk, biçim ve ton ilişkilerini analiz ederek tek malzeme ile ifade etmek demektir. Daha da önemlisi formun yapısını zihinde kavrayıp el ile koordinasyonu sağlamak ve onu, görsel elemanlarla bir yüzey üzerinde organize edebilmektir. Desen dersinin temel işlevi, öğrenciye bu beceriyi vermektir. Biçimlerin çizim yoluyla incelenmesine, kıyaslamalar yapmaya; görsel dilin kodlarını sezdirecek kişisel birikime zemin oluşturmaya, kendini biçim ile anlatmanın yollarını keşfettirecek ortamı yaratmaya ve biçim hafızasının zenginleşmesine katkıda bulunur.”

Öğrenciler desen eğitimi ile farklı malzemeleri ve bu malzemelerin kâğıt veya herhangi bir başka malzeme üzerinde bıraktığı etkiyi öğrendikleri gibi çizim gereçlerini kullanma becerilerini de geliştirirler. Desen çalışmaları; kurşunkalem, grafit, kuru ve yağlı pasteller, tebeşir, kömür kalem(füzen) ve renkli kalem boyalar gibi kuru malzemelerin yanı sıra mürekkep, suluboya, akrilik, guaj boya ve marker gibi sıvılarla uygulanabilen malzemelerle de yapılabilmektedir. Desen eğitimi süresince öğrenciler mutlaka bu farklı malzemelerle tanıştırılmalıdır. Çünkü desen çalışmalarında farklı malzemelerle denemeler yapan öğrenci, üç boyutlu nesnelere tüm detayları ile kavrayarak iki boyutlu yüzeylerde farklı etkiler yaratabilir.

Desen çalışmalarının ilk örneklerine bakıldığında en çok kullanılan malzemenin kömür kalem de denilen ‘füzen’ olduğu görülür. “Eski dönemlerden beri pratik olarak üretilebilmesi ve etkisindeki eşsizlik onun neredeyse her dönem öncelikli olarak kullanılagelmesini sağlamıştır. Tarih öncesi duvar resimlerinde kayalara yapılan çizimlerden başlayarak günümüze kadar kullanıldığı düşünüldüğünde kömür kalemin en eski resim malzemelerinden biri olduğu anlaşılabilir. Kathe Kollwitz’den Degas’a veya Rönesans üstatlarına eşsiz denilebilecek özellikleri ve kullanım pratiğiyle kömür kalemin her zaman popüler bir malzeme olduğu...” (İşcanoğlu,2017: 49-50) bilinmektedir. Füzen kavak ya da söğüt dallarının hava almayacak bir kap içinde yakılarak kömür haline gelmesiyle elde edilir. Füzen ile gerektiği zaman çizgisel, gerektiği zaman da lekesele etkiler sağlanabilir. Kolay dağılılabilen uçucu özelliği ile ışık-gölge geçişleri, kurşunkalemle olduğundan daha detaylı ve etkileyici verilebilir.

Günümüz desen eğitimi örneklerine baktığımızda en çok kullanılan, tercih edilen ve kolay bulunan malzeme kurşunkalemidir. Fakat kurşunkalemle çalışan birçok öğrencinin çizim esnasında el kol göz koordinasyonunu yeterince rahat sağlayamadığı görülür. Öğrencilerin rahat çizim yapabilmeleri için kâğıdın üzerinde neredeyse kayarak hareket eden füzen(kömür kalem)

mükemmel bir malzemedir. Bu sayede daha kısa sürede daha çok çizim yapma olanağı sağladığından öğrencide çizim yapma pratikleri de gelişir. Bunun gibi mürekkep, toz pastel v.b. diğer malzemeler ile çalışmalar yapmak öğrencilerin desen konusundaki tutukluklarını atmaya oldukça yardımcı olacaktır.

Desen eğitiminde farklı materyalleri kullanmak kadar ders içinde ve ders dışında yapılacak farklı etkinlikler de öğrencilerin derse katılımlarını ve ilgilerini arttıracak, öğrenme becerilerini geliştirecektir. Örneğin açık havada yapılacak doğa etütleri, müze ve sanat galerileri gezileri ve oralarda yapılacak etkinlikler, dersi daha keyifli hale getireceğinden öğrenme becerisini artıracaktır. Etkinlik temelli öğrenme yaklaşımlarının öğrenme sürecine etkisi büyüktür. Batdı'ya (2014: 41) göre; "etkinlik temelli öğretim öğrenci merkezli bir yaklaşım olarak öğrencileri kendi sorularını sormaya, kendi deneylerini yapmaya ve kendi sonuçlarına varmaya özendirilmektedir. Bu sayede öğrencilerin öğrenme eylemini bizzat kendilerinin gerçekleştirdiği ifade edilebilir."

Desen eğitiminde farklı materyal kullanımı ve etkinlik temelli öğrenme yaklaşımlarının önemi doğrultusunda füzeli kalem, öğrencilerin kendi imkânlarıyla yapabileceği bir etkinlik olarak gerçekleştirilmiştir. Trakya Üniversitesi öğretim üyelerinden Kerem İşcanoglu'nun katılımıyla füzeli pratik yollardan nasıl yapılabileceğine dair öğrencilerimize uygulamalı eğitim verilmiştir.

Bu çalışmada, sanat eğitiminde önemli bir yeri olan desen derslerinde etkili bir malzeme olarak kullanılan füzeli, farklı öğretim yaklaşımı –etkinlik temelli öğretim öğrenci merkezli yaklaşımı- ile öğrencilerin kendilerinin yapmasına olanak sağlayan bir pratiğe ve bu pratiğin desen dersine yönelik etkisini öğrenci görüşlerine göre betimlemek amaçlanmıştır.

2. Yöntem

Nitel araştırma yöntemlerinden örnek olay tarama (özel durum çalışması) modeli kullanılmıştır. Tütengil'e (1975: 78) göre örnek olay tarama modelleri; "evrendeki belli bir ünitenin (birey, aile, okul, hastane, dernek vb.nin), derinliğine ve genişliğine, kendisini ve çevresi ile olan ilişkilerini belirleyerek, o ünite hakkında bir yargıya varmayı amaçlayan tarama düzenlemeleridir" (Akt. Karasar, 2008: 86). Diğer araştırma türlerine göre durum çalışmasının 'nasıl' ve 'niçin' sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine incelenmesine olanak veren araştırma yöntemi olduğunu söylemek mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 2003:190). Çalışma sonunda, öğrenci görüşlerinden elde edilen veriler, içerik analizi yoluyla tanımlanmaya, verilerin içinde saklı olabilecek gerçekler ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Gökçe'ye (2006: 79) göre; "içerik analizi, salt bir betimleme, tasvir aracı ya da teknik değil, aksine çıkarım yapma yoluyla sosyal gerçeğin belirli boyutlarını araştıran bir yöntemdir. Bu bağlamda içerik analizinin, seçici, sınıflandırıcı ve nicelleştirici bir yöntem olduğu söylenebilir."

2.1. Çalışma Grubu

Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Ana Bilim Dalı 1. ve 2. sınıfa devam eden 43 öğrenci çalışma grubunda yer almıştır. Çalışma Resim-İş Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan öğrenciler, desen dersi ve saati kapsamında sınırlandırılmıştır.

2.2. Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmanın verilerini elde etmek için, etkinlik temelli desen dersini öğrenme-öğretme süreci bakımından değerlendirmek amacıyla öğrencilere çalışma sonunda yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve öğrenci çizimleri toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda sorulabilecek sorular çalışmanın amacına uygun hazırlanmış ve uzman görüşü alınmıştır. Öğrenci görüşlerinden elde edilen veriler betimsel analize tabi tutulmuş ve birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar, temalar çerçevesinde sınıflandırılmıştır. Çalışmanın güvenilirliği için toplanan veriler 3 uzman tarafından bağımsız olarak sınıflandırılmış ve bir araya gelerek sınıflandırmanın

tutarlılığı kontrol edilmiş, böylece veriler anlamlı hale getirilerek yorumlanmıştır. Elde edilen verilerden yola çıkarak çalışmada bazı verilere olduğu gibi yer verilmiş inandırıcılık sağlanmaya çalışılmıştır.

İçerik analizi metnin içeriklerinin kapsadığı anlamları (açık ve kapalı/satır aralarında gizlenen) tespit etmek ve açıkça ortaya koymak suretiyle, sosyal gerçeğin belirli boyutlarına yönelik çıkarım yapmayı hedeflemektedir. Dolayısıyla bu çalışma, belirli kurallar çerçevesinde açıkça görünen ve bunun ötesinde örtülü/üstü kapalı yani satır aralarında gizlenen anlamları da tespit etmeye yönelik çalışmadır (Gökçe, 2006: 22). Aynı zamanda araştırmacılar, süreç boyunca gözlemlerine dayanarak çalışma sonunda öğrencilerin gerçekleştirmiş oldukları desen çizimlerini betimsel olarak yorumlamışlardır.

3. Bulgular

Bu çalışmada; öğrencilerin etkinlik temelli desen dersine ilişkin görüşleri, yapılan etkinliğin öğrenme sürecine katkısı, etkinlik temelli ders işlenirken karşılaşılan güçlükler ve etkinlikte öğrendiklerini kendi öğrenme süreçlerinde kullanma durumları betimlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar, yoğunlaşan 8 tema altında incelenmiş ve doğrudan bazı alıntılarla desteklenmiştir. Bulguları sunarken öğrenciler Ö1, Ö2,...Ö43 şeklinde kodlanmıştır.

Tablo 1. Öğrencilerin etkinlik temelli öğretim yaklaşımına göre işlenen desen dersine yönelik görüşleri

Temalar	Öğrencilerin görüşmede ortaya koydukları ifadeler
Desen çizme konusunda gelişimlerine katkı	Çizgilerimin daha iyi olduğunu gördüm (Ö2). Toplu olarak yaptığımız çizimleri izledikten sonra nerelerde hata yaptığımı görmüş oldum (Ö7). Serbest bir şekilde çalışma ortamı sağlanması rahat çizgi çizebilme konusunda bize faydalı oldu (Ö10). Çizgimizi güçlendirmemizi ve daha hızlı görmemizi sağladı. Etkinlik sayesinde çizgimi daha kaliteli hale getirebildim (Ö11). Hiç sıkılmadan, kısıtlamadan rahat çizimler atabildim (Ö28).
Derse olan ilgi, merak, istek uyandırma	Ders kapsamında yapılan etkinlikten çok etkilendim, derse olan ilgimi daha çok artırdı (Ö3). Desen dersini ve desen çalışırken kömür kullanmayı sever oldum (Ö7). Bu etkinlik hem dersi daha iyi anlamamızı hem de daha istekli bir şekilde ders yapmamızı sağladı (Ö12). Derse olan ilgimi iki kat daha artırdı (Ö16). Farklı etkinlikler ile derse olan ilgimi fazlasıyla artırdı (Ö31).
Aktif katılım	Kendi çabalarımızla bir şeyler ortaya çıkarmak bizi çok etkiledi (Ö1). Kendi emeğimle yaptığım ürünle ders işlemek oldukça haz verici (Ö4). Resim yapacağımız malzemeyi kendimiz üretmemiz oldukça haz verici (Ö20).
Maddi katkı	Öğrendiğim bilginin maddi açıdan pratik bir çözüm olacağını düşünüyorum (Ö4). Kolay yolla resim malzemesi elde edebiliyor olmak çok güzel (Ö8). Yapımı çok kolay ve maliyeti yok, öğretmen olduğumda öğrencilerim için de yaparım (Ö10).
Öğrenilen bilginin kendi yaşamlarında tekrar kullanma durumu	Kendim daha sonrasında da kömür kalem yaparım hem kullanışlı hem de ekonomik (Ö3). Eğitim sürecimde ve daha sonraki hayatımda da kömür kalem yapmak ve kullanmak isterim (Ö5). Kömür kalem yapımı çok kolay ve masrafsız (Ö9). Masraf yapmadan kendi imkânlarımızla kalem malzemesi sahibi oluyoruz. İleride ders hocası olduğumda bu etkinliği kendi öğrencilerimle yapmak isterim (Ö12).
Beğenilen ders işleme yöntemi	Çok doğru bir yöntem (Ö38). Farklı bir ders işleme imkânı bizde heyecan uyandırdı (Ö10). Bu etkinlikler çok zevkli oluyor (Ö13). Bu tür öğretme şekilleri bizim için çok faydalı ve eğlenceli oluyor (Ö16). Bu tarz etkinlikler ile görerek ve tecrübe ederek dersi işlemek gerektiğini düşünüyorum (Ö17). Yapılan etkinlik ile merakım arttı (Ö19). Etkinliklerle ders işlenmesini isterim, derse olan moral ve motivasyonumu artırıyor (Ö22). Eğlenerek öğreniyoruz, çok etkilendim,

Kömür Kalem Yapımı Etkinliği ile İşlenen Desen Dersine Yönelik Öğrenci Görüşleri

	merak uyandırdı (Ö26). Ders esnasında yapılan etkinlikte çok eğlendim (Ö6). Çok eğlenceli bir ders işledik (Ö9). Farklı ders işlemek çok eğlenceli (Ö43). Etkinlikten etkilendim ve faydalı olduğumu düşünüyorum (Ö11). Sanki zaman kavramı ortadan kalktı. Ders çok eğlenceli bir hal aldı (Ö29). Bugün derste hiç sıkılmadım, çok keyif aldım (Ö33).
Karşılaşılan zorluklar	Kömür kalem ile çizerken biraz zorlandım (Ö2).Süre kısıtlı olduğu için çizimlerimizde hata payını artırdığını düşünüyorum (Ö11). Kömür kalem ile çalışırken kömür tozunun her yere bulaşması olumsuz bir yanı (Ö17). Kömür kalem üretimi biraz zahmetli (Ö19).
Verimli ve etkili öğrenmeye katkı	Ders daha verimli geçti (Ö1). Dersin benzer etkinliklerle işlenmesini isterim, verimli olacağını düşünüyorum (Ö2). Ders sırasında yapılan bu etkinliğin daha verimli ve öğrenilebilirlik açısından avantajı artırdığını düşünüyorum (Ö4). Çok rahat bir çizim ortamı yarattığını öğrendim ve çok sevdim (Ö5). Ders sürecinde aktif olduğum için verimli oldu (Ö27). Hepimizin dikkatini çekti ve dikkatle çalıştık (Ö9). Bu etkinlik bana desenimi güçlendirebileceğimi gösterdi (Ö11). Bu tür etkinlikler bizim gelişimimiz için faydalı oluyor ve kalıcı izler bırakıyor (Ö16). Kendimiz üretme çabasında olduğumuz için insanda bir an önce kullanma isteği oluşturuyor. Bunun yanı sıra tüm sınıf kaynaşiyor, öğrenmeyi kolaylaştırıyor ve derse istek duymamızı sağlıyor (Ö22).

Tablo 1'i incelediğimizde; öğrencilerin, etkinlik temelli öğretim öğrenci merkezli yaklaşım kapsamında planlanmış desen dersinden genel anlamda çok etkilendikleri gözlenmektedir. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar doğrultusunda etkinliğin desen çizme konusunda gelişimlerine etkisi tablo 1'e göre olumlu yönde katkı sağladığı görülmektedir. Ders sürecinde aktif olarak yer alan öğrenciler, etkinliğin kendilerinde yarattığı istek ve merakla birlikte rahat çizimler kullanarak desen çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Sıkıcı ders havasından kurtulan öğrenciler, çizimlerinin güçlendiğini, korkusuzca çalıştıklarını ve dersin hatalarını görme konusunda da faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Etkinlik temelli öğretim öğrenci merkezli yaklaşıma göre planlanmış desen dersinin öğrencilerin ilgi, merak ve isteklerini uyandırma konusunda bir artış sağladığı gözlenmiştir.

Önceden planlanmış desen dersi sürecinde aktif olarak katılım konusunda tablo 1'e baktığımızda öğrenciler; kendi çabalarıyla yaparak-yaşayarak resim malzemesi üretmenin haz verici olduğunu vurgulamışlardır. Kendilerinin ürettikleri bu resim malzemesinin özellikle maddi anlamda kendilerine çok katkı sağlayacağını dile getirmişlerdir. Masrafsız ve pratik buldukları bu yöntem ile resim malzemesini (kömür kalemi) daha sonraki zamanlarda da yapabileceklerini ifade etmişlerdir.

Çalışmanın amacını oluşturan etkinlik temelli öğretim öğrenci merkezli yaklaşımı ile ders işlenmesine yönelik öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgulara göre; öğrenciler bu yöntemin oldukça etkili, verimli, faydalı ve eğlenceli olduğunu dile getirmişlerdir. Tablo 1'e baktığımızda; olumlu yönde görüşlerin yanı sıra uygulama sürecinde birtakım zorluklar yaşadıklarını da ifade ettiklerini görmekteyiz. Kömür kalem yapımının zahmetli bir süreç olduğunu ve çizim yaparken zorlandıklarını da ifade etmişlerdir.

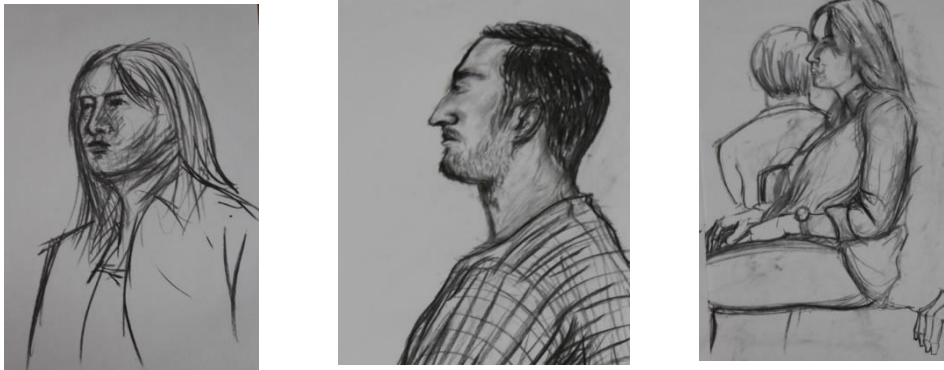
Çalışma kapsamında etkinlik temelli öğretim yaklaşımına göre planlanmış desen dersinin öğrenmeye katkı bağlamında alınan öğrencilerin görüşleri doğrultusunda elde edilen bulgulara dayanarak- olumlu yönde bir katkı sağladığını göstermektedir. Öğrenciler, derslerin etkinlikler ile işlenmesinin kendilerini cesaretlendirdiğini ve kendileri açısından öğrenmeyi kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir.

Tablo 2. Öğrencilerin etkinlik temelli desen dersine yönelik görüşlerinin frekans ve yüzdeleri

Temalar	f	%
Desen çizme konusunda gelişimlerine katkı	26	60,46
Derse olan ilgi, merak, istek uyandırma	36	83,72
Aktif katılım	37	86,04
Maddi katkı	18	41,86
Öğrenilen bilginin kendi yaşamlarında tekrar kullanma durumu	32	74,41
Beğenilen ders işleme yöntemi	30	69,76
Karşılaşılan zorluklar	7	16,27
Verimli ve etkili öğrenmeye katkı	32	74,41

Tablo 2'yi incelediğimizde öğrenci görüşlerinden elde edilen verilerden yola çıkarak oluşturulmuş temalardan en çok öğrencilerin %86,04'ü ders süresince aktif olarak yer almanın ön plana çıktığını görmekteyiz. İkinci sırada -öğrencilerin %83,72'si- etkinlik temelli öğrenme yaklaşımına göre planlanarak işlenmiş desen dersine yönelik ilgilerinin artmasına yönelik tema bulunmaktadır. Öğrencilerin %74,41'i öğrenmenin etkili olduğunu -verimli ve etkili öğrenmeye katkı teması- ve öğrendikleri bilgiyi daha sonrada yaşamlarında kullanabileceklerini -öğrenilen bilginin kendi yaşamlarında tekrar kullanma durumu teması- belirtmişlerdir. Tablo 2'ye göre öğrencilerin %16,27'sinin uygulama sürecinde birtakım zorluklar yaşadığını yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerin kömür kalem ile yaptıkları çizimlerde her ne kadar zorlandıklarını dile getirmiş olsalar da etkinlik süresince keyif aldıklarını, derse olan ilgilerinin artırdığını, etkinlik temelli ders işlemenin çok verimli olduğunu -verimli ve etkili öğrenmeye katkı teması- ifade etmeleri dikkat çekicidir.

Öğrencilerin aktif olarak yer aldığı etkinlikte elde ettikleri kömür kalemleri ile gerçekleştirdikleri desen çalışmaları etkinlik sonunda öğrenciler ile birlikte toplu olarak değerlendirilmiştir. Eğlenceli, keyifli ve faydalı buldukları bu etkinlik sonrasında öğrencilerin ortaya koydukları ürünlerle sıkıcı ders ortamından kurtuldukları, çizgisel anlamda gelişim gösterdikleri de gözlenmiştir.

**Resim 1.** Öğrencilerin kömür kalem ile yapmış oldukları desen çalışmalarından örnekler

Özellikle rahat çizgi atabilme konusunda bu etkinliğin kendilerini cesaretlendirdiğini dile getirmiş olmalarının resimlerine belirgin biçimde yansıdığı gözlenmektedir. Öğrencilerin kendi görüşlerinde de ifade ettikleri gibi çalışmalarında çizgilerin daha rahat olduğu görülmektedir.



Resim 2. Öğrencilerin kömür kalem ile yapmış oldukları desen çalışmalarından örnekler

Öğrencilerin birden fazla çizimi kendi istekleriyle yapması dikkat çeken noktalardan biri olmuştur. Kâğıdın cinsi ve boyutunun serbest bırakıldığı bu çalışmada, öğrencilerin bu serbestlikten yararlandığı, farklı boyutlarda ve farklı cinste kâğıt kullandıkları da gözlenmiştir.



Resim 3. Öğrencilerin kömür kalem ile yapmış oldukları desen çalışmalarından örnekler

Desen çalışmalarını incelediğimizde, öğrencilerin portre çizme konusunda daha istekli oldukları gözlenmiştir. Aynı zamanda konu ne olursa olsun çizimlerinde ışık-gölge arayışlarının da olduğu da görülmektedir.



Resim 4. Öğrencilerin kömür kalem ile yapmış oldukları desen çalışmalarından örnekler

Sınav veya monoton ders sıkıcılığından kurtulan öğrencilerin görüşlerinin yanı sıra çalışmalarında da o rahatlığı eskiz şeklinde -hızlı çizimlerin yer aldığı- gerçekleştirdikleri çizimlerinde de görebilmekteyiz.

4. Tartışma ve Sonuç

Plastik sanatların herhangi bir dalıyla uğraşan herkes için bütün çalışmalarının temelini oluşturan desen eğitimi derslerinin öğrenci üzerinde hedeflenen kazanımı gerçekleştirmek için -bütün derslerde olduğu gibi- başarıyla yürütülmesi önemlidir. Desen derslerinin, öğrencilerin kendilerini ifade edebilmelerinin yanı sıra aldıkları eğitim yoluyla da temel beceriler edinebilmesi için farklı yöntemler kullanılarak tasarlanması, öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşımla planlanması gereklidir. Özellikle öğrencilerin öğrenme sürecinin tamamında aktif rol alması, kendi ürününü üretmesi, kendi çabasıyla yaparak-yaşayarak öğrenmesi bilginin kalıcı olması yönünden de önemli görülmektedir. Bu önemden hareketle etkinlik temelli öğrenme yaklaşımına göre desen dersi tasarlanmıştır. Tasarlanan bu ders sonunda öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Öğrenci merkezli bir yapıyla bütünleşen bu aktif öğrenme uygulamasını öğrencilerin olumlu bulduğu saptanmıştır.

Desen dersi kapsamında yapılan bu çalışmada, aktif olarak kömür kalem yapımında bulunmalarından dolayı ortaya çıkan ürünün öğrencilerde bıraktığı etkinin derse olan bakış açılarına da olumlu bir katkı sağladığı gözlenmiştir. Öğrencilerin tamamı derse karşı ilgilerinin arttığını vurgulamışlardır. Monoton ders anlayışının dışında dört duvar arasından çıkıp doğada aktif katılımları ile üretecekleri malzeme ile desen çizmenin kendilerinde merak uyandırdığını, kendilerini etkilediklerini, bundan keyif aldıklarını ve bir an önce ortaya çıkan ürünle çizim yapmak için heveslendiklerini dile getirmişlerdir. Çalışma sonucunda elde edilen verilere göre öğrencilerin en çok aktif olarak süreçte yer almaktan memnun kaldıklarını dile getirdikleri tespit edilmiştir. İkinci sırada derse olan ilginin de arttığını ifade etmeleri dersin hedeflenen amaca ulaşılabildiğini göstermektedir diyebiliriz. Elde ettikleri ürünleri kullanırken güçlük yaşayan öğrencilerin de olduğu gözlemlenen bu çalışmada aynı öğrencilerin süreçten memnun olduklarını gözlemlemek dikkat çekicidir.

Çalışma kapsamında gerçekleştirmiş oldukları desen çizimlerinde öğrencilerin, rahat oldukları, cesur davrandıkları ve istekli oldukları gözlenmiştir. Farklı öğrenme ortamı, öğrencilerin dikkatini çekmiş ve bu dikkatlerinin kâğıt yüzeyine yansımalarının olumlu etkileri bu çalışma ile ortaya konulmuştur. Özellikle sağlıklı öğrenmenin gerçekleştirilmesi için gerekli olan dikkat, merak ve istek hislerini süreç boyunca canlı tutabilmek de bu çalışmanın ulaştığı dile getirilmesi gereken hedeflerinden biridir.

Sonuç olarak; geleneksel öğretim yöntemlerinden kurtulmak isteyen sanat eğitimcileri derslerini etkinlik temelli öğrenme yaklaşımına göre işleyebilirler. Kömür kalem yapımı, diğer dersler kapsamında da uygulanabilir; öğrencilerin akademik başarılarına ve derse karşı tutumlarına yönelik çeşitli araştırmalar yapılabilir.

Kaynaklar

Avcı, S. (2014). Füzlenle Desen Çizmek. *Akdeniz Sanat Dergisi*,7(13), 1-15.

Ayaydın, A. (2010). Desen Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme Üzerine Bir Araştırma. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 159-172.

Batdı, V. (2014). Etkinlik Temelli Öğrenme Yaklaşımının Akademik Başarıya Etkisi (Meta Analitik ve Tematik Bir Çalışma). *e-International Journal of Educational Research*, 5(3), 39-55.

Kömür Kalem Yapımı Etkinliği ile İşlenen Desen Dersine Yönelik Öğrenci Görüşleri

- Bingöl, M. P. (2015). Desen Eğitiminde Edebiyatın Rolü Kafka ve Wells Örneği. *Gazi Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 16, 27-45.
- Bulut, Ü. (2003). Plastik Sanatlar Eğitiminde Desen Çalışmaları. *M.Ü. Atatürk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18, 21-24.
- Gökçe, O. (2006). *İçerik Analizi Kuramsal ve Pratik Bilgiler*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- İşcanoğlu, K. (2017). Basit Kömür Kalem Yapımı ve Yeni Bir Medyum Olarak Zor Silinen Kömür Kalem. *Bartın Üniversitesi Çeşm-i Cihan: Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 4 (2), 48-61.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karasu G., & Mehmet N. (2007). *Desen Teknik ve Malzemeleri*, Kayseri: Netform Matbaacılık A.Ş.
- Müftüoğlu, M. O. (2011). *Desen Temel Süreçler*. İstanbul: Say Yayınları.
- Yıldırım, A., & Şimsek, H. (2003). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Summary

1. Introduction

Through the pattern training, students learn different materials and the effect of these materials on paper or any other materials, as well as develop their skills in using drawing materials. Pattern studies can be done with dry materials such as pencil, graffiti, dry and oil pastels, chalk, charcoal pencil and colored pencils as well as fluids such as ink, watercolor, acrylic, gouache paint and marker. During the pattern training, students must be introduced to these different materials. That is why students who perform experiments with different materials in pattern training can understand all the details of three-dimensional objects and create different effects on two-dimensional surfaces.

When we look at the examples of today's pattern education, the most widely used, preferred and easily found the material is a pencil. However, it is seen that many students who work with pencils do not provide hand-arm-eye coordination adequately during drawing. The charcoal pencil is an excellent material that slides on paper so that students can draw comfortably. Since it provides the opportunity to draw more in less time, the practice of drawing develops in students. Working with other materials such as ink, powder pastel, etc. will greatly help students to develop themselves on the pattern practices.

Different activities in and out of the classroom would improve the learning skills of the students, increasing their relation and attention to the courses. For example, outdoors nature studies, museum, and art gallery visits and activities to be done will enhance the learning ability since it will make the lesson more enjoyable. Activity-based learning approaches extensively influence the learning processes.

In line with the importance of different material usage and effectiveness based learning approaches in pattern education, the produce of charcoal pen was realized as an activity that students can do with their own means. With the participation of Kerem Işcanoğlu, one of the faculty members of Trakya University, our students were given practical training on how to make the charcoal pencil in practical ways.

In this study, we aimed to transform the charcoal pencil, which is used as an effective material in pattern classes possessing an important place in art education, into a practice that allows students to use it with a different teaching approach (a student-centered approach with activities) and aimed to describe the effect of this practice on pattern courses based on the student opinions.

2. Method

Sample case study model from qualitative research methods was used. The study group was composed of 43 students who are in the 1st and 2nd grade of painting education at the faculty of education, fine arts department of Bartın University. The study was limited to the pattern course durations for students who are studying in the department of art.

To obtain the data of the study, a semi-structured interview form was used to evaluate the activity-based pattern course in terms of the learning-teaching process, and the student's drawings were collected at the end of the study. Questions that can be asked in a semi-structured interview form were prepared according to the purpose of the study, and expert opinions were taken. The data obtained from the student's views were subjected to descriptive analyses and the data similar to each other were classified according to the specific concepts and themes. The data collected for the reliability of the study were independently classified by 3 experts, and the consistency of the classification was checked, thus making the data meaningful, then interpreted. Based on the obtained data, some data were included in the study. The researchers have descriptively

interpreted the pattern drawings that students made, at the end of the study, based on their observations throughout the processes.

3. Findings, Discussion and Results

It is important to achieve the targeted success for everyone involved in any branch of plastic arts to successfully carry out the pattern education courses which are the basis of all their works. For being able to acquire basic skills through the training, it is necessary to design the pattern courses using different methods and to plan through the student-centered approach. In particular, it is also important that students take an active role in the learning process, produce their own product, and learn by doing their own efforts to make the information permanent. Based on this emphasis, a pattern course was designed with an activity-based learning approach. At the end of this course, students' opinions were taken. We determined that the students found this active learning application that integrates with a student-centered structure to be positive.

In this study, we observed that the effect of the product which emerged because of being actively involved in making coal pencil contributed positively to the views of students against the courses. All of the students emphasized that their interest in the class increased. Besides the monotonous courses, they expressed that they were curious about drawing patterns with materials that they would produce with their active participation in nature that they influenced from themselves, that they enjoyed them and that they were eager to draw with the products which they made, as soon as possible. According to the results obtained in the study, we determined that the students were most satisfied with being actively involved in the processes. In the second place, their statement of increasing interest indicates that the aim of the course was achieved. There were some students who had difficulties while using the products they obtained, but it was remarkable to observe that the same students were glad about the processes.

In the pattern drawings they carried out within the scope of the study, we observed that the students were comfortable, brave, and eager. The different learning environment attracted the attention of the students and the positive effects of these reflections on the paper were revealed by the present study. In particular, to keep the feelings of attention, curiosity and desire that are necessary for the realization of complete learning throughout the process was one of the goals that this study reached.

As a result, art educators who want to get rid of traditional teaching methods can process their courses according to the activity-based learning approach. The manufacturing of charcoal pencil can also be applied in other courses, therefore, various researches can be made on students' academic achievements and attitudes towards the courses.

Araştırma makalesi: Küçükşen Öner, F. ve Genç, S. (2018). Kömür kalem yapımı etkinliği ile işlenen desen dersine yönelik öğrenci görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (2), 558-570.



Mobile Learning Acceptance: A Systematic Literature Review

Nurcan ALKIŞ*, Duygu FINDIK COŞKUNÇAY**

Received date: 05.07.2018

Accepted date: 01.08.2018

Abstract

As mobile devices and applications started to support educational activities, mobile learning (m-learning) has emerged and become a new research field in education domain. Adoption and acceptance of m-learning by the end users are important in terms of exploiting its several advantages. There are many studies focusing on the factors affecting acceptance of m-learning in the literature. This study aims to provide a comprehensive review of the m-learning acceptance studies in the literature to identify the factors that affect acceptance of m-learning. This study also aims to identify the effective theories in predicting acceptance of m-learning. A systematic review procedure was designed and executed to identify and review the relevant studies. 51 studies obtained with the systematic review procedure were investigated in terms of their sample groups, theoretical background, the factors affecting m-learning acceptance and the relations between these factors. In total, 106 different factors were identified within the context of conducted researches and which were grouped under 12 dimension of m-learning acceptance and adoption. Also the relations between these factors were reviewed and total 222 validated relations were identified. The relations between perceived usefulness and behavioral intention, perceived ease of use and perceived usefulness, perceived ease of use and behavioral intention has the most statistically sound results and they are the three most studied ones among these relations.

Keywords: Systematic review, technology acceptance, technology acceptance model, mobile learning.

* Başkent University, Faculty of Economics and Administrative Science, Department of Technology and Knowledge Management, Ankara, Turkey; nalkis@baskent.edu.tr

** Atatürk University, Faculty of Economics and Administrative Science, Department of Business Administration, Erzurum, Turkey; duygu.findik@atauni.edu.tr

Mobil Öğrenmenin Kabulü: Sistemik Literatür İncelemesi

Nurcan ALKIŞ*, Duygu FINDIK COŞKUNÇAY**


Geliş tarihi: 05.07.2018


Kabul tarihi: 01.08.2018

Öz

Eğitim faaliyetlerinin mobil cihazlar ve uygulamalar ile desteklenmeye başlanması ile mobil öğrenme (m-öğrenme) kavramı ortaya çıkmış ve eğitim bağlamında yeni bir araştırma alanı olarak yerini almıştır. m-Öğrenmenin avantajlarından faydalanabilmek için, bu öğrenme yönteminin son kullanıcılar tarafından benimsenmesi ve kabulü önemlidir. Literatürde, kullanıcıların m-öğrenme kabulünü etkileyen faktörleri inceleyen birçok çalışma mevcuttur. Bu çalışma, m-öğrenme kabulünü etkileyen faktörleri belirleyebilmek için literatürdeki m-öğrenme kabulü çalışmalarının sistemik bir şekilde incelenmesini amaçlamıştır. Ayrıca bu çalışmanın bir diğer amacı m-öğrenme kabulünü tahmin etmek için kullanılan teorilerin belirlenmesidir. Literatürdeki çalışmalara ulaşmak için sistemik inceleme prosedürü tasarlanmış ve uygulanmıştır. Sistemik inceleme prosedürü ile elde edilen 51 çalışma, örneklem grupları, çalışmaların dayandığı teoriler ve m-öğrenmenin kabulünü etkileyen faktörler ve aralarındaki ilişkiler kapsamında incelenmiştir. Yürütülen çalışmalarda toplam 106 faktör belirlenmiş ve bu faktörler m-öğrenmenin kabulü ve benimsenmesi bağlamında 12 boyut altında gruplandırılmıştır. Ayrıca bu faktörler arasındaki ilişkiler incelenmiş ve toplam 222 anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu ilişkilerden, Algılanan Fayda-Davranışsal Niyet, Algılanan Kullanım Kolaylığı-Algılanan Fayda ve Algılanan Kullanım Kolaylığı-Davranışsal Niyet ilişkilerinin istatistiksel olarak anlamlı sonuç veren ve en çok araştırılan ilk üç ilişki olduğu gözlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Sistemik inceleme, teknoloji kabulü, teknoloji kabul modeli, mobil öğrenme.

*  Başkent Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Teknoloji ve Bilgi Yönetimi Bölümü, Ankara, Türkiye; nalkis@baskent.edu.tr

**  Atatürk Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İşletme Bölümü, Erzurum, Türkiye; duygu.findik@atauni.edu.tr

1. Giriş

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler eğitim faaliyetlerinin uygulanma yollarını değiştirmiştir. Mobil cihazlar, eğitim faaliyetlerini destekleyen kanallardan biri olmuş ve mobil öğrenme (m-öğrenme) eğitim bağlamında yeni bir araştırma alanı haline gelmiştir. m-Öğrenme en basit haliyle eğitim faaliyetlerinin mobil cihazlar (akıllı telefon veya tablet gibi) ile gerçekleştirilmesi olarak tanımlanabilir. m-Öğrenme kullanıcılarına birçok avantaj ve fayda sağlamaktadır. İlk olarak m-öğrenme zamandan ve mekândan bağımsız olma imkânı sunarak hedef kitlesine hareketlilik olanağı sağlamaktadır. m-Öğrenmenin bir diğer avantajı ise geliştirilen mobil uygulamalar ile işbirlikli öğrenmenin desteklenmesidir (Alrasheedi & Capretz, 2015). İşbirlikli öğrenme özelliği ile farklı mekânlardaki öğrenciler ve eğitimciler birbirleriyle iletişime geçip işbirliği sağlayabilirler. Ayrıca m-öğrenme, öğrencilerin kendi öğrenme hızlarını, öğrenme zamanlarını ve öğrenme mekânlarını yönetmelerine imkân sağlayarak kendi kendine öğrenme sürecini desteklemektedir (Alrasheedi & Capretz, 2015; Vate-U-Lan, 2008). m-Öğrenmenin bu gibi avantajlarından faydalanmak ve daha başarılı m-öğrenme uygulamaları yürütmek için, bu yöntemin ve uygulamalarının son kullanıcılar tarafından benimsenmesi ve kabul görmesi gerekmektedir.

Yeni teknolojilerin kullanıcılar tarafından kabul görme sürecini modellemeyi amaçlayan Teknoloji Kabul Modeli (TKM)'nin 80'lerin sonlarında önerilmesi ile birlikte teknoloji kabul çalışmaları yapılmaya başlanmıştır. TKM, teknoloji kabul çalışmalarında öncü modellerden biri olmuş ve e-sağlık, e-devlet, e-öğrenme ve e-ticaret gibi farklı bağlamlarda gerçekleştirilen çalışmalara temel oluşturmuştur. Bu model, kullanıcıların belirli bir teknolojiye karşı davranışlarını etkileyen faktörleri belirlemek için kullanılır (Davis, 1989). Literatürde m-öğrenme kabulü ile ilgili gerçekleştirilen birçok çalışma mevcuttur. Bu çalışmaların çoğunluğu TKM'ye ve kullanıcıların davranışsal niyetlerini etkileyen dış faktörleri belirlemeye dayanmaktadır. TKM gibi Teknoloji Kabul Modeli ve Kullanım Birleşik Teorisi (UTAUT) (Venkatesh, Morris, Davis, & Davis, 2003) ve Planlı Davranışlar Teorisi (Ajzen, 1991) de kullanıcıların belirli bir teknolojiye karşı davranışlarını etkileyen faktörleri belirlemek için kullanılan modellerdendir. Bu bağlamda, bu çalışma ile literatürde yer alan m-öğrenme kabulü çalışmalarının incelenmesi, m-öğrenme kabulünün farklı boyutlarının belirlenmesi ve bir m-öğrenme kabul modelinin sunulması amaçlanmıştır.

Literatüre bakıldığı zaman m-öğrenme bağlamında gerçekleştirilen inceleme çalışmaları mevcuttur. Hung ve Zhang (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada m-öğrenmenin 2003 ve 2008 yılları arasındaki eğilimleri incelenmiştir. Çalışmaya göre 2003'ten 2008'e kadar m-öğrenme çalışmalarında artış gözlenmiştir ve ayrıca m-öğrenme çalışmalarının yürütüldüğü birinci ülke Tayvan olmuştur. Ayrıca çalışmanın sonuçlarına göre belirtilen yıllarda, kişiselleştirilmiş sistemler, etkinlik ve değerlendirme konuları m-öğrenme çalışmalarında öncü olmuştur. Alrasheedi ve Capretz (2015) m-öğrenmenin kritik başarı faktörlerini 19 çalışma üzerinden incelemiştir. Bu inceleme sonucunda, m-öğrenmenin 20 farklı kritik başarı faktörü belirlenmiş ve bu faktörler teknoloji, yönetim desteği, pedagoji ve öğrenme yaklaşımı olmak üzere 4 ana kategori altında gruplanmıştır. Ayrıca bu çalışmada araştırmacılar m-öğrenme çalışmalarının birçoğunun öğrenci açısından incelendiğini belirlemiştir. Sarrab, Al-Shih ve Rehman (2013) m-öğrenme benimsenmesinin fayda ve zorluklarını belirlemek için, m-öğrenme benimsenmesi konusunu çalışan 3 makaleyi detaylıca incelemiştir. Bu araştırma m-öğrenme kullanmanın motivasyon, işbirliği ve taşınabilirlik üzerinde pozitif etkisi olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Navarro, Molina, ve Redondo (2016) m-öğrenme literatüründe sistem kullanımının kabulü ve benimsenmesini etkileyen faktörler üzerinde sistematik bir inceleme yapmıştır. Gerçekleştirilen bu sistematik incelemede 2006 ve 2014 yılları arasında basılan 9 adet m-öğrenme benimsenmesi çalışması incelenmiş ve belirlenen faktörler teknik, pedagojik ve öğrenci görüşü olmak üzere gruplanmıştır. Son olarak Al-Emran, Mezhuvev, ve Kamaludin (2018) TKM'ye dayanan m-öğrenme kabul çalışmalarını sistematik olarak incelemiştir. Al-Emran ve arkadaşları bu çalışmada m-öğrenme kabul çalışmalarını amaçları, izledikleri araştırma yöntemleri,

çalışmaların gerçekleştirildiği ülkeler, çalışma branşları, eğitim seviyeleri ve yılları bakımından sistematik olarak incelemiştir.

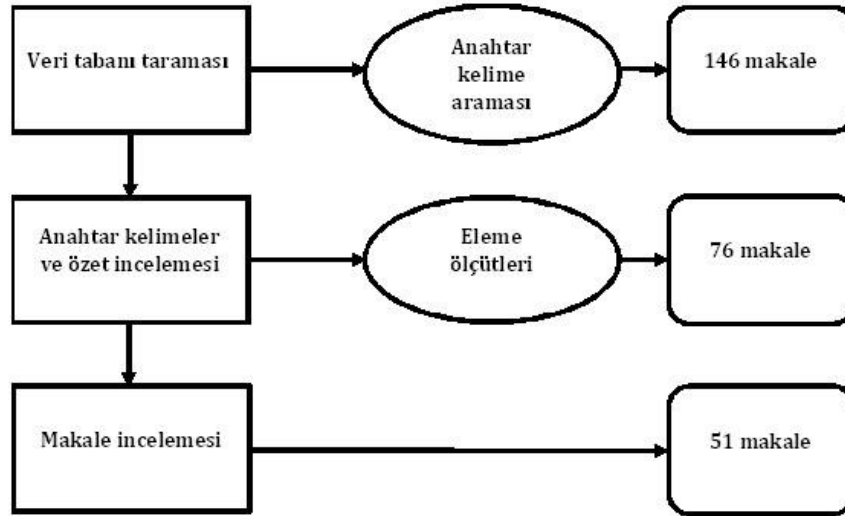
Bu çalışma kapsamında, literatürdeki sistematik inceleme çalışmalarından farklı olarak yalnızca indeksli dergilerde 2010-2017 yılları arasında basılan çalışmaların incelenmesi, m-öğrenme kabulünü etkileyen faktörlerin belirlenerek m-öğrenme kabulünün ana boyutlarının belirlenmesini ve faktörler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Sistematik bir şekilde gruplanan faktörler ile m-öğrenme tasarımcıları ve geliştiricileri için genel bir m-öğrenme kabul modeli sunulacaktır.

Bu bağlamda, literatürdeki m-öğrenme kabulü çalışmalarını kapsamlı bir şekilde tanımlamak amacı ile aşağıdaki araştırma soruları sunulmuştur:

- M-Öğrenme kabulü çalışmalarında en çok hangi örneklem grubu çalışılmıştır?
- m-Öğrenme kabulünü tahmin etmede hangi teoriler etkilidir?
- m-Öğrenme kabulünü ve benimsemesini etkileyen faktörler nelerdir?
- m-Öğrenme kabulünün ana boyutları nelerdir?

2. Yöntem

Bu çalışma kapsamında bir sistematik inceleme prosedürü geliştirilerek ve uygulanarak literatürden incelenecek çalışmalar belirlenmiştir. Sistematik inceleme prosedürünü geliştirmek için Kitchenham (2004) ile Brereton ve arkadaşları (2007) tarafından sunulan yöntemler temel alınmıştır. Bu çalışmada gerçekleştirilen sistematik inceleme prosedürü Şekil-1’de verilmiş olup detayları ilerleyen bölümlerde anlatılmıştır.



Şekil 1. Sistematik İnceleme Prosedürü

2.1. Veri tabanı taraması

Yürütülen sistematik inceleme veri tabanı taraması ile başlatılmıştır. Google Scholar, Scopus, Başkent Üniversitesi ve Atatürk Üniversitesi kütüphaneleri kullanılarak ilk tarama gerçekleştirilmiştir. Tarama dili olarak İngilizce seçilmiştir. Bu aşamada ilk olarak anahtar kelimeler belirlenmiştir. Taramada kullanılan anahtar kelimeler şu şekildedir: “acceptance + mobile learning/m-learning”, “behavioral intention + mobile learning/m-learning”, “TAM+ mobile learning/m-learning” ve “adoption + mobile learning /m-learning”. Veri tabanı taraması sonucunda ilgili anahtar kelimelerin çalışma başlıklarında ya da anahtar kelimelerinde yer aldığı 146 makaleye ulaşılmıştır.

2.2. Veri tabanı taraması sonuçlarının elenmesi

Sistemik incelemenin bu aşaması bir önceki aşamada bulunan 146 makalenin anahtar kelimelerinin ve özetlerinin incelenmesini kapsamaktadır. Öncelikle makalelerin araştırma alanına uygunluğu değerlendirilmiştir. Daha sonra eleme ölçütleri geliştirilerek, daha kaliteli ve güncel makalelere erişmek amaçlanmıştır. Eleme ölçütleri şunlardır:

- Makale dili İngilizce olmalıdır.
- Makale 2010-2017 yıllarını kapsamalıdır.
- Makalenin basıldığı dergi SCI, SSCI, ERIC indekslerinde yer almalıdır.
- Makalenin araştırma amacı m-öğrenme benimsenmesi ya da kabulü olmalıdır.
- Makale nicel sonuçlar sunmalıdır.

Bu aşamanın sonucunda 76 makale kalmıştır. 76 makale detaylı incelemeye alındığında, eleme ölçütlerini sağlamayan 25 makale daha elenmiştir. Çalışmanın bulguları kalan 51 makalenin incelenmesi ile elde edilmiştir. İncelenen makaleler Ek 1'de kaynakları ile birlikte verilmiştir.

2.3. Kodlama, Güvenilirlik ve Analiz

Güvenilir çalışmalara ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt veren çalışmalar seçilmiştir. Bu soruların yanıtlarının negatif olduğu çalışmalar elenmiştir.

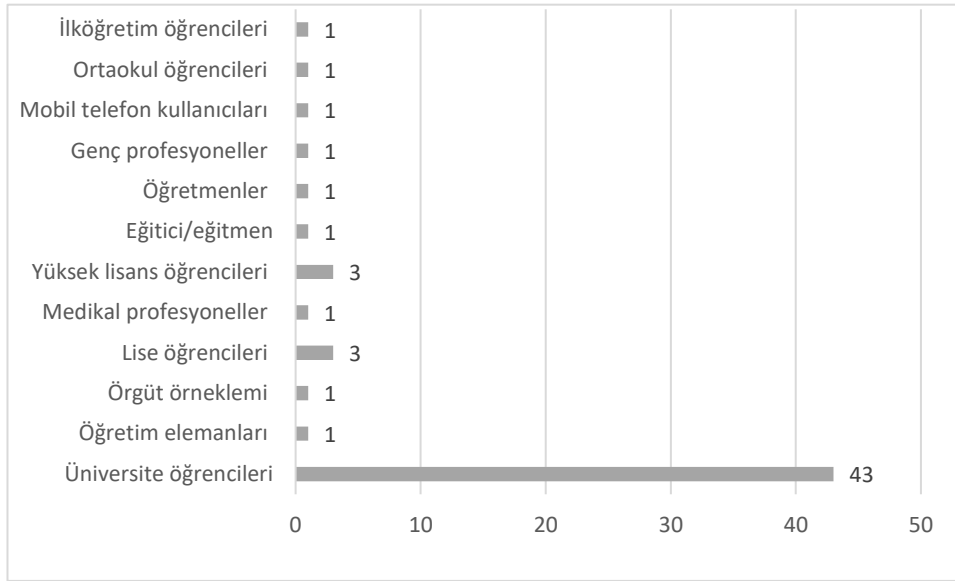
- Çalışmada m-öğrenme kabulü araştırılmış mı?
- Çalışmaya temel oluşturan model/teori var mı?
- Çalışmada nicel araştırma yöntemi uygulanmış mı?
- Çalışmada değişkenler arası ilişkiler test edilmiş mi?
- Çalışmada araştırma modeli sunulmuş ve doğrulanmış mı?

Elde edilen 51 çalışma, indeksi, çalışma alanı, temel alınan teoriler/modeller, araştırma yöntemi, örneklem tipi, örneklem boyutu, yanıt oranı, çalışılan faktörler, test edilen ilişkiler, anlamlı ilişkiler, analiz yöntemi, analiz yazılımı, toplam varyans ve ölçek maddelerinin varlığına göre kodlanmış ve kayıt edilmiştir.

Araştırma sorularını yanıtlamak için, farklı örneklem grupları belirlenmiş, çalışmalara temel oluşturan model/teoriler belirlenmiş ve kaç çalışmada yer aldıkları kayıt altına alınmıştır. Daha sonra çalışmalarda yer alan faktörler belirlenmiş ve uzmanlar yardımı ile m-öğrenme kabulünün boyutlarını belirlemek için gruplanmıştır. Son olarak ta faktörler arası ilişkiler belirlenerek gelecek çalışmalara yol göstermesi açısından en çok çalışılan ilişkiler raporlanmıştır.

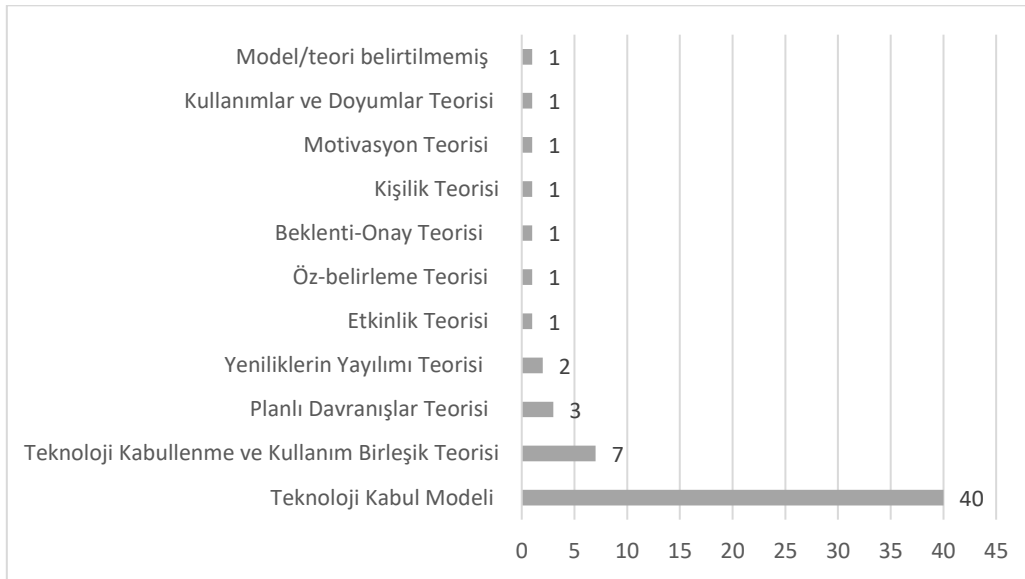
3. Bulgular

Sistemik inceleme bulguları 3 kısımda sunulmuştur. İlk olarak çalışmalarda verilerin toplandığı örneklem tipleri belirlenmiştir. 51 çalışmada 12 farklı örneklem tipine rastlanmıştır. Şekil 2.'de örneklem tipleri ve dağılımları gösterilmiştir. m-Öğrenme kabul çalışmalarında üniversite öğrencileri en çok çalışılan örneklem tipi olmuştur.



Şekil 2. M-Öğrenme Kabulü Çalışmalarındaki Örneklem Tipleri ve Dağılımları

İkinci aşamada, m-öğrenme kabulü çalışmalarına temel sağlayan modeller ve teoriler belirlenmiştir. Şekil 3.'de belirlenen model/teorilerin dağılımı verilmiştir. Teknoloji Kabul Modeli m-öğrenme kabulü çalışmalarında öne çıkan model olmuştur.



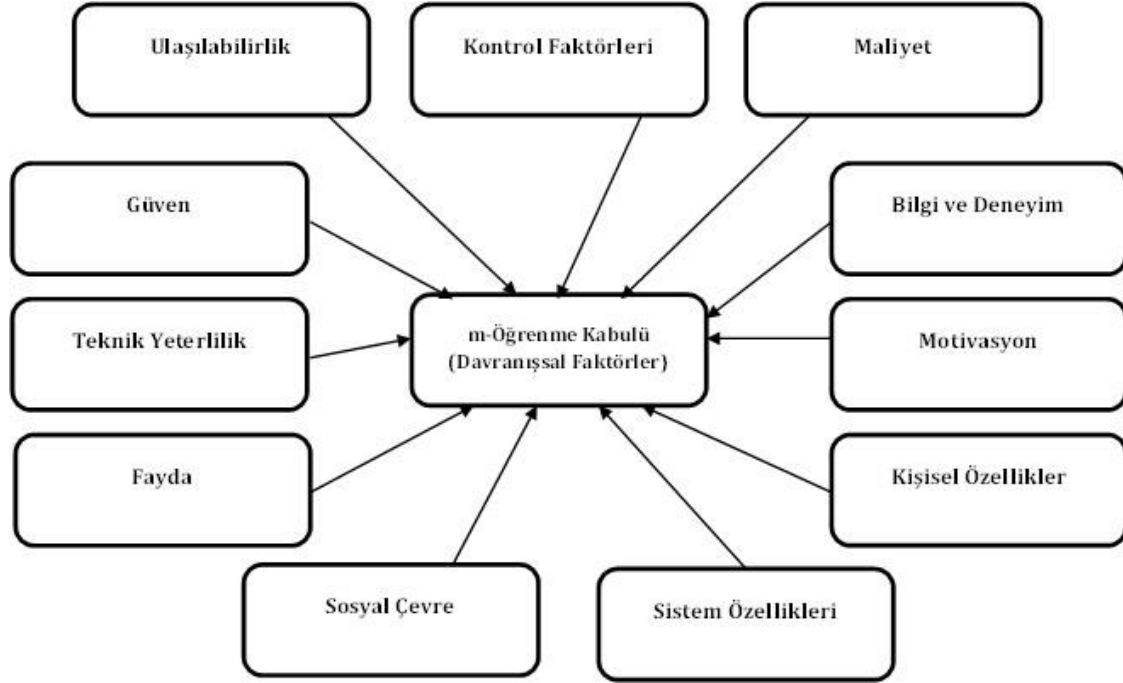
Şekil 3. Çalışmalara Temel Olan Teori ve Modellerin dağılımı

Üçüncü olarak, m-öğrenme benimseme ve kabulünü etkileyen faktörler incelenmiştir. 51 çalışmada toplamda 106 farklı faktör belirlenmiştir. Bu faktörler gruplanarak genel bir m-öğrenme kabul modeli sunulmuştur. Faktörler ve ilgili gruplar Tablo 1'de verilmiştir. Faktör gruplaması 2 aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk önce faktörler, anlamları ve ölçmeye çalıştıkları amaçları göz önüne alınarak bu çalışmanın araştırmacıları tarafından 3 aşamada gruplandırılmıştır. Daha sonra bu gruplandırma, teknoloji kabulü alanında deneyim sahibi üç uzman tarafından değerlendirilmiş ve son halini almıştır.

Tablo 1. M-Öğrenme Çalışmalarında İncelenen Faktörler ve Boyut Listesi

Boyut	Faktörler
Ulaşılabilirlik	Anlık bağlantı, internet servisi olması ve satın alınabilirliği, mobil öğrenme şartları, sistem ulaşılabilirliği, hareketlilik, algılanan hareketlilik değeri, taşınabilirlik, algılanan farklı yerlerde bulunma değeri
Davranışsal faktörler	m-öğrenme benimsemesi/kabulü, tutum, gerçek kullanım, davranışsal niyet
Kontrol	Algılanan özerklik, öğrenme özerkliği, öğrenci kontrolü, kontrol odağı, mobil öz-yeterlilik, algılanan davranışsal kontrol, algılanan otokontrol, öz-yeterlilik, öğrenci hazır bulunuşluğu/beceri hazır bulunuşluğu, bilgisayar öz-yeterliliği
Maliyet	Maliyet
Bilgi ve Deneyim	Sindirici kapasite (absorptive capacity), içerik, içerik zenginliği, deneyim, oyun deneyimi, akıllı telefon deneyimi
Motivasyon	Duyuşsal ihtiyaçlar, bilişsel geri dönüt, bilişsel ihtiyaçlar, merak, öğrenme motivasyonu, algılanan zorluk, algılanan geri dönüt, algılanan ilgi, eğlenebilirlik, sosyal ihtiyaçlar, hoşlanma
Kişisel Özellikler	Yaş, akademik performansta iyileşme, akademik sıra, ülke, eğitimcinin akıllı telefon sahipliği, cinsiyet eğitim düzeyi, öğrenme tarzı, bölüm, yenilikçilik, psikolojik hazır bulunuşluk, doyum, öğrenmenin öz-yönetimi, sistem doyumunu, öğrencinin akıllı telefon sahipliği, gönüllülük, algılanan tercih, kaygı
Sosyal Çevre	İş-birliği, fakülte desteği, imaj, etkileşim, öğretim elemanının hazır bulunurluğu, öğretim elemanın etkisi, algılanan etkileşim, algılanan ilişki, tavsiye, sosyal etki, öznel normlar, sosyal ağ etkileşimi, üniversite desteği
Sistem Özellikleri	Bağlam farkındalığı, cihaza sahip olma ve kullanılabilirliği, materyal özellikleri, m-öğrenme servisleri, navigasyon, sistem özellikleri, sistem fonksiyonları, storyline, kullanıcı ara yüzü, servis kalitesi
Teknik Yeterlilik	İleri düzey bilgi ve iletişim teknolojileri becerisi, ileri düzey mobil okuryazarlığı, ileri düzey mobil becerisi, temel bilgi ve iletişim teknolojileri becerisi, bilgi ve iletişim teknolojileri becerisi, algılanan kullanım kolaylığı, çaba beklentisi, algılanan yetenek
Güven	Algılanan güven, güvenilirlik, güvenilirlik ve tavsiye
Fayda	Uyumluluk, uygunluk, beklenti-onay, kolaylaştırıcı durumlar, uzun vade faydası, ana uygunluk, yakın vade faydası, algılanan bağlamsal değer, performans beklentisi, algılanan fayda, karşılaştırmalı avantaj, görev-teknoloji uyumu

Ortaya çıkan faktör kategorilerine bağlı olarak, genel bir m-öğrenme kabul modeli önerilmiştir (Şekil 4.). Modelde, davranışsal faktörler (m-öğrenme kullanımı, kullanım niyeti, davranışsal niyet) hedef davranış olarak tanımlanmıştır. Diğer faktör kategorileri, davranışsal faktörlerin belirleyicisi olarak sunulmuştur.



Şekil 4. Genel M-Öğrenme Kabul Modeli

Son olarak, çalışmalarda incelenen ve doğrulanmış ilişkiler incelenmiş ve 51 farklı çalışmada toplamda 222 anlamlı ilişki bulunmuştur. Dört ve daha fazla doğrulanmış ilişkiler Tablo 4'de gösterilmiştir. Bu ilişkilere ek olarak 5 ilişki 4 çalışmada, 8 ilişki 3 çalışmada, 25 ilişki 2 çalışmada ve 169 ilişki sadece 1'er çalışmada istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. .

Tablo 4. M-Öğrenme Çalışmalarında Yer Alan Anlamlı İlişkilerin Listesi

Anlamlı İlişkiler	m-öğrenme Çalışmalarında Yer Alan İlişki Sayısı	İlgili çalışmalar
Algılanan fayda-> Davranışsal niyet	27	5,7,8,9,10,13,15,16,17,20,22, 23,24,27,29,30,32,36,37, 39,40,43,45,47,49,50,51
Algılanan kullanım kolaylığı->Algılanan fayda	26	1,5,8,9,10,11,13,16,17,22,24, 25,26,27,29,30,32,35,36, 37,38,39,43,45,47,50
Algılanan kullanım kolaylığı->Davranışsal niyet	20	5,7,8,10,13,15,16,20,24,27,2 9,32,36,37,40,41,45,49,50,51
Tutum->Davranışsal niyet	11	9,11,12,19,25,28,34,38,39,43 ,48
Algılanan fayda->Tutum	11	6,9,11,12,25,28,35,38,39,43, 48
Algılanan kullanım kolaylığı->Tutum	9	6,9,12,28,35,38,39,43,48

Sosyal etki->Davranışsal niyet	8	4,6,7,18,19,41,45,46
Performans beklentisi-> Davranışsal niyet	6	4,8,19,21,41,46
Sosyal etki->Algılanan fayda	6	5,10,11,16,27,45
Davranışsal niye-> Gerçek kullanım	5	17,19,27,29,47
Çaba beklentisi-> Davranışsal niyet	5	4,18,19,21,46
Öz-yeterlilik->Algılanan kullanım kolaylığı	5	5,25,40,49,50
Öz-yeterlilik->Algılanan Fayda	5	15,28,40,49,50
Öznel norm->Davranışsal niyet	5	12,13,17,25,48

4. Tartışma ve Sonuç

Gerçekleştirilen sistematik inceleme sonuçlarına göre, genel olarak m-öğrenme kabulü çalışmalarının hedef örneklem grubunu öğrenciler oluşturmaktadır. Öğretim görevlileri, eğitimciler ya da öğretmenlerin hedef kitle olarak seçildiği m-öğrenme kabulü çalışma sayısı oldukça azdır. Alrasheedi ve Capretz (2015), m-öğrenmenin kritik faktörlerini meta-analiz yöntemiyle araştırdıkları çalışmada, m-öğrenme başarısının genel olarak öğrenci açısından değerlendirildiği ve diğer kullanıcıların göz ardı edildiği vurgulanmıştır. M-öğrenme kabulü çalışmalarını inceleyen bu çalışmada da çoğunlukla öğrencilerin m-öğrenmeye karşı kabullerinin araştırıldığı bilgisine ulaşılmıştır.

m-Öğrenme kabulünü araştıran modellere temel olan teori ve modeller incelendiğinde, Teknoloji Kabul Modeli ile Teknoloji Kabulleme ve Kullanım Birleşik Teorisinin çalışmalarda kullanılan öncü modeller olduğu görülmektedir. İncelenen çalışmalar arasında Etkinlik Teorisi, Öz-belirleme Teorisi, Beklenti ve Onay Teorisi, Kişilik Teorisi, Motivasyon Teorisi ile Kullanımlar ve Doyumlar Teorisinin yalnızca birer çalışmada uygulandığı görülmektedir. Etkinlik Teorisi kapsamında, sistem aktiviteleri, sistem doyumunu, öğrenci özerkliği ve sistem işlevi faktörleri yalnızca bir araştırmada çalışılmıştır (Liaw, Hatala, & Huang, 2010). Nikou ve Economides (2017a) Teknoloji Kabul Modeli ile Öz-belirleme Teorisini birleştirerek algılanan farklı yerlerde bulunma değeri, içerik, algılanan geri-dönüt, mobil öz-yeterlilik, algılanan etkileşim, algılanan iş-birliği, algılanan özerklik, algılanan yetenek ve algılanan ilgi faktörlerini incelemiştir. Joo, Kim, ve Kim (2016) Teknoloji Kabul Modelini Beklenti-Onay Teorisi ile genişleterek, beklenti onay ve doyum faktörlerinin m-öğrenme kullanımına etkilerini araştırmıştır. Hsia (2016) Teknoloji Kabul Modeli, Planlı Davranışlar Teorisi ve Kişilik Teorisini birleştirerek kontrol odağının etkilerini araştırmıştır. Shroff ve Keyes (2017) Teknoloji Kabul Modeli ve Motivasyon Teorisini birleştirerek algılanan eğlence faktörünün etkilerini incelemiştir. Son olarak Hashim, Tan ve Rashid (2015), bilişsel, duygusal ve sosyal ihtiyaçların m-öğrenme tutumu üzerindeki etkilerini, teknoloji kullanımı alanında motivasyonun etkisini inceleyen en yaygın teori olan Kullanımlar ve Doyumlar Teorisine dayandırarak incelemiştir.

m-Öğrenme kabulünün boyutlarını belirlemek için belirlenen 106 faktör, 12 boyut altında gruplanmıştır. Bu grupların detayları aşağıdaki başlıklarda verilmiştir.

Davranışsal faktörler: Davranışsal faktörler son kullanıcıların m-öğrenmeye karşı tutumlarını değerlendiren m-öğrenmeyi benimseme, m-öğrenmeye karşı tutum, m-öğrenme kabulü ve m-öğrenme kullanımına karşı davranışsal niyet faktörlerini içermektedir. Bu boyut altında genellikle son kullanıcıların m-öğrenmeye karşı duygusal tepkilerini araştıran faktörler ve kullanıcıların m-öğrenme servislerinin kullanımına karşı davranışsal niyetlerini ölçen faktörler toplanmıştır.

Ulaşılabilirlik: Ulaşılabilirlik boyutu altında bağlantı, internet servisi, öğrenme durumları ve sistemleri gibi faktörler toplanmıştır. Bunlara ek olarak ulaşılabilirlik boyutu hareketlilik ile ilgili faktörleri de içermektedir. Hareketlilik ya da ulaşılabilirlik bağlamında gruplanan faktörler m-

öğrenmenin temel özelliklerinden olan istenilen yerde ve istenilen zamanda öğrenme aktivitelerini gerçekleştirmeye karşı katılımcıların algılarını değerlendirmektedir. m-Öğrenme cep telefonu, taşınabilir bilgisayar, laptop gibi hareketlilik sağlayacak taşınabilir teknolojilere ihtiyaç duyar (Jung, 2015). Mobil cihazlar, teknik özelliklerine dayanarak, zamandan ve mekândan bağımsız öğrenme ortamları sunar (Hardless, Lundin, & Nuldén, 2001; Roschelle, 2003). Ayrıca, m-öğrenme teknolojileri kullanıcılarına sanal olarak herhangi bir yerden ulaşılabilirlik sağlar (Jung, 2015). Araştırmacılar m-öğrenmenin kullanımına olanak sağlayan mobil cihazların varlığı ve ulaşılabilirliğinin, son kullanıcıların m-öğrenme durumlarına karşı pozitif algılarını arttırdığını göstermiştir (Chaka & Govender, 2017).

Kontrol: Bu grup altında son kullanıcıların m-öğrenme üzerindeki kontrolleri ve öz-yeterlilikleri ile ilgili faktörler toplanmıştır. Kontrol bir davranışı tetikleyen ya da engelleyen ve algılanan davranışsal kontrole katkı sağlayan faktörleri ifade etmektedir (Ajzen, 1991; Yeap, Ramayah, & Soto-Acosta, 2016). Bu grup altında toplanan öz-yeterlilik faktörleri, kişilerin bir davranışı gerçekleştirebilmek için yeterli kabiliyete sahip olup olmamalarını değerlendirmektedir (Agarwal & Karahanna, 2000). Genel olarak kontrol boyutu altında, kişilerin m-öğrenme süreci üzerindeki sorumluluk ve kontrolünü değerlendiren faktörler incelenmiştir. Araştırmacılar, eğer kişiler belli bir davranışı gerçekleştirebilecek yeteneğe sahip olduklarına inanıyor ise, o kişilerin o davranışı gerçekleştirmek için sorumluluk aldıklarını gözlemlemiştir (Yeap ve diğerleri, 2016).

Maliyet: Maliyet faktörü tek başına bir boyut olarak ele alınmıştır. Bu faktör ile düşük iletişim maliyetinin, kullanıcıların m-öğrenme kullanımına karşı niyeti üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmacılar düşük iletişim maliyetinin kullanıcıların öğrenme için kullanılan anlık mesajlara karşı tutumlarını etkilediğini vurgulamıştır.

Bilgi ve Deneyim: Bilgi ve deneyim boyutu içerik ve m-öğrenme deneyimlerinden elde edilen önceki bilgiler, bilginin içselleştirilmesi, bilgi kullanımı, bilginin elde edilmesi gibi faktörlerin etkisini incelemek için oluşturulmuştur. Mohammadi (2015) var olan bilgilerin, kullanıcıların yeni bilginin değerini değerlendirmesine olanak sağladığını söylemiştir. Ayrıca araştırmacı, bilginin kullanıcılar tarafından içselleştirilmesinin yeni ve var olan önceki bilgilerin birleştirilmesi ile mümkün olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca bilgi kullanımı kişilerin yeni bilgilerini uygulayabilmesine olanak sağlamaktadır (Lee, Park, Chung, & Blakeney, 2012; Mohammadi, 2015). Bunlara ek olarak içerik ve içerik zenginliği yeni bilgi elde edilmek için göz önünde bulundurulmuş diğer faktörlerdir. M-öğrenme ortamında, içerik ve içerik zenginliği, çeşitli öğrenme materyalleri ve bilgilerine erişim olanağı sağlar. Ayrıca deneyim diğer bir bilgi elde etme yoludur ve önceki bilgileri destekler. Yapısalcı öğrenme yaklaşımında, öğrenciler etkileşim ve deneyim ile yeni bilgiler üretirler, bu nedenle bilgi elde etmek için m-öğrenme yapısal öğrenme yaklaşımının bütüncü bir parçası olmuştur (Tan, Ooi, Sim, & Phusavat, 2012).

Motivasyon: Öğrenme motivasyonu, algılanan zorluk, algılanan geri-dönüt gibi motivasyon ile doğrudan ilişkili olan ya da kullanıcıların motivasyonlarını arttıran faktörler bu grup altında toplanmıştır. Shroff ve Keyes (2017) motivasyonun m-öğrenmeye karşı davranışsal niyetin belirleyicisi olduğunu göstermiştir. Keller (2008) motivasyonun öğrenmede ve farklı öğrenme platformları kullanmada önemli bir kavram olduğunu göstermiştir. Yüksek motivasyona sahip öğrencilerin, öğrenme aktivitelerinde daha çok katılım sağlaması ve m-öğrenme platformlarını daha çok kullanması beklenmektedir.

Kişisel Özellikler: Teknoloji Kabul Modeli ile Teknoloji Kabulüne ve Kullanım Birleşik Teorisi yaş veya cinsiyet gibi kişisel farklılıkların teknoloji benimsenmesi üzerindeki etkilerini açıklar (Venkatesh ve diğerleri 2003). m-Öğrenme kabulünün bu boyutu kişisel özellikler ya da kişisel farklılıkları gösteren yaş, doyum, yenilikçilik gibi faktörleri içermektedir. Kişisel özellikler boyutu sayı olarak en çok faktörün toplandığı boyut olmuştur.

Sosyal Çevre: Belirli bir davranışı gerçekleştirmede sosyal çevrenin etkisi Sebep Davranışlar Teorisi'nden gelmektedir (Fishbein, 1979). Sebep Davranışlar Teorisi'ne göre insanlar hedef davranışı gerçekleştirmede çevrelerindeki insanların düşüncelerinden etkilenirler. Bu nedenle

sosyal çevrenin m-öğrenme üzerindeki etkisini araştıran faktörler bu grup altında toplanmıştır. Bu grup öznel normlar, sosyal etki gibi faktörleri içermektedir.

Sistem Özellikleri: Sistem özellikleri boyutu kullanıcı ara yüzü, navigasyon gibi sistemle ilgili faktörlerden oluşmaktadır. Joo, Lee ve Ham (2014)'a göre kullanıcı ara yüzü algılanan kullanım kolaylığı ve algılanan faydayı etkilemektedir. Ayrıca Nikou ve Economides (2017b) de kullanıcı ara yüzünün kullanım kolaylığı üzerindeki etkisini göstermiştir.

Teknik Yeterlilik: Teknik yeterlilik boyutu son kullanıcıların yetenekleri ile ilgili olan faktörleri incelemektedir. Bu boyut altında bilgi ve iletişim teknolojileri becerileri, mobil beceriler, çaba beklentisi, algılanan kullanım kolaylığı gibi faktörler toplanmıştır. Teknoloji Kabul Modeli ile Teknoloji Kabullenme ve Kullanım Birleşik Teorisi teknolojiye karşı davranışsal niyeti belirlemek için çaba beklentisi faktörünü sunmaktadır (Venkatesh ve diğerleri , 2003). Bu teorilerde çaba beklentisi ilgili teknoloji ile ilişkilendirilen kolaylık derecesi olarak tanımlanmaktadır. Kullanım kolaylığı ve çaba beklentisi ile ilgili faktörler ve kullanıcıların teknik yeteneklerini ifade eden faktörler bu boyut altında toplanmıştır. Çalışmalardan çıkan sonuca göre, kullanıcıların belirli bir sistem veya uygulamaya karşı olan davranışsal niyetleri, sistem kullanımı kolay ise ve kullanıcılar sistemi kullanmak için az çaba harcıyorsa artmaktadır.

Güven: Güven boyutu, son kullanıcıların m-öğrenme sistem ve hizmetlerine karşı güvenlerini inceleyen faktörleri içermektedir. Arpacı (2016), algılanan güveni, son kullanıcıların sistemin güvenilirliği hakkındaki algıları olarak tanımlamaktadır. Nikou ve Economides (2017b), algılanan güven ile davranışsal niyetin belirleyicisi olan algılanan fayda arasında pozitif bir ilişki bulmuştur. Bu nedenle, güvenlik ile ilgili faktörleri bir arada toplamak için bu boyut oluşturulmuştur.

Fayda: Fayda, son kullanıcıların m-öğrenme sistemlerinin ve hizmetlerinin ne kadar uyumlu, uygun ve faydalı olduğuna yönelik algıları ile ilgili faktörleri içermektedir. Davis (1989) algılanan faydayı “kişinin belirli bir teknolojinin kullanımının iş performansını arttıracığı ile ilgili inanış derecesi” olarak tanımlar. Karşılaştırılmalı avantaj, performans beklentisi, kolaylaştırıcı durumlar, yakın vade ya da uzun vade de fayda, bağlamsal değer, uygunluk, görev-teknoloji uyumu, beklenti-onay gibi faktörlerin kullanıcıların fayda algısı ile ilgili olduğu belirlenmiş ve kullanıcıların m-öğrenme etkinliklerine katılımlarında etkili olduğu belirlenmiştir. Bu boyut altındaki faktörler genel olarak kullanıcıların avantaj sağlama ve performanslarını artırma yönündeki niyetlerini yansıtmaktadır.

Son olarak m-öğrenme çalışmalarında istatistiksel olarak anlamlı bulunan ilişkiler incelenmiştir. M-öğrenme çalışmalarında Teknoloji Kabul Modeli'nin temel faktörleri olan algılanan fayda, algılanan kullanım kolaylığı, tutum ve davranışsal niyet ve gerçek kullanım faktörleri arasındaki ilişkiler en çok incelenen faktörler arasında yer alıp, bu faktörler arasında yüksek oranda istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar bulunmuştur. Farklı teknolojilerde gözlemlendiği gibi, kullanıcıların m-öğrenme sistemlerini kullanırken edindikleri fayda ve bu sistemlerin kullanım kolaylığı kişilerin bu sistemlere karşı gösterdikleri tutum, davranışsal niyet ve gerçek kullanımını önemli ölçüde etkilemektedir (Chen, Park, & Putzer, 2010; Han, Mustonen, Seppanen, & Kallio, 2006; Wu, Li, & Fu, 2011). Teknoloji Kabul Modelinin temel faktörlerine ait ilişkilerin yanı sıra, sosyal etki, öznel-norm, performans beklentisi ve öz-yeterlilik faktörlerinin Teknoloji Kabul Modeli faktörleriyle kurmuş olduğu ilişkiler genel olarak araştırılan çalışmalarda anlamlı sonuçlar vermiştir. Değer verilen kişilerin m-öğrenme sistemlerine karşı gösterdikleri tutumun, son kullanıcıların sistem kullanımına karşı algılarını önemli derecede etkilediği gözlenmektedir (Bakhsh, Mahmood, & Sangi, 2017; Briz-Ponce, Pereira, Carvalho, Juanes-Méndez, & García-Peñalvo, 2017; Nikou & Economides, 2017a; Wang, Wu, & Wang, 2009). Sistem kullanımının yaygınlaştırılması noktasında, sadece sistemi kullanacak olan son kullanıcılar değil, bu kullanıcılar üzerinde önemli sosyal etkiye sahip (ebeveyn, öğretmen, yönetici vb.) kişilerinde geliştirilen politikalara dahil edilmesi önem arz etmektedir. Mobil cihaz kullanımının öğretime entegre edilmesi ile istenilen zaman ve mekanda ders notlarına ulaşma, ödev görüntüleme ve yükleme işlemlerinin gerçekleştirilebilmesi ve yüz yüze etkileşime bağlı kalmadan ders içi aktivitelerin

geliştirilebilecek olması kullanıcıların performans beklentilerini iyileştirmekte ve m-öğrenmeye karşı tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir (Bakhsh ve diğerleri, 2017). Ayrıca, kişilerin sistemi başarılı bir şekilde kullanabileceklerine dair sahip oldukları öz-yeterlilik kişilerin sisteme karşı algılarını önemli derecede etkilemektedir (Mac Callum & Jeffrey, 2013; Wang, 2013). Bu bağlamda, sistemlerin derse entegrasyonundan ve son kullanıcılardan geliştirilen sistemlerin aktif bir şekilde kullanımları talep edilmeden önce, kullanıcıların geliştirilen sistemler üzerine eğitilmesi ve sistemleri tanıtıcı sunumların yapılması kişilerin sistem kullanımına karşı edindikleri öz-yeterliliğin artırılmasını destekleyecektir.

Sonuç olarak, yürütülen çalışmanın bulgularına göre, öğrenciler ana örneklem grubunu oluşturmaktadır. Eğitimciler ile gerçekleştirilen çalışmaların az olduğu görülmektedir. Bu sonuç eğitimcilerin m-öğrenme kabulünün daha fazla araştırılmasını gerektiğini ortaya çıkarmaktadır. Teknoloji Kabul Modeli m-öğrenme kabulü çalışmalarında öncü model olarak ortaya çıkmıştır. Yürütülen bu çalışma ile ulaşılabilirlik, kontrol, maliyet, bilgi ve deneyim, motivasyon, kişisel özellikler, sosyal çevre, sistem özellikleri, teknik yeterlilik, güven ve fayda faktörlerinin m-öğrenme kabulünü etkileyen ana faktörler olduğu belirlenmiştir. Kullanıma karşı davranışsal niyet m-öğrenme kullanımının en büyük belirleyicisidir. m-Öğrenme uygulamalarını ve sistemlerini daha etkin kullanmak ve kullanımını arttırmak için davranışsal niyeti etkileyen bu faktörlerin sağlanması gerekmektedir. Mesela kullanıcıların bu sistemlere erişimleri, gerekli cihazlara sahip olmaları önemlidir (ulaşılabilirlik faktörü). İnternet ve cihaz gibi araçların maliyetinin az olması kullanıcıların kullanım davranışını pozitif etkileyecektir. m-Öğrenme sistemlerinde motivasyon artırıcı öğelerin bulunması (geri dönüt verme gibi) sisteme karşı davranışsal niyeti arttıracaktır. Çalışmanın sonuçlarına göre m-öğrenme kullanıcıları sosyal çevrelerinden de etkilenmektedir. m-öğrenme sistemlerinin kullanıcı ara yüzü veya navigasyon gibi sistem özellikleri de kullanıcıların davranışsal niyetlerini etkilemektedir. Kullanımı kolay, karmaşık olmayan sistemler kişilerin kullanım niyetlerini pozitif etkileyecektir. m-Öğrenme kullanıcılarının, geliştiricilerinin ve uygulayıcılarının, m-öğrenme kullanımını arttırma ve daha başarılı m-öğrenme sistemleri geliştirme yönünde yol gösterici olması adına bu faktörleri göz önünde bulundurmaları gerektiği öngörülmektedir.

Ek 1. İncelenen Makaleler

Makale No	Referans
1.	Joo, Y. J., Lee, H. W., & Ham, Y. (2014). Integrating user interface and personal innovativeness into the TAM for mobile learning in Cyber University. <i>Journal of Computing in Higher Education</i> , 26(2), 143-158.
2.	Liaw, S. S., Hatala, M., & Huang, H. M. (2010). Investigating acceptance toward mobile learning to assist individual knowledge management: Based on activity theory approach. <i>Computers & Education</i> , 54(2), 446-454.
3.	Al-Emran, M., Elsherif, H. M., & Shaalan, K. (2016). Investigating attitudes towards the use of mobile learning in higher education. <i>Computers in Human Behavior</i> , 56, 93-102.
4.	Wang, Y. S., Wu, M. C., & Wang, H. Y. (2009). Investigating the determinants and age and gender differences in the acceptance of mobile learning. <i>British journal of educational technology</i> , 40(1), 92-118.
5.	Poong, Y. S., Yamaguchi, S., & Takada, J. I. (2017). Investigating the drivers of mobile learning acceptance among young adults in the World Heritage town of Luang Prabang, Laos. <i>Information Development</i> , 33(1), 57-71.
6.	Briz-Ponce, L., Pereira, A., Carvalho, L., Juanes-Méndez, J. A., & García-Peñalvo, F. J. (2017). Learning with mobile technologies–Students' behavior. <i>Computers in Human Behavior</i> , 72, 612-620.

-
7. Iqbal, S., & Qureshi, I. A. (2012). M-learning adoption: A perspective from a developing country. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13(3), 147-164.

 8. Nikou, S. A., & Economides, A. A. (2017). Mobile-Based Assessment: Integrating acceptance and motivational factors into a combined model of Self-Determination Theory and Technology Acceptance. *Computers in Human Behavior*, 68, 83-95.

 9. Chang, C. C., Yan, C. F., & Tseng, J. S. (2012). Perceived convenience in an extended technology acceptance model: Mobile technology and English learning for college students. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28(5).

 10. Tan, G. W. H., Ooi, K. B., Leong, L. Y., & Lin, B. (2014). Predicting the drivers of behavioral intention to use mobile learning: A hybrid SEM-Neural Networks approach. *Computers in Human Behavior*, 36, 198-213.

 11. Briz-Ponce, L., & García-Peñalvo, F. J. (2015). An empirical assessment of a technology acceptance model for apps in medical education. *Journal of medical systems*, 39(11), 176.

 12. Cheon, J., Lee, S., Crooks, S. M., & Song, J. (2012). An investigation of mobile learning readiness in higher education based on the theory of planned behavior. *Computers & Education*, 59(3), 1054-1064.

 13. Tan, G. W. H., Ooi, K. B., Sim, J. J., & Phusavat, K. (2012). Determinants of mobile learning adoption: An empirical analysis. *Journal of Computer Information Systems*, 52(3), 82-91.

 14. Liu, Y., Li, H., & Carlsson, C. (2010). Factors driving the adoption of m-learning: An empirical study. *Computers & Education*, 55(3), 1211-1219.

 15. Merhi, M. I. (2015). Factors influencing higher education students to adopt podcast: An empirical study. *Computers & Education*, 83, 32-43.

 16. Nikou, S. A., & Economides, A. A. (2017). Mobile-based assessment: Investigating the factors that influence behavioral intention to use. *Computers & Education*, 109, 56-73.

 17. Mohammadi, H. (2015). Social and individual antecedents of m-learning adoption in Iran. *Computers in Human Behavior*, 49, 191-207.

 18. Chaka, J. G., & Govender, I. (2017). Students' perceptions and readiness towards mobile learning in colleges of education: a Nigerian perspective. *South African Journal of Education*, 37(1), 1-12.

 19. Moran, M., Hawkes, M., & Gayar, O. E. (2010). Tablet personal computer integration in higher education: Applying the unified theory of acceptance and use technology model to understand supporting factors. *Journal of Educational Computing Research*, 42(1), 79-101.

 20. Hsia, J. W. (2016). The effects of locus of control on university students' mobile learning adoption. *Journal of Computing in Higher Education*, 28(1), 1-17.

 21. Milošević, I., Živković, D., Manasijević, D., & Nikolić, D. (2015). The effects of the intended behavior of students in the use of M-learning. *Computers in Human Behavior*, 51, 207-215.

 22. Chang, C. C., Liang, C., Yan, C. F., & Tseng, J. S. (2013). The impact of college students' intrinsic and extrinsic motivation on continuance intention to use English mobile learning systems. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 22(2), 181-192.

 23. Chang, C. C., Tseng, K. H., Liang, C., & Yan, C. F. (2013). The influence of perceived convenience and curiosity on continuance intention in mobile English learning for high school students using PDAs. *Technology, Pedagogy and Education*, 22(3), 373-386.

 24. Mac Callum, K., & Jeffrey, L. (2013). The influence of students' ICT skills and their adoption of mobile learning. *Australasian Journal of Educational Technology*, 29(3).

 25. Park, S. Y., Nam, M. W., & Cha, S. B. (2012). University students' behavioral intention to use mobile learning: Evaluating the technology acceptance model. *British Journal of Educational Technology*, 43(4), 592-605.
-

Mobil Öğrenmenin Kabulü: Sistematik Literatür İncelemesi

-
26. Chen, H. R., & Huang, H. L. (2010). User acceptance of mobile knowledge management learning system: Design and analysis. *Educational Technology & Society*, 13(3), 70-77.
-
27. Iqbal, S., & Bhatti, Z. A. (2017). What drives m-learning? An empirical investigation of university student perceptions in Pakistan. *Higher Education Research & Development*, 36(4), 730-746.
-
28. Bakhsh, M., Bakhsh, M., Mahmood, A., Mahmood, A., Sangi, N. A., (2017). Examination of factors influencing students and faculty behavior towards m-learning acceptance: An empirical study. *The International Journal of Information and Learning Technology*, 34(3), 166-188.
-
29. Jung, H. J. (2015). Fostering an English Teaching Environment: Factors Influencing English as a Foreign Language Teachers' Adoption of Mobile Learning. *Informatics in Education*, 14(2), 219.
-
30. Böhm, S., & Constantine, G. P. (2016). Impact of contextuality on mobile learning acceptance: an empirical study based on a language learning app. *Interactive Technology and Smart Education*, 13(2), 107-122.
-
31. Shroff, R. H., & KEYES, C. J. (2017). A proposed framework to understand the intrinsic motivation factors on university students' behavioral intention to use a mobile application for learning. *Journal of Information Technology Education: Research*, 16, 143.
-
32. Cheng, Y. M. (2015). Towards an understanding of the factors affecting m-learning acceptance: Roles of technological characteristics and compatibility. *Asia Pacific Management Review*, 20(3), 109-119.
-
33. Arpaci, I. (2015). A comparative study of the effects of cultural differences on the adoption of mobile learning. *British Journal of Educational Technology*, 46(4), 699-712.
-
34. Hashim, K. F., Tan, F. B., & Rashid, A. (2015). Adult learners' intention to adopt mobile learning: A motivational perspective. *British Journal of Educational Technology*, 46(2), 381-390.
-
35. Bere, A., & Rambe, P. (2016). An empirical analysis of the determinants of mobile instant messaging appropriation in university learning. *Journal of Computing in Higher Education*, 28(2), 172-198.
-
36. Schepman, A., Rodway, P., Beattie, C., & Lambert, J. (2012). An observational study of undergraduate students' adoption of (mobile) note-taking software. *Computers in Human Behavior*, 28(2), 308-317.
-
37. Mac Callum, K., & Jeffrey, L. (2014). Comparing the role of ICT literacy and anxiety in the adoption of mobile learning. *Computers in Human Behavior*, 39, 8-19.
-
38. Lu, C., Chang, M., Huang, E., & Ching-Wen, C. (2014). Context-aware mobile role playing game for learning-a case of Canada and Taiwan. *Journal of Educational Technology & Society*, 17(2), 101.
-
39. Wang, T. S. (2013). Design and assessment of joyful mobile navigation systems based on TAM and integrating learning models applied on ecological teaching activity. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 9(2), 201-212.
-
40. Althunibat, A. (2015). Determining the factors influencing students' intention to use m-learning in Jordan higher education. *Computers in Human Behavior*, 52, 65-71.
-
41. Chen, C. C., & Lin, P. H. (2016). Development and evaluation of a context-aware ubiquitous learning environment for astronomy education. *Interactive Learning Environments*, 24(3), 644-661.
-
42. Karimi, S. (2016). Do learners' characteristics matter? An exploration of mobile-learning adoption in self-directed learning. *Computers in Human Behavior*, 63, 769-776.
-

43.	Huang, J. H., Lin, Y. R., & Chuang, S. T. (2017). Elucidating user behavior of mobile learning: A perspective of the extended technology acceptance model. <i>The Electronic Library</i> , 25(5), 585-598.
44.	Bao, Y., Xiong, T., Hu, Z., & Kibelloh, M. (2013). Exploring gender differences on general and specific computer self-efficacy in mobile learning adoption. <i>Journal of Educational Computing Research</i> , 49(1), 111-132.
45.	Sabah, N. M. (2016). Exploring students' awareness and perceptions: Influencing factors and individual differences driving m-learning adoption. <i>Computers in Human Behavior</i> , 65, 522-533.
46.	Abu-Al-Aish, A., & Love, S. (2013). Factors influencing students' acceptance of m-learning: an investigation in higher education. <i>The International Review of Research in Open and Distributed Learning</i> , 14(5).
47.	Joo, Y. J., Kim, N., & Kim, N. H. (2016). Factors predicting online university students' use of a mobile learning management system (m-LMS). <i>Educational Technology Research and Development</i> , 64(4), 611-630.
48.	Yeap, J. A., Ramayah, T., & Soto-Acosta, P. (2016). Factors propelling the adoption of m-learning among students in higher education. <i>Electronic Markets</i> , 26(4), 323-338.
49.	Hsiao, K. L., & Chen, C. C. (2015). How do we inspire children to learn with e-readers?. <i>Library Hi Tech</i> , 33(4), 584-596.
50.	Liaw, S. S., & Huang, H. M. (2015). How factors of personal attitudes and learning environments affect gender difference toward mobile learning acceptance. <i>The International Review of Research in Open and Distributed Learning</i> , 16(4).
51.	Hao, S., Dennen, V. P., & Mei, L. (2017). Influential factors for mobile learning acceptance among Chinese users. <i>Educational Technology Research and Development</i> , 65(1), 101-123.

Kaynaklar

- Agarwal, R., & Karahanna, E. (2000). Time flies when you're having fun: Cognitive absorption and beliefs about information technology usage. *MIS quarterly*, 665-694.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 179-211.
- Al-Emran, M., Mezhyuev, V., & Kamaludin, A. (2018). Technology Acceptance Model in M-learning context: A systematic review. *Computers & Education*. 125, 389-412
- Alrasheedi, M., & Capretz, L. F. (2015). Determination of critical success factors affecting mobile learning: a meta-analysis approach. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 14(2), 41-51.
- Arpaci, I. (2016). Understanding and predicting students' intention to use mobile cloud storage services. *Computers in Human Behavior*, 58, 150-157.
- Bakhsh, M., Mahmood, A., & Sangi, N. A. (2017). Examination of factors influencing students and faculty behavior towards m-learning acceptance: An empirical study. *The International Journal of Information and Learning Technology*, 34(3), 166-188.
- Brereton, P., Kitchenham, B. A., Budgen, D., Turner, M., & Khalil, M. (2007). Lessons from applying the systematic literature review process within the software engineering domain. *Journal of systems and software*, 80(4), 571-583.
- Briz-Ponce, L., Pereira, A., Carvalho, L., Juanes-Méndez, J. A., & García-Peñalvo, F. J. (2017). Learning with mobile technologies–Students' behavior. *Computers in Human Behavior*, 72, 612-620.

- Chaka, J. G., & Govender, I. (2017). Students' perceptions and readiness towards mobile learning in colleges of education: a Nigerian perspective. *South African Journal of Education*, 37(1), 1-12.
- Chen, J., Park, Y., & Putzer, G. J. (2010). An examination of the components that increase acceptance of smartphones among healthcare professionals. *Electronic journal of health informatics*, 5(2), 16.
- Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS quarterly*, 319-340.
- Fishbein, M. (1979). A theory of reasoned action: some applications and implications.
- Han, S., Mustonen, P., Seppanen, M., & Kallio, M. (2006). Physicians' acceptance of mobile communication technology: an exploratory study. *International Journal of Mobile Communications*, 4(2), 210-230.
- Hardless, C., Lundin, J., & Nuldén, U. (2001). *Mobile competence development for nomads*. Paper presented at the System Sciences, 2001. Proceedings of the 34th Annual Hawaii International Conference on.
- Hashim, K. F., Tan, F. B., & Rashid, A. (2015). Adult learners' intention to adopt mobile learning: A motivational perspective. *British Journal of Educational Technology*, 46(2), 381-390.
- Hsia, J.-W. (2016). The effects of locus of control on university students' mobile learning adoption. *Journal of Computing in Higher Education*, 28(1), 1-17.
- Hung, J.-L., & Zhang, K. (2012). Examining mobile learning trends 2003–2008: A categorical meta-trend analysis using text mining techniques. *Journal of Computing in Higher education*, 24(1), 1-17.
- Joo, Y. J., Kim, N., & Kim, N. H. (2016). Factors predicting online university students' use of a mobile learning management system (m-LMS). *Educational Technology Research and Development*, 64(4), 611-630.
- Joo, Y. J., Lee, H. W., & Ham, Y. (2014). Integrating user interface and personal innovativeness into the TAM for mobile learning in Cyber University. *Journal of Computing in Higher Education*, 26(2), 143-158.
- Jung, H.-J. (2015). Fostering an English Teaching Environment: Factors Influencing English as a Foreign Language Teachers' Adoption of Mobile Learning. *Informatics in Education*, 14(2), 219.
- Keller, J. M. (2008). First principles of motivation to learn and e3-learning. *Distance Education*, 29(2), 175-185.
- Kitchenham, B. (2004). Procedures for performing systematic reviews. *Keele, UK, Keele University*, 33(2004), 1-26.
- Lee, Y.-K., Park, J.-H., Chung, N., & Blakeney, A. (2012). A unified perspective on the factors influencing usage intention toward mobile financial services. *Journal of Business Research*, 65(11), 1590-1599.
- Liaw, S.-S., Hatala, M., & Huang, H.-M. (2010). Investigating acceptance toward mobile learning to assist individual knowledge management: Based on activity theory approach. *Computers & Education*, 54(2), 446-454.
- Mac Callum, K., & Jeffrey, L. (2013). The influence of students' ICT skills and their adoption of mobile learning. *Australasian Journal of Educational Technology*, 29(3).
- Mohammadi, H. (2015). Social and individual antecedents of m-learning adoption in Iran. *Computers in Human Behavior*, 49, 191-207.

- Navarro, C. X., Molina, A. I., & Redondo, M. A. (2016). *Factors influencing students' acceptance in m-learning: A literature review and proposal of a taxonomy*. Paper presented at the Computers in Education (SIIIE), 2016 International Symposium on.
- Nikou, S. A., & Economides, A. A. (2017a). Mobile-Based Assessment: Integrating acceptance and motivational factors into a combined model of Self-Determination Theory and Technology Acceptance. *Computers in Human Behavior, 68*, 83-95.
- Nikou, S. A., & Economides, A. A. (2017b). Mobile-based assessment: Investigating the factors that influence behavioral intention to use. *Computers & Education, 109*, 56-73.
- Roschelle, J. (2003). Keynote paper: Unlocking the learning value of wireless mobile devices. *Journal of computer assisted learning, 19*(3), 260-272.
- Sarrab, M., Al-Shih, H., & Rehman, O. M. H. (2013). Exploring major challenges and benefits of m-learning adoption. *British Journal of Applied Science & Technology, 3*(4), 826.
- Shroff, R. H., & Keyes, C. J. (2017). A proposed framework to understand the intrinsic motivation factors on university students' behavioral intention to use a mobile application for learning. *Journal of Information Technology Education: Research, 16*, 143-168.
- Tan, G. W.-H., Ooi, K.-B., Sim, J.-J., & Phusavat, K. (2012). Determinants of mobile learning adoption: An empirical analysis. *Journal of Computer Information Systems, 52*(3), 82-91.
- Vate-U-Lan, P. (2008). *Mobile learning: Major challenges for engineering education*. Paper presented at the Frontiers in Education Conference, 2008. FIE 2008. 38th Annual.
- Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B., & Davis, F. D. (2003). User acceptance of information technology: Toward a unified view. *MIS quarterly, 425-478*.
- Wang, T.-S. (2013). Design and assessment of joyful mobile navigation systems based on TAM and integrating learning models applied on ecological teaching activity. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 9*(2), 201-212.
- Wang, Y. S., Wu, M. C., & Wang, H. Y. (2009). Investigating the determinants and age and gender differences in the acceptance of mobile learning. *British journal of educational technology, 40*(1), 92-118.
- Wu, L., Li, J.-Y., & Fu, C.-Y. (2011). The adoption of mobile healthcare by hospital's professionals: An integrative perspective. *Decision Support Systems, 51*(3), 587-596.
- Yeap, J. A., Ramayah, T., & Soto-Acosta, P. (2016). Factors propelling the adoption of m-learning among students in higher education. *Electronic Markets, 26*(4), 323-338.

Extended Summary

1. Introduction

Education and related activities are affected from the advances in information and communication technologies and the ways how they are delivered have changed. With use of mobile devices in education, mobile learning (m-learning) has become a new research area. m-Learning has many advantages, such as it provides mobility, collaborative learning features, self-learning and management of learning. In order to benefit from the advantages of m-learning and to implement successful m-learning applications, they should be accepted and adopted by the end users. Technology Acceptance Model (TAM) was proposed in latest 80s to examine end users' technology acceptance and TAM has become one of the pioneer models in technology adoption studies in different domains, such as e-health, e-government and e-commerce. In the literature, many studies have been conducted related with m-learning acceptance. These studies mainly focused on TAM and external factors affecting users' behavioral intention towards use of these systems and applications. The purpose of this paper is to conduct a systematic review of m-learning acceptance studies in the literature. This will provide a comprehensive picture of m-learning acceptance studies in the literature. The research questions of the current paper are as follows:

- Which sample group has been studied mostly in m-learning acceptance studies?
- What are the effective theories in predicting acceptance of m-learning?
- What are the factors that affect acceptance and adoption of m-learning?
- What are the main dimensions of m-learning acceptance?

2. Method

In this research, a systematic review procedure was designed and employed to select the studies in the literature. The systematic review was initiated with a database search. English was selected as language search to reach more researches. Google Scholar, Scopus, Başkent and Atatürk University libraries were used to reach academic databases. Besides keywords were selected for database search to reach the relevant studies in the field. At the end of the database search, 146 articles were obtained including the specified keywords in their titles or keywords. Then, the database search results were refined considering obtained researches relevance with the m-learning context. The refinement of the of the researches were performed by considering the specified criteria. After the exclusion criteria were applied, 51 articles remained to proceed systematic review.

3. Findings, Discussion and Results

First of all, the extracted researches were investigated in terms of the target sample type. In total, 12 different sample groups were identified from 51 studies and it was observed that the university students are the prominent sample type among the identified sample groups. It was observed that there are too few studies exist in the literature to investigate instructors' and teachers' adoption towards m-learning. Second, the theories taken as a theoretical background in m-learning acceptance studies were identified from the extracted 51 studies. Among the theoretical backgrounds, Technology Acceptance Model (TAM) become the most adopted theory in m-learning acceptance studies. Third, the factors affecting acceptance and adoption of m-learning were reviewed and categorized based on their main objectives. In total, 106 factors were identified and categorized under Accessibility, Behavioral Factors, Control Factors, Cost, Knowledge and Experience, Motivation, Personal Characteristics, Social Environment, System Features, Technological Competence, Trust and Usefulness dimensions. Besides, a general m-

learning acceptance model is proposed after categorizing the factors. Lastly, the relations investigated in the papers were analyzed and 222 relations were identified. According to this results, the relations between perceived usefulness and behavioral intention, perceived ease of use and perceived usefulness, perceived ease of use and behavioral intention has the most statistically sound results and they are the three most studied ones among these relations. In conclusion, it is aimed to contribute to the literature by examining and categorizing the already studied adoption factors on m-learning to enable the researchers and system developers to be aware of the factors affecting quality of the m-learning systems.

Derleme makalesi: Alkış, N. ve Fındık Coşkunay, D. (2018). Mobil öğrenmenin kabulü: sistematik literatür incelemesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (2), 571-589.