



e-ISSN: 2147-9844

Kastamonu Eğitim Dergisi

Yıl:2018 Cilt:26 No:5 (Year: 2018 Volume: 26 Issue:5)

Kastamonu Eğitim Dergisi Uluslararası Bilimsel Hakemli
Dergidir.

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

Taranmakta olduğumuz indeksler:

- Sosyal ve Beşeri Bilimler Veri Tabanı (TR Dizin)
 - Sobiad
 - idealonline
- (c) 2018

SOBİAD



idealonline

Kastamonu Üniversitesi
Kastamonu Eğitim Dergisi



Teknik Sorumlular Technical Assistants

Dr. Halil İbrahim AKYÜZ Dr. Halil İbrahim AKYÜZ
Arş. Gör. Funda ÇATAN (Dergipark) Ress. Assist. Funda ÇATAN (Dergipark)
Arş. Gör. Arif AKÇAY (Dizgi) Ress. Assist. Arif AKÇAY (typographic)

<http://dergipark.gov.tr/kefdergi>
<http://kefdergi.kastamonu.edu.tr>

15 Eylül 2018

e-posta: kefdergi@kastamonu.edu.tr; dergiksef@gmail.com

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

Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dekanlığı, 37200 KASTAMONU

Kastamonu Eğitim Dergisi

Kastamonu Education Journal

Sahibi Owner

Dr. Seyit AYDIN (Rektör) Dr. Seyit AYDIN (Rector)

Genel Yayın Yönetmeni General Publishing Manager

Dr. Duran AYDINÖZÜ (Dekan) Dr. Duran AYDINÖZÜ (Dean)

Editörler Editor-in-Chief

Dr. Ahmet KAÇAR Dr. Ahmet KAÇAR
Dr. Halil İbrahim AKYÜZ Dr. Halil İbrahim AKYÜZ

Dil Editörü Language Editor

Dr. M.Öztürk AKCAOĞLU Dr. M. Öztürk AKCOĞLU

Yardımcı Editörler Co-Editors

Dr. Sibel OĞUZ (Sosyal Bilimler Eğitimi) Dr. Sibel OĞUZ (Social Science Education)

Dr. Zekeriya YERLİKAYA (Fen Bilimleri Eğitimi) Dr. Zekeriya YERLİKAYA (Science Education)

Dr. Ergün RECEPOĞLU (Eğitim Bilimleri) Ergün RECEPOĞLU (Educational Science)
Dr. E. Nihal LİNDBERG (Eğitim Bilimleri) Dr. E. Nihal LİNDBERG (Educational Science)

Dr. Lütfi İNCİKABI (Matematik Eğitimi) Dr. Lütfi İNCİKABI (Mathematic Education)

Dr. Kadir KARATEKİN (Temel Eğitim) Dr. Kadir KARATEKİN (Basic Education)

Dr. İlhan ÖZGÜL (Güzel Sanatlar Eğitimi) Dr. İlhan ÖZGÜL (Fine Arts Education)

Kastamonu Eğitim Dergisi Kastamonu Education Journal

Yayın Kurulu/Editorial Board

Dr. Alevriadou ANASTASIA, Univesity of Western Macedonia, Greece,
alevriadou@gmail.com

Dr. Hafize KESER, Ankara University, Ankara, Turkey,
keser@ankara.edu.tr

Dr. Irina KOLEVA, Sofia University, Sofia, Bulgaria,
kolevairina@yahoo.com

Dr. John Philip SMITH, Columbia University, Columbia, USA,
jps164@tc.columbia.edu

Dr. Kaya YILMAZ, Marmara University, Istanbul, Turkey,
yilmaz.kaya@marmara.edu.tr

Dr. Loreta ULVYDIENE, Vilnius Univesity, Vilnus, Lithuanian,
Loreta.Ulvydiene@khf.vu.lt

Dr. S. Sadi SEFEROĞLU, Hacettepe University, Ankara, Turkey,
sadi@hacettepe.edu.tr

Dr. Mete AKCAOĞLU, Georgia Southern University, Georgia, USA,
makcaoglu@georgiasouthern.edu

Dr. Ramazan DİKİCİ, Mersin University, Mersin, Turkey,
rdikici@mersin.edu.tr

Dr. Ramazan ÖZEY, Marmara University, Istanbul, Turkey,
rozey@marmara.edu.tr

Dr. Salih ÇEPNİ, Uludağ University, Bursa, Turkey,
salihcepni@yahoo.com

Dr. Yavuz TAŞKESENLİĞİL, Atatürk University, Erzurum, Turkey,
ytaskes@atauni.edu.tr

Dr. Yasar BODUR, Georgia Southern University, Georgia, USA,
ybodur@georgiasouthern.edu

Kastamonu Eğitim Dergisi, 26 (5), Hakem Listesi (1/2)

Ünvanı-Adı-Soyadı	Üniversitesi
Dr. Adem İşcan	Gazi Osman Paşa Üniversitesi
Dr. Adile Aşkım Kurt	Anadolu Üniversitesi
Dr. Ahmet Üstün	Amasya Üniversitesi
Dr. Ali Arslan	Bülent Ecevit Üniversitesi
Dr. Ali Çağatay Kılınc	Karabük Üniversitesi
Dr. Arif Sarıçoban	Hacettepe Üniversitesi
Dr. Ayça Akın	Kastamonu Üniversitesi
Dr. Ayfer Aydın Boylu	Hacettepe Üniversitesi
Dr. Aygün Kılıç	Munzur Üniversitesi
Dr. Ayşe Sert Çıbık	Gazi Üniversitesi
Dr. Ayşe Sibel Demirtaş	Alanya Alaattin Keykubat Üniversitesi
Dr. Ayşen Karamete	Balıkesir Üniversitesi
Dr. Bahattin Aydın	Kastamonu Üniversitesi
Dr. Barış Çukurbaşı	Bartın Üniversitesi
Dr. Bayram Baş	Yıldız Teknik Üniversitesi
Dr. Bedri Sarıca	Pamukkale Üniversitesi
Dr. Bilgen Kıral	Adnan Menderes Üniversitesi
Dr. Burcu Aydın	Medipol Üniversitesi
Dr. Cahit Aksu	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Dr. Canay Demirhan İşcan	Ankara Üniversitesi
Dr. Cevat Eker	Bülent Ecevit Üniversitesi
Dr. Çağla Gür	Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi
Dr. Eda Demirhan	Sakarya Üniversitesi
Dr. Eda Puruçuoğlu	Ankara Üniversitesi
Dr. Emine Gül Özenç	Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi
Dr. Erdal Aslan	Selçuk Üniversitesi
Dr. Eren Halil Özberk	Trakya Üniversitesi
Dr. Esen Ersoy	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Dr. Esmem Hacıeminoğlu	Akdeniz Üniversitesi
Dr. Eylem Gökçe Türk	Ankara Üniversitesi
Dr. Fatih Aydın	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Dr. Fatma Saçlı Uzunöz	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Ferda Aysan	Dokuz Eylül Üniversitesi
Dr. Fevzi Çakmak	Dokuz Eylül Üniversitesi
Dr. Gökçe Kurt	İnönü Üniversitesi Üniversitesi
Dr. Gökhan Arastaman	Hacettepe Üniversitesi
Dr. Göksal Bilgici	Kastamonu Üniversitesi
Dr. Güler Tuluk	Kastamonu Üniversitesi
Dr. Hakan Akdağ	Mersin Üniversitesi
Dr. Hakan Sarıçam	Dumlupınar Üniversitesi
Dr. Hatice Kadioğlu Ateş	İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
Dr. Hülya Çermik	Pamukkale Üniversitesi
Dr. Hüsnüye Seval Köse	Burdur Mehmet Akif Üniversitesi

Kastamonu Eğitim Dergisi, 26 (5), Hakem Listesi (2/2)

Ünvanı-Adı-Soyadı	Üniversitesi
Dr. İjlal Ocak	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Dr. İsmail Yelpaze	K. Sütçü İmam Üniversitesi
Dr. Mahmut Sağır	K. Sütçü İmam Üniversitesi
Dr. Mehmet Topal	Kastamonu Üniversitesi
Dr. Meliha R. Şimşek	Mersin Üniversitesi
Dr. Mukaddes Sakallı Demirok	Yakın Doğu Üniversitesi
Dr. Murat Taşdan	Kafkas Üniversitesi
Dr. Mustafa Sarıkaya	Gazi Üniversitesi
Dr. Mustafa Ulusoy	Gazi Üniversitesi
Dr. Mustafa Yıldız	Gazi Üniversitesi
Dr. Mübeccel Gönen	Hacettepe Üniversitesi
Dr. Mübin Kıyıcı	Sakarya Üniversitesi
Dr. Nagihan Yıldırım	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Dr. Nermin Yazıcı	Hacettepe Üniversitesi
Dr. Nihal Doğan	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Dr. Nuray Alagözlü	Hacettepe Üniversitesi
Dr. Nuray Taştan	Kırıkkale Üniversitesi
Dr. Oktay Yağız	Atatürk Üniversitesi
Dr. Özge Özyalçın Oskay	Hacettepe Üniversitesi
Dr. Özlem Baş	Hacettepe Üniversitesi
Dr. Pınar Bağçeli Kahraman	Uludağ Üniversitesi
Dr. Raşit Özen	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Dr. Recep Şahin Arslan	Pamukkale Üniversitesi
Dr. Ruhi Sarpkaya	Adnan Menderes Üniversitesi
Dr. Salih Uşun	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Dr. Sara Kefi	
Dr. Savaş Baştürk	Sinop Üniversitesi
Dr. Sayit Uysal	Kastamonu Üniversitesi
Dr. Sedat Gümüş	Konya Üniversitesi
Dr. Selahattin Kaymakçı	Kastamonu Üniversitesi
Dr. Selami Aydın	İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Dr. Serap Emir	İstanbul Üniversitesi
Dr. Serap Erdoğan	Anadolu Üniversitesi
Dr. Soner Yavuz	Bülent Ecevit Üniversitesi
Dr. Süleyman Göksoy	Düzce Üniversitesi
Dr. Tahsin Fırat	Adıyaman Üniversitesi
Dr. Uğur Akın	Gazi Osman Paşa Üniversitesi
Dr. Veli Duyan	Ankara Üniversitesi
Dr. Yusuf Atalay	Sakarya Üniversitesi
Dr. Yusuf Tepeli	Akdeniz Üniversitesi
Dr. Zeynep Set	Namık Kemal Üniversitesi
Dr. Zuhâl Ünan	Ondokuz Mayıs Üniversitesi



İÇİNDEKİLER

Ortaokul Öğrencilerindeki Eğitim Stresi, Okul Tükenmişliği ve Okula Yabancılaşma Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi	Şule POLAT, Murat ÖZDEMİR	1395
Etkin Dinleme Eğitiminin Dinlediğini ve Okuduğunu Anlama Üzerine Etkisi	Berker BULUT, Nuri KARASAKALOĞLU	1407
Sosyal Hizmet Öğrencilerinin Sosyal Adalet Savunuculuğu Yetkinlikleri ile LGBTİ bireylere yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi	Erdinç KALAYCI	1419
Öğretmen Adaylarının Dijital Okur-Yazarlık Öz-Yeterliliği Ölçek Geliştirme Çalışması	Gürbüz OCAK, Gülçin KARAKUŞ	1427
Ebeveynlerin Çocukları ile İlişkilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi	Emine Ela KÖK, Fatma ÜNAL	1437
Özel Öğretim Kurumlarının -Dershanelerin-Yer Seçimi: Trabzon Kenti Örneği	Dilek BEYAZLI, Duygu SAĞLAM	1447
Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Atıkların Geri Kazanımının Öğretimine Yönelik Modelleri	Zeynep AKSAN, Dilek ÇELİKLER	1461
Üniversite Öğrencilerinin Tekrarlı Düşünce ve Mantık Dışı Düşünce Düzeylerinin Anksiyete Düzeylerini Yordayıcılığı	Betül Gökçen DOĞAN LAÇİN, Ergül DEMİR	1469
Eğitimde Oyunlaştırma Araştırmalarında Güncel Eğilimler	Hasan ÖZGÜR, Cem ÇUHADAR, Fatma AKGÜN	1479
Özel Eğitimin Üstün Yetenekli Çocuklar Üzerinde Benlik Algısına Etkisi	Ahmet BİLDİREN	1489
Ortaöğretim Öğrencilerinin Fizik Dersine Ait Motivasyon Düzeylerini Belirlemeye Yönelik Ölçek Geliştirme	Erdoğan ÖZDEMİR, Mehmet KURAL, M. Sabri KOCAKÜLAH	1497
İlkokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi	Melike ÖZYURT, Gözde BAŞTOPÇU, Fazilet BARCIN, Gülben DEVİREN, Hatice ATİLE	1509
Yabancı Dil Sınıfında Telaffuz Kaygısı Ölçeğinin Türk Dili ve Kültürüne Adaptasyonu	Oktay YAĞIZ	1519
Zihinsel Yetersizliğe Sahip Öğrencilere “Sert-Yumuşak” Maddelerin Öğretimi için Öğretim Materyallerinin Seçim Süreci	Pelin Mete, Ali Yıldırım	1527
İlkokul Öğretmenlerinin Bitişik Eğik Yazı ve Dik Temel Harflerin Kullanımına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi	Ogün ÇAKIR, Gülşen ASLANTAŞ ARSLAN, M. Cihangir DOĞAN	1539
Öğretmen Adaylarının Liderlik Yönelimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi	Gönül ONUR SEZER, Pınar BAĞÇELİ KAHRAMAN	1551
Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Penceresinden “Sorgulamaya Dayalı Öğrenme”	Bekir GÜLER, Mehmet ŞAHİN	1561
Mülteci Öğrencilerin Bulunduğu Sınıflarda Öğrenme Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar	Murat BAŞAR, Durdağı AKAN, Muhammed ÇİFTÇİ	1571
Değişen Dünyada Değişen Okul	Bilge ASLAN ALTAN	1579



Olumlu Duyguyu Düzenlemede Güçlükler Ölçeği (O-DDGÖ): Türkçeye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması	Esra ASICI, Fatma Ebru İKİZ, Rengin KARACA	1589
İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Eğilimleri, Tutumları ile Yazma Başarıları Arasındaki İlişki	Hacer ULU	1601
Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programının Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programında (PISA) Yoklanan Okuma Becerileri Açısından Analizi (Zonguldak Örneği)	Murat İNCE, F. Dilek GÖZÜTOK	1613
Yabancılara Türkçe Deyimlerin Öğretiminde Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerinin Kullanılması	İsa YILMAZ	1623
Lise Öğrencilerinin İngilizce Dersine Katılım Durumlarının İngilizce Dersine Yönelik Tutum ve İngilizce Konuşma Kaygısına Göre Yordanması	İshak KOZİKOĞLU, Fırat KANAT	1643
Selçuklu Bilişsel Eğitim Programının Çocukların Farklı Beceri Alanlarına Etkisine İlişkin Uygulayıcı Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri	Bengü TÜRKÖĞLU	1653
Sosyobilimsel Konulara Dayalı Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Yürütülen Etkinliklerin Öğrencilerin Karar Verme Becerilerine Etkisi	Melike YAVUZ TOPALOĞLU, Fatime BALKAN KIYICI	1667
Fen Bilgisi Öğretmenliği 3. Sınıf Öğrencilerinin Basınç-Kaynama Noktası İlişkisine Yönelik Düşünceleri: Bir TGA Uygulaması	Canan LAÇIN-ŞİMŞEK, Aysun ÖZTUNA-KAPLAN, Alper ÇORAPÇIGİL, Muhammet Emin MISIR	1679
Okul Öncesi Eğitimde Yapılandırılmamış Oyuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi	Merve ÖZGÜNLÜ, Mefharet VEZİROĞLU ÇELİK	1691
Sentezleyen Zihin Ölçeği: 7'nci Sınıf Matematik ve Fen Bilimleri Derslerinde Sentezleyen Zihin ve Akademik Başarı	Mustafa ALTINDAĞ, Nuray SENEMOĞLU	1701
Türk Müziği Viyolonsel Eğitiminde Entonasyon Problemleri ve Sebepleri	Burcu AVCI AKBEL	1711
Danışman Öğretmenlerin Danışman Eğitimi ve Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Görüşleri	Sevda KOÇ AKRAN, Zehra İŞ ÜNER	1723
"Kendinizi Bizim Yerimize Koyup Düşünmenizi İstiyorum": Kadın Haklarının Öğretimi Üzerine Bir Tarihsel Empati Çalışması	Hülya KARAÇALI TAZE, Gülçin DİLEK	1737
Anadolu Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Meslek Etiğine İlişkin Görüşleri	Semra KIRANLI GÜNGÖR, Berrin ATALAY	1751
Çocuk Haftası Dergisi ve Çocuk Eğitimi Açısından İncelenmesi	Ramazan ALABAŞ	1765
İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Türk Öğrencilerin Etik Olmayan Davranışlarının İncelenmesi	Muzaffer BARIN, Turgay HAN, Nilüfer AYBİRDİ	1785



CONTENTS

Examination of the Relationship Between Educational Stress, School Burnout and School Alienation of Secondary School Students	Şule POLAT, Murat ÖZDEMİR	1395
The Effect of Active Listening Training on Listening and Reading Comprehension	Berker BULUT, Nuri KARASAKALOĞLU	1407
Investigating The Relation Between Social Work Student's Attitudes Towards LGBTI Individuals and Social Justice Advocates	Erdoğan KALAYCI	1419
Pre-Service Teachers' Digital Literacy Self-Efficacy Scale Development	Gürbüz OCAK, Gülçin KARAKUŞ	1427
Investigation of Parents' Relationships with Their Children with Respect to Some Variables	Emine Ela KÖK, Fatma ÜNAL	1437
Location Selection of Private Education Institutions: Trabzon City Sample	Dilek BEYAZLI, Duygu SAĞLAM	1447
Models By Science Teacher Candidates for The Teaching the Reutilization of Wastes	Zeynep AKSAN, Dilek ÇELİKLER	1461
Predictive of The University Students' Repeated Thoughts and Irrational Thought Levels to The Anxiety Levels	Betül Gökçen DOĞAN LAÇİN, Ergül DEMİR	1469
Current Trends in Gamification Research in Education	Hasan ÖZGÜR, Cem ÇUHADAR, Fatma AKGÜN	1479
The Effect of Special Education on Self-Perception on Gifted Children	Ahmet BİLDİREN	1489
Developing a Scale to Measure Secondary School Students' Motivation Levels towards Physics Courses	Erdoğan ÖZDEMİR, Mehmet KURAL, M. Sabri KOCAKÜLAH	1497
Analysis of Primary School Students' Critical Thinking Skills through Various Variables	Melike ÖZYURT, Gözde BAŞTOPÇU, Fazilet BARSIN, Gülben DEVİREN, Hatice ATİLE	1509
An Adaptation Study of The Measure of Pronunciation Anxiety in The Foreign Language Classroom into Turkish Language and Culture	Oktay YAĞIZ	1519
Selection Process of Instructional Materials for the Teaching of "Hard-Soft" Materials to Intellectually Disabled Students	Pelin Mete, Ali Yıldırım	1527
Primary School Teachers' Opinions about Using Joined Cursive and Manuscript Letters in Literacy Education	Oğün ÇAKIR, Gülşen ASLANTAŞ ARSLAN, M. Cihangir DOĞAN	1539
The Examination of Leadership Orientations of Teacher Candidates in Terms of Several Variables	Gönül ONUR SEZER, Pınar BAĞÇELİ KAHRAMAN	1551
"The Inquiry-Based Learning" From Pre-Service Science Teachers' Perspective	Bekir GÜLER, Mehmet ŞAHİN	1561
Learning-Teaching Process Issues in Classrooms with Refugee Students	Murat BAŞAR, Durdağı AKAN, Muhammed ÇİFTÇİ	1571
Changing School in Changing World	Bilge ASLAN ALTAN	1579



Difficulties in Emotion Regulation Scale-Positive (DERS-Positive): Adaptation to Turkish, Validity and Reliability Study	Esra ASICI, Fatma Ebru İKİZ, Rengin KARACA	1589
The Relationship among Writing Dispositions, Attitudes and Writing Success of Elementary Fourth Grade Students	Hacer ULU	1601
Analysis of The Turkish 6th, 7th, 8th Grades Curricula in Terms of Reading Skills in The Programme for International Student Assessment (PISA) (Zonguldak Sample)	Murat İNCE, F. Dilek GÖZÜTOK	1613
Using Alternative Evaluation and Assessment Methods in Teaching Turkish Idioms to Foreigners	İsa YILMAZ	1623
Prediction of High School Students' English Course Participation Based On Their Attitude Towards English Course and English Speaking Anxiety	İshak KOZİKOĞLU, Fırat KANAT	1643
The Views of Practitioner Classroom Teachers on The Effects of Selcuklu Cognitive Training Program on Different Skill Areas of Children	Bengü TÜRKOĞLU	1653
The Effect of The Activities Carried out in Out-Of-School Learning Environments Based on Socio-Scientific Issues on The Decision- Making of The Students	Melike YAVUZ TOPALOĞLU, Fatime BALKAN KIYICI	1667
Thoughts About Pressure-Boiling Point of 3rd Grade Students Studying in The Department of Science Teaching: A POE Application	Canan LAÇİN-ŞİMŞEK, Aysun ÖZTUNA-KAPLAN, Alper ÇORAPÇIGİL, Muhammet Emin MISIR	1679
Examining Teachers' Opinions on Unstructured Play in Preschool Education	Merve ÖZGÜNLÜ, Mefharet VEZİROĞLU ÇELİK	1691
Synthesizing Mind Skills Scale: Synthesizing Mind and Academic Achievement In 7th Grade Math & Science	Mustafa ALTINDAĞ, Nuray SENEMOĞLU	1701
Intonation Problems, Reasons in Turkish Music Cello Education	Burcu AVCI AKBEL	1711
The Views of Supervisor Teachers on the Training of Supervisors and the Training Process of Prospective Teachers	Sevda KOÇ AKRAN, Zehra İŞ ÜNER	1723
"I Invite You To Put Yourselves In Our Shoes And Think": A Study Of Historical Empathy On The Teaching Of Women's Rights	Hülya KARAÇALI TAZE, Gülçin DİLEK	1737
Teachers' Opinions Regarding Professional Ethics Working At Anatolian High Schools	Semra KIRANLI GÜNGÖR, Berrin ATALAY	1751
Çocuk Haftası (Child Week) Magazine and Its Analysis in Terms of Child Education	Ramazan ALABAŞ	1765
An investigation on Turkish EFL Majoring Students' Unethical Behaviors	Muzaffer BARIN, Turgay HAN, Nilüfer AYBİRDİ	1785



Ortaokul Öğrencilerindeki Eğitim Stresi, Okul Tükenmişliği ve Okula Yabancılaşma Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

Examination of the Relationship Between Educational Stress, School Burnout and School Alienation of Secondary School Students

Şule POLAT^a, Murat ÖZDEMİR^b

^aMilli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen, Ankara, Türkiye

^bHacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye

Öz

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin görüşlerine bağlı olarak eğitim stresi, okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde Ankara ilinde yer alan dokuz ortaokulda öğrenim gören 652 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma verileri Eğitim Stresi Ölçeği (ESÖ), Okul Tükenmişliği Ölçeği (OTÖ) ve Okula Yabancılaşma Ölçeği (OYÖ) ile toplanmıştır. Katılımcılardan toplanan veriler, aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistiklerin yanı sıra doğrulayıcı faktör analizi (DFA), Pearson korelasyon ve çoklu regresyon analizi ile çözümlenmiştir. Bulgular eğitim stresi, okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma arasında anlamlı bir korelasyon olduğunu ortaya koymuştur. Regresyon analizi sonuçları ise eğitim stresi ve okul tükenmişliğinin, okula yabancılaşmanın anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin okula yabancılaşmalarında kendilerinde var olan eğitim stresi ve okul tükenmişliğinin önemli etmenler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Abstract

In this study, the relationship between educational stress, school burnout and school alienation were analysed depending on the views of secondary school students. The study group was composed of 652 students attending to nine different secondary schools in the province of Ankara in the second semester of the 2015-2016 academic year. The data were collected with the Education Stress Scale (ESS), the School Burnout Scale (SBS) and the School Alienation Scale (SAS). The data collected from the participants were analysed by using descriptive statistics such as arithmetic mean and standard deviation, as well as confirmatory factor analysis (CFA) and Pearson's correlation and multiple regression analysis. The findings revealed a significant correlation between education stress, school burnout and school alienation. The results of regression analysis showed that educational stress and school burnout were significant predictors of school alienation. As the findings were assessed as a whole, it was reached that both experiences of the students on education stress and school burnout are important factors for their school alienation.

Anahtar Kelimeler

Eğitim stresi
okul tükenmişliği
okula yabancılaşma
ortaokul öğrencileri

Keywords

Educational stress
school burnout
school alienation
secondary school students

Extended Summary

The rapid change tendency observed in the social life leads to the changes in the education service offered to students and the behaviours of them. This rapid change process can also cause to stress on students. The stress, which students experience in the educational environment, can be conceptualized as “educational stress”. The physical structure of educational environment and the classroom management practices of teachers can be given as two main reasons of school-based stress sources. In addition, the educational services offered without taking the developmental characteristics, gender, socio-economic status and cultural backgrounds of students into account can also be considered as another main factor leading to educational stress.

It is known that the students’ educational stress increases the school burnout. Burnout is one of the most frequently emphasized concepts in some areas such as psychology, administration and education in recent years. Burnout is defined as a state of extreme emotional exhaustion and inability to fulfil responsibilities caused by excessive work. Studies show that one of the reasons of burnout is stress. The high expectations from students in the educational environment increase the pressure on them to make more effort. This pressure turns into students’ sense of exhaustion and burnout. Therefore, it can be said that there is a strong relationship between education stress and student burnout.

Both educational stress and burnout of the students may cause them to be alienated from the school. School alienation can be defined as a student’s cognitive and emotional distance from teachers, schoolmates, disengagement to lessons, unwillingness to go to school or escape from school, and turn off to learn. Therefore, alienation and burnout can be within the destructive effects of stress on individuals as well as on students. Academic failure, boredom, meaningless lessons, limited curriculum, limited access to vocational programs, low expectations, inconsistent and invalid disciplinary rules and inadequacies in responding to social events are accepted as the main causes of school alienation.

In this study, the relationship between educational stress, school burnout and school alienation were analysed depending on the views of secondary school students. The study group was composed of 652 students who were in attendance to nine different secondary schools in the province of Ankara in the second semester of the 2015-2016 academic year. The data were collected with the Education Stress Questionnaire-ESQ, the School Burnout Questionnaire-SBQ and the School Alienation Questionnaire-SAQ. The data collected from the participants were analysed by using descriptive statistics such as arithmetic mean and standard deviation, as well as confirmatory factor analysis (CFA) and Pearson’s correlation and regression analysis.

The mean of the participants’ educational stress scores was 2.91 (SD = 0.69), the mean of school burnout scores was 2.41 (SD = 1.02), and the mean of school alienation scores was 1.81 (SD = .74). The mean of education stress score is at a ‘moderate’ level, the scores of school burnout and school alienation are at a ‘low’ level.

There appeared to be a moderate, positive and meaningful relationship correlation educational stress and school burnout ($r = .66$; $p < .01$). At the same time, there was a low, positive and meaningful correlation between education stress and school alienation ($r = .24$; $p < .01$). There was also a low, positive and meaningful correlation between school burnout and school alienation ($r = .30$; $p < .01$).

The findings revealed a significant correlation between education stress, school burnout and school alienation. The results of regression analysis showed that educational stress and school burnout were significant predictors of school alienation. As the findings were assessed as a whole, it was reached that both experiences of the students on education stress and school exhaustion are important factors for their school alienation.

This research is limited to the opinions of 652 students who attend nine different secondary schools selected from four different provinces of Ankara. For this reason, it is thought that a study about the relationship between education stress, school burnout and school-alienation, which will be carried out on larger sample size can make more contribution to the literature. In addition, making similar studies at different levels of education, such as secondary and undergraduate education, can shed light on the understanding of the relationship between the three variables among the different education levels. There are few studies about the concepts of stress, burnout and alienation regarding the educational organizations. Therefore, examining the causes and the possible consequences of these three concepts together with other variables may contribute to a holistic understanding of the nature of these variables. This study is concluded that, since the three concepts are predicting each other meaningfully and positively, the students’ educational stresses and school burnout are two important factors of students’ school alienation. Thus, training programs on managing stress and methods of dealing with stress can be organized in the schools. Education systems can be redesigned to alleviate educational stress and school burnout. Students can be supported to develop their specific self-learning culture by training programs. It is recommended to the educators and the educational organisations to arrange the teaching and learning environments and methods to enhance the capacity of the student to cope with stress.

1. Giriş

Toplumsal yaşamda gözlenen hızlı değişme eğilimi, öğrencilere sunulan eğitim hizmeti ile birlikte öğrencilerden beklenen davranışların da değişmesine yol açmaktadır. Ancak söz konusu hızlı değişim süreci öğrencilerin strese girmelerine de neden olabilmektedir. Öğrencilerin eğitim ortamında yaşadıkları stres, eğitim stresi olarak kavramsallaştırılabilir. Bu kapsamda öğrencilerin yaşadıkları eğitim stresinin kaynakları da farklılık göstermektedir. Ailesel etmenler, okul yönetimi ve öğretmenler, akran grupları ve devletin uyguladığı eğitim politikaları öğrencilerin eğitim stresini tetikleyebilmektedir (Ramirez, 2009). Eğitim ortamlarının fiziksel yapısı ve öğretmenlerin sınıf yönetimi uygulamaları, okul çaplı stres kaynakları içerisinde değerlendirilebilir. Öte yandan, öğrencilerin gelişim özelliklerini, cinsiyetlerini, sosyoekonomik durumlarını ve kültürel geçmişlerini dikkate almadan sunulan eğitim hizmetleri de eğitim stresini ortaya çıkartan belli başlı etmenler arasında sayılabilir. Öğrenciler üzerine yürütülmüş çalışmalarda aşırı ödev yükü, öğrenciye ait boş zaman kalmaması ve kısıtlı zamanlar içerisinde birden fazla işi yapmakla yükümlü olmaları, eğitim stresi nedenleri olarak sıralanmaktadır (Balamurugan ve Kumaran, 2008; Copeland, 2008).

Öğrencilerin yaşadığı eğitim stresinin onlardaki okul tükenmişliğini artırdığı bilinmektedir. Yapılan çalışmalar tükenmişliğin en önemli kaynağının stres olduğunu göstermektedir (Cherniss, 1980). Dünya Sağlık Örgütü (World Health Organization-WHO) (1998), tükenmişliği, bireyde fazla çalışma sonucunda görülen aşırı duygusal yorgunluk ve sorumlulukları yerine getirememeye hali olarak tanımlamaktadır. Eğitim ortamlarında öğrencilerden beklentilerin yüksek olması, onlardan daha fazla gayret göstermelerine ilişkin baskıyı artırmaktadır. Bu baskı ise öğrencilerde, aşırı yorgunluk ve tükenmişlik duygusu olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla eğitim stresi ile öğrenci tükenmişliği arasında güçlü bir ilişki olduğu söylenebilir.

Stresin bireylerdeki yıkıcı etkileri arasında, tükenmişlikle birlikte yabancılaşma da bulunmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerdeki eğitim stresi, bir taraftan tükenmişlik duygusuna kaynak oluştururken, diğer taraftan da tükenmişlik duygusu ile birlikte öğrencilerin okula yabancılaşmalarına neden olmaktadır. Okul yabancılaşmanın önemli bir boyutu, öğrencilerin öğrenme süreçlerine yabancılaşmasıdır (Brown, Higgins ve Paulsen, 2003). Mann (2001) yabancılaşmayı, bireyin ya da grubun dâhil olması gereken bir faaliyetten tecrit edilmesi olarak tanımlamaktadır. Newmann (1981) ise, öğrencinin okula yabancılaşmasının güçsüzlük, normsuzluk, anlamsızlık ve toplumsal izolasyon olmak üzere dört boyutu olduğunu ifade etmektedir. Öğrencinin okuldan uzaklaşması, sadece eğitimden uzaklaşma olarak değerlendirilmemelidir. Okul, öğrencilerin hem doğru ve kontrollü bir şekilde sosyalleşmesini hem de sakıncalı kişi ve ortamlardan korunmasını sağlamaktadır. Bu kapsamda okula yabancılaşmanın, istenmeyen öğrenci davranışlarını da tetiklemesi muhtemeldir (Taylor, 2000).

Eğitim Stresi

Stres kavramı Latince kökenli olup kullanımı İngilizce ile yaygınlaşmıştır. Kavramın kökeni, eski Fransızca'da "Estrece" ve Latince'de "Estrica" sözcükleridir. Stres kavramı 17. yüzyılda felaket, keder, sıkıntı anlamlarında kullanılmıştır. 18. yüzyıldan sonra ise objelere, kişiye, organa veya ruhsal yapıya yönelik güç, baskı, zorluk gibi anlamlarda kullanılmıştır (Webster, 1996). Stres araştırmacılarının öncülerinden Selye (1976) stresi; vücudun herhangi bir dış isteğe verdiği özel olmayan tepki biçiminde ifade ederken; McGrath (1970), stresin çevreden gelen taleplerle organizmanın kaynakları arasındaki dengesizlikten doğduğunu ifade etmiştir. Cüceloğlu (2000) ise stresi, kişinin fiziksel ve sosyal çevreden kaynaklanan olumsuz koşullar sebebiyle, bedensel ve psikolojik sınırlarını aşarak sarf ettiği çaba olarak tanımlanmıştır. Bu tanımlamalardan hareketle; stres, organizmanın ruhsal ve bedensel zorlanmalara karşı verdiği bir savunma refleksi olarak açıklanabilir.

Öğrencinin okula başlama aşamasından itibaren eğitimin herhangi bir aşamasında yaşadığı ruhsal ve bedensel zorlanmalara verdiği tepkiye eğitim stresi denilmektedir. Eğitim stresi aileden, diğer öğrencilerden, okul yönetiminden, hatta devlet ve eğitim politikalarından kaynaklanabildiği gibi, her öğrenci tarafından da farklı oranda hissedilmektedir (Ramirez, 2009). Sınıfların aydınlanma, havalandırma, dış ortam gürültüsü gibi fiziksel unsurları, derslerde öğrencinin deneyerek öğrenmesine imkân sunulmaması ve öğrencinin gelişim özelliklerine, cinsiyetine, kültürüne ve ekonomik düzeyine yönelik ihtiyaçlarının karşılanmaması da öğrencilerde strese neden olabilmektedir. Bunlara ilaveten, aşırı ödev yükü, öğrencilerin okuldan sonra aile, arkadaş veya kendilerine harcayacak yeterli zaman kalmaması, kısıtlı zamanda pek çok görevi yerine getirmek durumunda kalmaları ve kendileri için ayırdıkları zamanı okulla ilgili görevlerle doldurmak zorunda olmaları da öğrencilerdeki diğer stres nedenlerindedir (Balamurugan ve Kumaran, 2008; Copeland 2008).

Eğitim stresi, hem fiziksel hem de psikolojik sağlık üzerindeki etkileriyle olumsuz sonuçlar doğurmaktadır (Conner, Pope ve Galloway, 2009; Copeland, 2008; Korkut, 2007; Sedere, 2010). Bu çerçevede, eğitim stresi altındaki öğrenciler

fiziksel olarak kendilerini hasta hissetmekte ve kalp çarpıntısı, sürekli yorgunluk, baş ve karın ağrısı, ani sıcak basması, nefes düzensizliği ve mide bulantısı gibi rahatsızlıklar yaşadıklarını belirtmektedir. Panik, kaygı, sinirlilik, aşırı duygusallık ve uyku düzensizliği gibi rahatsızlıklar, zaman zaman farklı korkular yaşama (akli dengeyi kaybetme, ölüm korkusu gibi) ve özgüvensizlik ise öğrencilerde sık rastlanan, eğitim stresinin öğrenciler üzerindeki olumsuz psikolojik sonuçlarıdır (Balamurugan ve Kumaran, 2008). Eğitim stresi yaşayan kız çocukları genellikle içe kapanırken, erkek çocukları ise genellikle saldırgan ve isyankâr davranışlar sergilemektedir (Pompfret, 2004). Ebeveynlerinin ve öğretmenlerin yüksek not alma ve eğitim dışı faaliyetlere katılma konusunda yaptığı baskılar da öğrencilerdeki eğitim stresini artırmaktadır (Conner vd. 2009; Copeland, 2008; Sedere, 2010). Alanyazın incelendiğinde, öğrencilerin stres düzeyleri arttıkça okul öğrenme başarılarının düştüğü; buna karşın stres düzeyleri azaldıkça öğrenme başarılarının arttığı açık bir şekilde görülmektedir (Koyuncu, 2015).

Eğitim stresine odaklı çalışmaların son yıllarda artış eğilimi gösterdiği görülmektedir (Eskicumalı, Arslan ve Demirtaş, 2015; Koyuncu, 2015; Persaud ve Persaud, 2015). Bu çerçevede Gibbons'ın (2012), eğitim stresi ve öğrenci motivasyonu üzerine çalışması, Sharma ve Tanmeet'in (2012) algılanan sosyal destek ile eğitim stresi arasındaki ilişkiyi ölçen çalışmaları ve Çivitçi'nin (2015) kolej öğrencilerinin sosyal destek algısı ile algıladıkları stres arasındaki ilişkiyi araştıran çalışması dikkat çeken çalışmalar arasında gösterilebilir.

Okul Tükenmişliği

Son yıllarda psikoloji, yönetim ve eğitim gibi alanlarda üzerinde sıkça durulan kavramlardan biri de tükenmişliktir. Bu çalışmalarda tükenmişliğin çeşitli tanımları ile karşılaşmak mümkündür. Freudenberger (1974); tükenmişliği, enerjinin, gücün ve kaynakların aşırı zorlanmasına bağlı olarak bireyin başarısız olması, yorulması ve tükenmesi olarak tanımlamıştır. Pines, Aronson ve Kafry (1981), buna düşük enerji ve kronik yorgunluk ile fiziksel tükenmeyi de ilave etmiştir Tükenmişlik; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve azalan kişisel başarı algısı olarak, üç boyutlu bir yapıda tanımlanmaktadır (Maslach, 2003).

Tükenmişliğin başlıca nedenleri arasında iş yükü, kontrol eksikliği, ödül eksikliği, sosyal destek eksikliği, değer çatışması ve düşük adalet algısı bulunmaktadır (Maslach, 2003). Araştırmalarda tükenmişliğin anksiyete, depresyon, hayal kırıklığı, düşmanlık veya korku şeklinde zihinsel sıkıntıya ve üretkenlik azalmasına neden olabileceği ortaya konmuştur (Cordes ve Dougherty, 1993; Maslach, 2003). Tükenmişlik konusunda ilk çalışmalar yönetim bilimi alanında yapılmış, daha sonrasında ise derslere katılmak, ödevleri tamamlamak ve sınavlara girmek gibi zorlayıcı faaliyetler içermesinden dolayı eğitim alanında yapılmıştır (Chambel ve Curral, 2005). Tükenmişlik, öğrencinin öğrenme talepleri nedeniyle kendini bitkin hissetmesi, eğitim-öğretim etkinliklerine karşı alaycı ve alakasız bir tutum takınması ve kendini beceriksiz olarak algılaması gibi sonuçlarla kendini gösterebilir (Meier ve Schmeck, 1985). Aynı şekilde, ders yükü ve diğer psikolojik faktörler yüzünden duygusal tükenme, daha fazla devamsızlık, zorunlu ders çalışma durumuna karşı düşük motivasyon, duyarsızlaşma eğilimi ve başarısızlık algısı olarak da kendini gösterebilmektedir (Meier ve Schmeck, 1985).

Okul tükenmişliğinin olumsuz sonuçlarının ciddi boyutlara ulaşması nedeniyle, son yıllarda bu konuya odaklanan ampirik çalışmalarda artış görülmektedir (Aypay ve Eryılmaz, 2011; Balkıs, Duru, Buluş, ve Duru, 2011; Chang, Rand, ve Strunk, 2000; Çapulcuğlu ve Gündüz, 2013; Fimian, Fastenau, ve Tashner, 1989; Kara 2014; Kutsal, 2009). Yapılan çalışmalar, sosyal desteğin okul tükenmişliğini azalttığını (Kutsal, 2009), okula bağlılığın öğrencilerde okul tükenmişliğini azaltıcı bir etkisi olduğunu (Pilkauskaite-Valickiene, Zukauskiene, ve Raiziene, 2011; Luo, Wang, Zhang, Chen ve Quan, 2016) gerçekçi olmayan, aşırı yüksek hedef ve beklentilerle karakterize edilen mükemmeliyetçiliğin okul tükenmişliğini artıran faktörlerden biri olduğunu ortaya koymuştur (Chang vd. 2000; Luo vd. 2016). Öte yandan Cazan ve Nastasa'nın (2015), üniversite öğrencilerinde akademik tükenmişliği, yaşam doyumu ve duygusal zekâ ile ilişkisi çerçevesinde ele aldığı çalışma gibi, konuyu farklı boyutlarıyla ele alan çalışmalar da bulunmaktadır.

Okula Yabancılaşma

Yabancı kavramı yaban kökünden gelmektedir. Yaban; dışarı, uzak yer, yabancı, insanla ya da insanın yaşadığı yerlere yakın yaşamayan anlamlarına gelmektedir. Yabancılaşma ise; bireyin çevre koşullarına aykırı düşmesi ya da kendisini başkasının gözüyle görmesidir (TDK). Yabancılaşma kavramının İngilizce karşılığı olan ve Latince "alienare" kökünden gelen 'alienation' yabancılaşma, devir, devretme, soğutma, aralarını açma, dengesizlik anlamındadır. Yabancılaşma günlük yaşamda eski arkadaşlardan veya çevreden uzaklaşma anlamında kullanılırken, psikiyatride ise çoğunlukla normalikten uzaklaşma veya sapma anlamında kullanılmaktadır. Yabancılaşma kavramını ilk olarak kullanan Hegel; sonrasında ise Feuerbach'tır. Söz konusu düşünürler yabancılaşmayı insanın doğadan ve kendisinden kopması olarak tanımlamışlardır. Daha sonrasında Marx, kapitalist üretim ve yaşam biçiminin işçilere yüklenen görevler nedeniyle iş-

çilerin ürününe, kendisine ve değerlerine yabancılaştığını savunmuştur (Katıtaş, 2012). Çağdaş psikoloji ve sosyolojide ise yabancılaşmanın bireyin topluma veya bizzat kendisine yabancılaşma hissetmesi anlamında kullanıldığı görülmektedir (Kızılcıkel ve Erjem, 1992).

Yabancılaşma; bir yönüyle kopma ve ayrılmayı, bir yönüyle de bireyin tepkisel tutum ve çaresizliğini ifade ettiğinden, çeşitli boyutlarıyla ele alınan sosyo-psikolojik bir olgudur (Şimşek ve Akdemir, 2015). Özellikle ortaöğretim ve yükseköğretimde olmak üzere, yabancılaşmanın en çok etkilediği alanlardan biri de eğitimidir (Çağlar, 2013). Eğitim alanında yabancılaşma “eğitimde yabancılaşma” veya “okula yabancılaşma” kavramlarıyla açıklanmaktadır ve öğrencilerin öğrenmeye ilişkin süreçlerden dolayısıyla bilgiden ve öğrenmeden uzaklaşması, öğrenciler için eğitim süreçlerinin giderek anlamsızlaşması ve sıkıcı bir hale dönüşmesi ve öğrencilerin öğrenme ile ilgili kurum ve süreçlere olan ilgilerinin giderek azalması anlamına gelmektedir (Sidorkin, 2004). Öğrencilerin yabancılaşmasının sebepleri müfredat, kurumsal ve sosyokültürel faktörler de dahil olmak üzere çok yönlüdür (Brown vd. 2003; Taylor, 2000; Yiğit, 2010). Barnett (1994); öğrenci faaliyetini performans, yeterlik, faaliyet ve beceri gibi terimler grubuna indirgemenin öğrenci davranışında insancılığı ortadan kaldıracaklarını ve okula yabancılaşmayı getireceğini söylemektedir. Russell (1994) öğrenci yabancılaşmasının akademik başarısızlık, sıkıcılık, anlamsız dersler, sınırlanmış ders programları, meslek programlarına erişimin sınırlanması, düşük beklentiler, tutarsız ve geçersiz disiplin kuralları, sosyal olaylara yanıt vermedeki yetersizlikler gibi nedenlerden kaynaklandığını savunmuştur. Frosh (1991) ise, üniversitelerin ve kolejlerin kültürlerinden dolayı, faydacılık, araçsallık, ölçülebilir performans göstergeleri ve standartlaştırılmış yeterliliklere aşırı odaklanılarak öğrencilerin yabancılaştığını iddia etmektedir. Öğrencilerin okula yabancılaşmasının çete faaliyeti, şiddet, saldırganlık, vandalizm, okula devamsızlık, psikolojik ve duygusal sorunlar ve diğer sapma davranış biçimleri olarak karşımıza çıktığı bilinmektedir (Brown vd. 2003; Slater, 2003).

İlgili alanyazın incelendiğinde eğitim stresi, okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma kavramlarının beraber incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Cherniss (1980) tükenmişliği, stres karşısında güçsüz kalma durumu olarak yorumlarken, Igodan ve Newscomb (1986), tükenmişliğin stresten kaynaklandığı tespitinde bulunmuşlardır. Psikolojik stres ve tükenmişlik üzerine yaptıkları çalışmalarda; Murberg ve Bru (2004), stres ve tükenmişlik arasında anlamlı ilişki olduğunu saptamışlardır. Dahlin, Joneborg ve Runeson (2007) öğrencilerde eğitim stresinin yüksek olduğunu, özellikle kadın öğrencilerde strese bağlı tükenmişliğin yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen ve Nurmi (2009) ile Özdemir ve Özdemir, (2015) eğitim stresinin okul tükenmişliğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca Okumuşoğlu (2015) da çalışmasında eğitim stresi ve okul tükenmişliği arasında anlamlı ilişki bulmuştur.

Araştırmalar yabancılaşmaya ve tükenmişliğe kaynak teşkil eden temel duygunun stres olduğunu göstermektedir. Karger (1981), örgütlerde tükenmişliğin stres kökenli bir durum olarak görüldüğünü, bununla birlikte tükenmişliğin yabancılaşmayı artırdığını tespit etmiştir. Schlichte, Yssel ve Marbler (2005), öğretmenlerde tükenmişliğin yabancılaşma ve izolasyona neden olduğunu bulmuşlardır. Özler ve Dirican (2014) çalışmalarında, yabancılaşan bireydeki belirtilerin, onun tükenmişlik sendromu yaşadığının göstergesi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kırıcı (2016) tükenmişlik düzeylerinin işe yabancılaşma eğilimlerine etkisinde anlamlı farklılaşma bulmuş, Özçınar (2011) ise örgütlerde yabancılaşma ve tükenmişlik sendromu arasında anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Örgütlerde yabancılaşma ile tükenmişlik arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik araştırmalar sınırlı olmakla birlikte, eğitim örgütlerinde bu iki kavramın beraber incelendiği araştırmalara rastlanmamıştır. Bu kapsamda, alanyazında okul stresi, öğrenci tükenmişliği ve okula yabancılaşma arasındaki çok yönlü ilişkilerin nasıl olduğunu gösterme konusunda, görece bir boşluk olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Alanyazın taramasında, eğitim stresi, okul tükenmişliği ve okula yabancılaşmanın birlikte ele alındığı bir çalışmaya rastlanılmaması ve bu konuda bir boşluk olduğu değerlendirilmesinden yola çıkılarak; bu çalışmada eğitim stresi, okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu çerçevede ortaokul öğrencilerinin görüşlerine dayalı olarak yapılan araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrencilerin eğitim stresi, okul tükenmişliği ve okula yabancılaşmaya ilişkin algı düzeyleri nasıldır?
2. Eğitim stresi, okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Eğitim stresi ve okul tükenmişliği, okula yabancılaşmanın anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

2. Yöntem

Ortaokul öğrencilerinde eğitim stresi, okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma arasındaki ilişkiyi açıklamayı amaçlayan bu çalışma, tarama modelinde desenlenmiştir. Bu kapsamda, araştırma verileri nicel bir yaklaşımla çözümlenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırma, 2015-2016 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde, Ankara ilinin Yenimahalle ilçesinde üç, Keçiören ilçesinde dört, Altındağ ilçesinde bir ve Çankaya ilçesinde bir ortaokul olmak üzere, toplam dokuz ortaokulda 652 öğrencinin gönüllü katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 350'si (%53.7) kız, 302'si (%46.3) erkek, 116'sı 5'inci sınıf, 152'si 6'ncı sınıf 240'ı 7'nci sınıf ve 144'ü 8'inci sınıf öğrenciden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Eğitim Stres Ölçeği

Katılımcıların eğitim stresi düzeylerini belirlemek için Sun, Dunne, Hou ve Xu (2011) tarafından geliştirilmiş ve Seçer, Veyis ve Gökçen (2015) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan Eğitim Stres Ölçeği (ESÖ) kullanılmıştır. ESÖ; alt boyutları itibariyle *çalışma baskısı* beş madde, *ders yükü* üç madde, *başarı kaygısı* dört madde ve *beklentiye karşılık umutsuzluk* dört madde olmak üzere toplam on altı maddeden oluşmaktadır. Ölçek, alt boyutlarının yanı sıra toplam puanı ile de değerlendirilebilmektedir. ESÖ, "Hiç katılmıyorum" ile "Tamamen katılıyorum" arasında değer alan beş dereceli Likert tipi bir ölçektir. Katılımcıların ölçekten yüksek puan almaları, eğitim streslerinin yüksek olduğu şeklinde yorumlanırken, düşük puan almaları ise eğitim streslerinin düşük olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. ESÖ'de yer alan örnek maddeler arasında "Okul çalışmalarım ile ilgili üzerimde çok fazla baskı hissediyorum" ve "Ailemin, okul durumumla fazla ilgilenmesi üzerimde baskı oluşturuyor" yer almaktadır. ESÖ'nün orijinal çalışmasında Cronbach alfa değerleri çalışma baskısı alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı 0.73, ders yükü alt boyutu için 0.75 ve başarı kaygısı alt boyutu için 0.76 beklenti ve umutsuzluk alt boyutu için 0.75 olarak hesaplanmıştır (Seçer vd. 2015). ESÖ'nün geçerliği doğrulayıcı faktör analizi ile (DFA) incelenmiştir, [$\chi^2=290.98$; $Sd=98$; $\chi^2/Sd=2.96$; AGFI=0.92; GFI=0.95; NFI=0.93; CFI=0.95; IFI=0.95; RMR=0.054; RMSEA=0.056]. Mevcut araştırmada elde edilen uyum iyiliği sonuçları bir bütün olarak değerlendirildiğinde, ESÖ'nün dört boyutlu formunun geçerli olduğu ve yapılan hesaplamalar sonrasında Cronbach alfa değerinin ise 0.78 olduğu görülmüştür.

Okul Tükenmişliği Ölçeği

Katılımcıların okul tükenmişliği düzeylerini belirlemek için Salmela-Aro vd. (2009) tarafından geliştirilmiş ve Seçer, Halmatov, Veyis ve Ateş (2013) tarafından Türkçeye uyarlanmış Okul Tükenmişliği Ölçeği (OTÖ) kullanılmıştır. OTÖ toplam dokuz madde ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; *duygusal tükenme*, *duyarsızlaşma* ve *düşük kişisel başarı algısı*dir. Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarından alınan puanların yüksekliği ve düşük kişisel başarı algısı alt boyutlarından alınan puanın düşüklüğü okul tükenmişliğine işaret etmektedir. OTÖ "Hiç katılmıyorum" ile "Tamamen katılıyorum" arasında değer alan beş dereceli Likert tipi bir ölçektir. OTÖ'de yer alan örnek maddeler arasında "Okul derslerimi yaparken kendimi yetersiz hissediyorum" ve "Okula ilişkin beklentilerim her geçen gün azalıyor" yer almaktadır. OTÖ'nün orijinal çalışmasında iç tutarlılık katsayısı 0.75 olarak hesaplanmıştır. Yine OTÖ'nün orijinal çalışmasında duygusal tükenme alt boyutunda iç tutarlılık katsayısı 0.75, duyarsızlaşma alt boyutunda 0.74, düşük kişisel başarı alt boyutunda ise 0.76 olarak hesaplanmıştır. OTÖ'nün geçerliği, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile incelenmiştir, [$\chi^2=105.51$; $Sd=24$; $\chi^2/Sd=4.39$; AGFI=0.86; GFI=0.93; NFI=0.95; CFI=0.96 IFI=0.96; RMR=0.011; RMSEA=0.010]. Mevcut araştırmada elde edilen uyum iyiliği sonuçları bir bütün olarak değerlendirildiğinde, OTÖ'nün üç boyutlu formunun geçerli olduğu, yapılan hesaplamalar sonrasında da OTÖ'nün Cronbach alfa değerinin 0.83 olduğu görülmüştür.

Okula Yabancılaşma Ölçeği

Katılımcıların okula yabancılaşma düzeylerini belirlemek için Katıtaş (2012) tarafından geliştirilmiş olan Okula Yabancılaşma Ölçeği (OYÖ) kullanılmıştır. OYÖ; on maddeden oluşan *güçsüzlük* alt ölçeği, dokuz maddeden oluşan *anlamsızlık* alt ölçeği, beş maddeden oluşan *sosyal uzaklık* alt ölçeği ve dört maddeden oluşan *kuralsızlık* alt ölçeği olmak üzere, toplam yirmi sekiz maddeden oluşmaktadır. OYÖ "Hiç katılmıyorum" ile "Tamamen katılıyorum" arasında değer alan beş dereceli Likert tipi bir ölçektir. Katılımcıların ölçekten yüksek puan alması, okula yabancılaşmanın fazla olduğu şeklinde yorumlanırken, düşük puanlar, katılımcıların okula yabancılaşmasının az olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. OYÖ'de yer alan örnek maddeler arasında "Okula gitmediğim günlerde mutlu oluyorum" ve "Okulda yaşadığım sorunlarla kimse ilgilenmiyor" yer almaktadır. OYÖ'nün orijinal çalışmasında güvenilirliğinin yüksek 0.90 olduğu görülmektedir. OYÖ'nün orijinal çalışmasında alt boyutları açısından incelendiğinde, güçsüzlük, anlamsızlık, sosyal uzaklık boyutlarının güvenilirliği sırasıyla 0.84, 0.84 ve 0.85 bulunurken kuralsızlık güvenilirliği 0.66 olarak hesaplanmıştır. OYÖ'nün geçerliği doğrulayıcı faktör analizi ile (DFA) incelenmiştir, [$\chi^2=1093.02$; $Sd=344$; $\chi^2/Sd=3.17$; AGFI=0.80; GFI=0.97; NFI=0.95; CFI=0.97; IFI=0.97; RMR=0.086; RMSEA=0.076]. Mevcut araştırmada elde edilen

uyum iyiliği sonuçları bir bütün olarak değerlendirildiğinde, OYÖ'nün dört boyutlu formunun geçerli olduğu ve yapılan hesaplamalar sonrasında OYÖ'nün Cronbach alfa değerinin 0.94 olduğu görülmüştür.

Verilerin Analizi ve İşlemler

Veri toplama araçları okul müdürlerinin izni alınmak suretiyle, ders bitimlerinde ve araştırmacılar tarafından öğrencilere bizzat uygulanmıştır. Araştırma verileri 2016 yılının Mayıs ve Haziran aylarında toplanmıştır. Öğrenciler çalışmaya gönüllü olarak katılmışlardır. Veri toplama aracının doldurulma süresi yaklaşık olarak 15 dakika sürmüştür. Veri setinin analize uygunluğunu incelemek amacıyla kayıp veri ve uç değer analizleri yapılmıştır. Eksik ve hatalı giriş yapıldığı saptanan veriler, veri setinden çıkartılmıştır. Araştırma kapsamında toplanan veriler aritmetik ortalama, standart sapma ve Pearson korelasyon gibi betimsel istatistiklerin yanı sıra DFA ve çok değişkenli regresyon analiz teknikleri ile çözümlenmiştir. Ölçeklerde yer alan seçeneklerin sınırları ve verilen ağırlıkları "1.0-1.80" aralığı çok düşük, "1.81-2.60" aralığı düşük, "2.61-3.40" aralığı orta, "3.41-4.20" aralığı yüksek ve "4.21-5.0" aralığı çok yüksek olarak değerlendirilmiştir (Balcı, 2005). Buna bağlı olarak katılımcıların her üç değişkene ilişkin görüşleri, bu sınırlar referans alınarak yorumlanmıştır. Değişkenler arasındaki korelasyonun değerlendirilmesinde ise "0-0.30" aralığı zayıf, "0.31-0.60" aralığı orta ve "0.61-1.0" aralığı yüksek ilişki olarak referans alınmıştır (Büyüköztürk, 2011).

Eğitim stresi, okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma ölçeklerine ilişkin Normallik Testi sonuçlarına göre verilerin çarpıklık (*skewness*) ve basıklık (*kurtosis*) değerleri 0.05 anlamlılık düzeyinde incelenmiştir. Eğitim stresi ölçeğinin maddelere ait çarpıklık değerleri -0.39 ile -2.35, basıklık değerleri -0.05 ile -1.08 arasında değişmektedir. Okul tükenmişliği ölçeğinin maddelere ait çarpıklık değerleri 0.16 ile 0.99 basıklık değerleri -0.19 ile -1.29 arasında değişmektedir. Okula yabancılaşma ölçeğinin maddelere ait çarpıklık değerleri -0.80 ile -0.13, basıklık değerleri -0.14 ile -0.13 arasında değişmektedir. Çarpıklık ve basıklık katsayısı, ± 3 sınırları içinde kalıyorsa, puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği şeklinde yorumlanabilir (Büyüköztürk, Köklü ve Çokluk-Bökeoğlu, 2007). Bu durumda parametrik testlerin kullanılması gerektiği sonucuna varılmıştır. Ölçeklerin alt boyutları arasındaki korelasyon incelenmiş, değişkenler arası korelasyon katsayılarının 0.85'den düşük değer ürettiği görülmüş, bu nedenle de boyutlar arasında çoklu bağlantı probleminin olmadığı saptanmıştır (Büyüköztürk, 2011).

3. Bulgular ve Yorumlar

Betimsel İstatistikler ve Değişkenler Arası Korelasyonlar

Katılımcıların eğitim stresi, okul tükenmişliği ve okula yabancılaşmaya ilişkin aritmetik puan ortalamaları ve standart sapma puanları ile değişkenler arası korelasyon katsayıları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Değişkenlere ait betimsel istatistikler ve korelasyon katsayıları

Değişken	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1 Eğitim Stresi	1													
2 Çalışma Baskısı	0.71**	1												
3 Ders Yüğü	0.66**	0.45**	1											
4 Başarı Kaygısı	0.62**	0.23**	0.18**	1										
5 Umutsuzluk	0.79**	0.39**	0.37**	0.43	1									
6 Tükenmişlik	0.66**	0.54**	0.54**	0.26**	0.56**	1								
7 D.Tükenme	0.61**	0.48**	0.50**	0.29**	0.52**	0.91**	1							
8 Duyarsızlaşma	0.55**	0.47**	0.50**	0.19**	0.45**	0.88**	0.64**	1						
9 Düş. Baş. Algısı	0.54**	0.46**	0.40**	0.17**	0.52**	0.83**	0.63**	0.70**	1					
10 Yabancılaşma	0.24**	0.20**	0.15**	0.09**	0.20**	0.30**	0.24**	0.30**	0.25**	1				
11 Güçsüzlük	0.23**	0.13**	0.12**	0.25**	0.31**	0.26**	0.29**	0.26**	0.88**	0.64	1			
12 Anlamsızlık	0.21**	0.17**	0.16**	0.07	0.15**	0.27**	0.21**	0.26**	0.24**	0.89**	0.65**	1		
13 Sosyal Uzaklık	0.14**	0.09*	0.12**	0.05	0.11**	0.21**	0.16**	0.23**	0.17**	0.83**	0.62**	0.68**	1	
14 Kuralsızlık	0.09*	0.07	0.09*	0.02	0.04	0.12**	0.08*	0.16**	0.07	0.66**	0.40**	0.57**	0.61**	1
Ortalama	2.91	2.30	2.51	3.70	2.30	2.41	2.57	2.37	2.14	1.81	2.05	1.72	1.77	1.47
Standart Sapma	0.67	0.96	1.08	0.86	0.96	1.02	1.17	1.17	1.13	0.74	0.88	0.85	0.85	0.81

$N=652$ ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$

Tablo 1'den de izlenebileceği gibi katılımcıların eğitim stresi puan ortalamaları 2.91 ($SD=0.69$) okul tükenmişliği puan ortalamaları 2.41 ($SD=1.02$) ve okula yabancılaşma puan ortalaması 1.81'dir ($SD=0.74$). Eğitim stresi puan ortalaması 'orta' düzeyde, okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma puan ortalamaları ise 'düşük' düzeydedir. Tablo 1'den

de izlenebileceği gibi eğitim stresi ile okul tükenmişliği arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.66$; $p < .01$). Yine Tablo 1'den anlaşılacağı üzere eğitim stresi ve okula yabancılaşma arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.24$; $p < .01$). Yine Tablo 1'den izlenebileceği gibi okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.30$; $p < .01$).

Eğitim Stresi ve Okul Tükenmişliğinin Okula Yabancılaşmayı Yordama Gücüne İlişkin Bulgular

Katılımcıların eğitim stresi ve okul tükenmişliğinin okula yabancılaşmayı ne oranda açıkladığını belirlemek amacıyla regresyon analizinden yararlanılmıştır. Eğitim stresi ve okul tükenmişliğinin okula yabancılaşmayı yordama gücüne ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Değişkenlerin Okula Yabancılaşmayı Yordama Düzeylerine İlişkin Regresyon Sonuçları

(Bağımlı Değişken = Okula yabancılaşma)					
Değişken	B	Standart Hata B	β	t	p
D. Tükenme	0.031	0.032	0.053	0.968	0.333
Duyarsızlaşma	0.121	0.034	0.207	30.600	0.000*
Düş. Baş. Algısı	0.024	0.035	0.039	0.675	0.500
Çalışma Baskısı	0.037	0.033	0.052	10.142	0.254
Ders Yüğü	-0.020	0.029	-0.031	-0.675	0.500
Başarı Kaygısı	-0.002	0.033	-0.002	-0.049	0.961
Umutsuzluk	0.035	0.037	0.047	0.955	0.340

$R = 0.315$; $R^2 = 0.099$; $F = 10.115$; $p = 0.000$
* $p < .05$

Tablo 2'den de izlenebileceği gibi, ESÖ alt boyutları ve OTÖ alt boyutları ile okula yabancılaşma arasında düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($R = 0.315$; $R^2 = 0.099$; $p < .05$). Bu bulgulara göre okula yabancılaşmanın %10'ü okul tükenmişliğinin ve eğitim stresinin alt boyutları tarafından açıklanmaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayına (β) göre; OTÖ'nün duyarsızlaşma alt boyutu ($t=30.600$, $p < .05$), okula yabancılaşmanın anlamlı bir yordayıcısıdır. Fakat duygusal tükenme alt boyutu ($t=0.968$, $p > .05$) ve düşük başarı algısı alt boyutu ($t=0.675$, $p > .05$) okula yabancılaşmanın anlamlı bir yordayıcısı değildir. ESÖ'nün başarı kaygısı alt boyutu ($t=-0.049$, $p > .05$), okula yabancılaşmanın anlamlı bir yordayıcısı değildir. Bununla birlikte çalışma baskısı alt boyutu ($t= 10.142$, $p > .05$), ders yükü alt boyutu ($t=-0.675$, $p > .05$) ve umutsuzluk alt boyutu ($t= 0.955$, $p > .05$) okula yabancılaşmanın anlamlı yordayıcıları değildir.

4. Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın ilk bulgusu, öğrencilerin eğitim streslerinin orta düzeyde olduğuna işaret etmektedir. Bu çerçevede, öğrencilerin yüzde 20'sinden çoğunun sürekli olarak başarı kaygısı kaynaklı stres yaşadığı tespit edilmiştir. Bu tespit daha önce yapılan çalışmalarla uyumludur (Ardıç, 2009; Demirci, Engin, Bakay ve Yakut, 2013; Özdemir ve Özdemir, 2015). Okul ve akademik süreçlerin doğal bir stres faktörü olduğu genel kabul gören bir yaklaşım olmakla birlikte (Özdemir ve Özdemir, 2015), derslerin yoğunluğu, sınavlar, ödevler, öğretmen ve okul yöneticilerinin tutumu, okulun fiziksel ortamı, kişisel özellikler, kaygılar, beklentiler, aile baskısı, aile veya çevreden kaynaklanan etmenler gibi öğrencilerin eğitim stresi yaşamalarının pek çok nedenden söz edilebilir. Bu çerçevede ders, ödev ve sınav gibi olağan kabul edilebilecek stres kaynaklarının normallik sınırları dışına çıkması; stresi daha çok artıracak ve olağandışı boyutlara ulaştırabilecektir. Örneğin eğitimde sınavlar herkes tarafından olmazsa olmaz olarak kabul edilmekle birlikte, sınavların üst üste ve öğrencilerin hazırlanmasına imkân tanımayacak bir şekilde programlanması bir stres kaynağı olacaktır. Aynı şekilde sınavlara atfedilen değer de bu anlamda belirleyici olacaktır. Örneğin Türkiye'de eğitim sisteminin sınav odaklı olması ve ortaokuldan istihdam sürecine kadar birçok aşamada ulusal düzeyde yapılan sınavların çoğunlukla da tek belirleyici kriter olarak kabul edilmesi eğitim stresini kaçınılmaz olarak artırmaktadır. Buna öğrencilerin gelecek endişesine kapılmasına sebep olan anne-babaların yüksek başarı beklentisi de eklenince, öğrenciler üzerindeki stres daha da artmaktadır (Abalı, 2006; Seçer vd. 2015).

Araştırmada, öğrencilerde okul tükenmişliğinin düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. İlgili alanyazın incelendiğinde yapılan çalışmalarda benzer sonuçların bulunduğu görülmektedir Balkıs vd. 2011; Çapulcuğlu ve Gündüz, 2013; Kutsal, 2009; Salmela-Aro vd. 2009, Kara, 2014). Okul tükenmişliğinin nedenleri öğrenci, öğretmen, okul yönetimi, aile ve sosyal çevreden kaynaklı nedenler olabileceği unutulmamalıdır. Bununla birlikte araştırmalar, akademik başa-

rı arttıkça tükenmişlik düzeylerinde azalma olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla akademik başarıyı artırıcı önlemler alınması tükenmişliğin engellenmesi üzerinde etkili olmaktadır (Kutsal, 2009; Seçer vd. 2015).

Araştırmanın bir diğer bulgusu, katılımcıların okula yabancılaşmasının görece düşük düzeyde olmasıdır. Bu bulgu alanyazındaki çalışmalarla uyumludur (Coşkun ve Altay, 2009; Çağlar, 2013; Katıtaş, 2012). Okula yabancılaşan öğrencilerin okulun anlamı, önemi ve değerine ilişkin algıları değişmekte ve öğrencilerde okuldan ayrılma düşüncesi oluşmaktadır. Bu da önemli bir eğitim sorunu olarak ortaya çıkmaktadır. Russell (1994) çalışmasında, öğrencilerin okula karşı geliştirdikleri sosyal bağlılığı destekleyici yaklaşımların öğrencinin okula yabancılaşmasının önüne geçilebileceğini saptamıştır.

Araştırma kapsamında yapılan analizler; eğitim stresi, okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma arasında anlamlı bir korelasyon olduğunu ortaya koymuştur. Regresyon analizi sonuçları ise, eğitim stresi ve okul tükenmişliğinin, okula yabancılaşmanın anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin eğitim stresi ve okul tükenmişliğinin, okula yabancılaşmalarında önemli etmenler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu Murberg ve Bru (2004), çalışması ile uyumludur.

Tükenmişlik ve yabancılaşmanın çalışıldığı her durumda stresin bir yordayıcı olduğu görülmektedir (Karger, 1981). Çalışmada elde edilen bulgular ışığında bu olgu tekrar ifade edilecek olursa; eğitim stresi hem doğrudan hem de dolaylı olarak, okul tükenmişliğine neden olmak suretiyle okula yabancılaşmanın nedenlerinden birisidir.

Öğrencinin okul ile ilişkisini belirleyici bir etkiye sahip olan eğitim stresinin yönetilmesi önemli bir eğitim sorunudur. Stresin hiç olmaması ve yok edilmesi mümkün değildir ve doğru da değildir. Nitekim stres ile akademik başarı arasında da önemli bir ilişki bulunmaktadır. Nitekim Yerkes-Dudson Yasasına göre stres ile performans arasında “ters U” ilişkisi vardır. Stres düzeyindeki belli artışlar performans ve başarıda artışa neden olmakta, belirlenen stres aralığının altında ve üstünde ise azalmaya neden olmaktadır. Dolayısıyla sınav stresi, başarısız olma kaygısı gibi eğitim stresine neden olan kaynakların varlığı değil, duyarsızlık denilebilecek kadar az, fiziksel ve psikolojik rahatsızlığa neden olabilecek kadar çok olması bir sorun oluşturmaktadır. Öğrencilerin günlük yaşamında stres yaratacak şeylerin çokluğu gerçeğinden hareketle, hem öğrencilerin bu stresi yönetebilmesi için eğitilmesi, hem eğiticiler ve eğitim yöneticilerinin hem de ebeveynlerin eğitim stresinin kontrol altında tutulması için gerekli önlemleri zamanında alması çok önemlidir.

Öğrencinin okula, öğrenmeye karşı duyarsızlaşması, eğitim-öğretim faaliyetlerine karşı olumsuz tutum geliştirmesi ve kendini beceriksiz, yetersiz olarak algılaması gibi sonuçlarla karakterize olan okul tükenmişliğinin en önemli nedenlerinden biri de eğitim stresidir (Maslach, 2003; Cordes ve Dougherty, 1993; Meier ve Schmeck, 1985). Eğitim stresi ve okul tükenmişliği yaşayan öğrenciler okula yabancılaşma ve okuldan uzaklaşma eğilimi göstermektedir. Bu çerçevede okul ve aile ortamlarının öğrencinin eğitim ve öğretimini destekler nitelikte olması gerekir. Öğretmenlerin, ailelerin ve okul yönetiminin, öğrencilerin öğrenim hayatı boyunca başarılarını takdir etmesi, öğrencilere olumlu geribildirimler vermesi, öğrenci sorunlarının yerinde ve zamanında tespit edilmesi gerekliliği (Gibbons, 2012; Sharma ve Tanmeet, 2012; Çivitçi, 2015), bu araştırma ile bir kez daha görülmüştür. Çalışmada bu çerçevede okul ve aile ortamlarına bağlı olarak şekillenen okula duyarsızlaşmanın, okula yabancılaşmanın en önemli yordayıcısı olduğu görülmüştür. PISA 2015 Öğrencilerin İyi Olma Hali Raporunda (OECD, 2017); Türkiye'nin öğrencilerin yaşam memnuniyeti, okul aidiyeti ve ebeveynlerin okul aktiviteleriyle ilgili olması bakımından OECD ülkeleri içerisinde son sırada yer aldığı görülmektedir. Öğrencilerin kaygı düzeyleri, ders çalışırken kendilerini stresli hissetmeleri, kendilerini okuldan dışlanmış hissetmeleri, öğretmenlerin kendilerine adil davranmadığını düşünmeleri bakımından ise Türkiye'nin OECD ülkeleri ortalamasının üzerinde ve en yüksek değerlere sahip ülkelerden biri olduğu ortaya çıkmıştır. Bu raporda olumlu olarak ifade edilebilecek tek olgu, Türkiye'de öğrencilerin başarı motivasyonlarının ortalamanın ve birçok OECD ülkesinin üzerinde olmasıdır. Bu sonuçlar çalışmada elde edilen bulgular ile birlikte değerlendirildiğinde; Türkiye'de öğrencilerin başarısızlığına odaklanılırken onların yaşam memnuniyetlerinin ihmal edildiği, öğrencilerin önemli bir kısmının stres ve kaygılarının başarılarını olumsuz etkileyecek düzeyde olduğu görülmüştür. Öte yandan öğrencilerdeki başarı motivasyonunun yüksek olmasından hareketle öğrencilerdeki kaygı ve stresin daha çok okul, aile ve çevre gibi dış faktörlerden kaynaklandığı, okul tükenmişliği ve okula yabancılaşmanın bir göstergesi olarak öğrencilerin okula aidiyet hissetmemesinin çok önemli bir problem olduğu, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-ebeveyn ilişkilerinin sağlıklı temellere oturtulmamasının büyük eğitim problemlerine yol açtığı söylenebilir.

5. Öneriler

Eğitim stresi, okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma kavramlarının eğitim örgütlerindeki görünümleri üzerinde yapılan çalışmalar azdır. Bu nedenle, bu üç kavramın nedenlerini ve olası sonuçlarını başka değişkenlerle birlikte in-

celemek, bu değişkenlerin doğasının bütüncül bir biçimde kavranmasına katkı sunabilir. Bu çalışmada üç kavramın birbirini anlamlı ve pozitif yönlü yordadığı tespit edilerek, yaşadıkları eğitim stresi ve okul tükenmişliğinin öğrencilerin okula yabancılaşmalarında önemli etmenler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bu araştırma Ankara ilindeki dokuz devlet ortaokulu ve bu okullara devam eden 652 öğrencinin görüşleri ile sınırlıdır. Eğitim stresi, okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma ilişkisinin daha büyük örneklem üzerinde incelenmesi daha genellenebilir sonuçlara ulaştıracak ve alanyazına daha fazla katkı sağlayacaktır. Aynı şekilde benzer çalışmaların farklı eğitim kademelerinde ve özel okullarda yürütülmesi de, üç değişken arasındaki ilişkinin farklı eğitim kademelerindeki görünümünün anlaşılmasına ışık tutabilir.

Öğrencilere stresi yönetme ve farklı durumlarda stresle başa çıkma konularında eğitim verilmesi, okul ve çevrenin stres, tükenmişlik ve yabancılaşmaya neden olan etkilerinin giderilmesi için gerekli yatırım ve iyileştirmelerin yapılması uygulayıcılara önerilebilir. Öte yandan öğrencilere sadece geleneksel uygulamaların değil, fiziksel, duygusal ve sosyal becerilerini geliştirebilecekleri fırsatların da sunulması, öğrencilerin bir birey olarak görülüp tercih ve eğilimlerinin dikkate alınması ve öğretmen ve ebeveynlerin öğrencilerle daha sağlıklı ilişkiler kurmasını sağlayacak önlemler geliştirilmesi çok önemlidir.

6. Kaynakça

- Abalı, O. (2006). Ergenlik Dönemi ve Sorunları. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Ardıç, A. (2009). Öğrencilerde Strese Neden Olan Etkenler ve Başa Çıkma Davranışları, T. C. Milli Eğitim Bakanlığı Yayını, Ankara: EARGED (Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı).
- Ateş, A.S. (2015). Örgütsel stresin örgütsel yabancılaşma üzerine etkisi Kocaeli’nde özel bir hastanede, hastane çalışanları üzerine yapılan bir araştırma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Aypay, A. ve Eryılmaz, A. (2011). Lise öğrencilerinin öznel iyi oluşları ve okul tükenmişliği arasındaki ilişkiler. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(1), 181-199.
- Balamurugan, M. ve Kumaran, D. (2008). Development and Validation of Students’ Stress Rating Scale (SSRS). *Online Submission*, 7(1), 35-42.
- Balcı, A. (2005). Sosyal Bilimlerde Araştırma. Yöntem Teknik ve İlkeler. (Beşinci Baskı) Ankara: PEGEM A Yayıncılık
- Balkıs, M. Duru, E. Buluş, M. ve Duru, S. (2011). Tükenmişliğin öğretmen adayları arasındaki yaygınlığı, demografik değişkenler ve akademik başarı ile ilişkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 151-165.
- Barnett, R. (1994). *The Limits of Competence: Knowledge, Higher Education and Society*. Philadelphia: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Brown, M.R. Higgins, K. ve Paulsen, K. (2003). Adolescent Alienation: What Is It and What Can Educators Do about It? *Intervention in School and Clinic*, 39(1), 3-9.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 8 (32).
- Cazan, A.M. ve Nastasa, L.E. (2015). Emotional Intelligence, Satisfaction with Life and Burnout among University Students, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180, 1574-1578.
- Chambel, M.J. ve Curren, L. (2005). Stress in Academic Life: Work Characteristics as Predictors of Student Well-Being and Performance. *Applied Psychology*, 54, 135 – 147.
- Chang, E.C. Rand, K.L. ve Strunk, D.R. (2000). Optimism and risk for job burnout among working college students: stress as a mediator. *Personality and Individual Differences*, 29(2), 255-263.
- Chemiss, C. (1980). *Staff Burnout. Job Stress in the Human Services*. London: Sage Publications.
- Conner, J. Pope, D. ve Galloway, M. (2009). Success with Less Stress. *Educational Leadership*, 67(4), 54-58.
- Copeland, E.P. (2008). Stress in Children and Adolescents: Tips for Parents. *National Association of School Psychologists Communiqué*, 37(3), 50-56.
- Cordes, C.L. ve Dougherty, T.W. (1993). A Review and an Integration of Research on Job Burnout. *The Academy of Management Review*, 18(4), 621-656.
- Coşkun, Y. ve Altay, C.A. (2009). Lise öğrencilerinde yabancılaşma ve benlik algısı ilişkisi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 41-56.
- Cüceloğlu, D. (2000). *İnsan ve Davranışı* (10. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çağlar, Ç. (2013) Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yabancılaşma Düzeyleri İle Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1497-1513.
- Çapulcuoğlu, U. ve Gündüz, B. (2013). Öğrenci Tükenmişliğini Yordamada Stresle Başa Çıkma, Sınav Kaygısı, Akademik Yetkinlik ve Anne-Baba Tutumları. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 201-218.

- Çivitçi, A. (2015). The Moderating Role of Positive and Negative Affect on the Relationship between Perceived Social Support and Stress in College Students. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(3), 565-573.
- Dahlin, M. Joneborg, N. ve Runeson, B. (2007). Performance-based self esteem and burnout in a cross sectional study of medical students. *Medical Teacher*, 29(1), 43-48.
- Demirci, N. Engin, A. O. Bakay, İ. ve Yakut, Ö. (2013). Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2(3), 288-296.
- Eskicumalı, A. Arslan, S. ve Demirtaş, Z. (2015). Utilization of Information and Communication Technologies as a Predictor of Educational Stress on Secondary School Students. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 14(2), 241-246.
- Fimian, M. J. Fastenau, P. A. ve Tashner, J. H. (1989). The measure of classroom stress and burnout among gifted and talented students. *Psychology in the Schools*, 26(2), 139-153.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff Burn-Out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165.
- Frosh, S. (1991). *Identity Crisis: Modernity, Psychoanalysis and the Self*. London: Macmillian.
- Gibbons, C. (2012). Stress, Positive Psychology and the National Student Survey. *Psychology Teaching Review*, 18(2), 22-30.
- Igodan, C. ve Newcomb, L. H. (1986). Are You Experiencing Burnout. *Journal of Extension*, 24(1). <<https://www.joe.org/joe/1986spring/al.php>> (2016, Aralık 17).
- Kara, S. (2014). Lise Öğrencilerinde Okul Tükenmişliği İle Psikolojik İyi Olma Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Karger, H. J. (1981). Burnout as Alienation. *Social Service Review*, 55(2), 270-283.
- Kattaş, S. (2012). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Okula Yabancılaşma Ve Okulu Bırakma Eğilimi Şanlıurfa İli Örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.
- Kırıcı, E. (2016). Turist Rehberlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin İşe Yabancılaşma Eğilimlerine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.
- Kızılçelik, S. ve Y. Erjem (1992). Açıklamalı Sosyoloji Terimler Sözlüğü. Konya: Göksu Matbaası.
- Korkut, F. (2007). Counselor Education, Program Accreditation and Counselor Credentialing in Turkey. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 29(1), 11-20.
- Koyuncu, N. (2015). Üniversite Öğrencilerinin Eğitim Stresi Düzeyi İle Öğrenmeye İlişkin Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mevlana Üniversitesi, Konya.
- Köklü, N. Büyükoztürk, Ş. ve Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2007). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik (2. Baskı)*. Ankara: Pagem A Yayıncılık.
- Kutsal, D. (2009). Lise Öğrencilerinin Tükenmişliklerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Luo, Y. Wang, Z. Zhang, H. Chen A. ve Quan, S. (2016). The effect of perfectionism on school burnout among adolescence: The mediator of self-esteem and coping style. *Personality and Individual Differences*, 88, 202-208.
- Mann, S. J. (2001). Alternative Perspectives on the Student Experience: Alienation and Engagement. *Studies in Higher Education*, 26(1), 7-19.
- Maslach, C. (2003). *Burnout: The Cost of Caring*. Cambridge, MA: Malor Books.
- McGrath, J. E. (1970). *Social and Psychological Factors in Stress*. Illinois: Holt Rinehart and Winston Inc.
- Meier, S. F. ve Schmeck, R. R. (1985). The burned-out college student: A descriptive profile. *Journal of College Student Personal*, 26, 63-69.
- Murberg, T. A. ve Bru, E. (2004). School-Related Stress and Psychosomatic Symptoms among Norwegian Adolescents. *School Psychology International*, 25(3), 317-332.
- Newmann, F. M. (1981). Reducing Student Alienation in High School: Implications of Theory. *Harvard Educational Review*, 51(4), 546-564.
- OECD (2017), PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being. Paris: PISA, OECD Publishing.
- Okumuşoğlu, O. (2015). Sınıf Tekrarı Yapan ve Yapmayan Lise Öğrencilerinin Benlik Saygıları ve Öznel İyi Oluşlarının; Akademik Tükenmişliği, Kontrol Odağı, Eğitim Stresleri Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mevlana Üniversitesi, Konya.
- Özçınar, M. (2011). Örgütlerde Yabancılaşma İle Tükenmişlik Sendromu Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Özdemir, Y. ve Özdemir, M. (2015). Eğitim Stresi ve Benlik Saygısının Ortaokul Öğrencilerinin Okul Tükenmişliği Üzerindeki Doğrudan ve Dolaylı Etkileri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 1-10.
- Özler, N ve Dirican, M. (2014). Örgütlerde Yabancılaşma İle Tükenmişlik Sendromu Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 39, 291-310.
- Persaud, N. ve Persaud, I. (2016). The Relationship between Socio-Demographics and Stress Levels, Stressors, and Coping Mechanisms among Undergraduate Students at a University in Barbados. *International Journal of Higher Education*, 5(1), 11-27.
- Pilkaukaite-Valickiene, R. Zukauskienė, R. ve Raiziene, S. (2011). The role of attachment to school and open classroom climate for discussion on adolescents' school-related burnout. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 637-641.
- Pines, A. M. Aronson, E. ve Kafry, D. (1981). *Burnout: From Tedium to Personal Growth*. New York: Free Press.
- Pomfret, E. (2004). *Keep Your Children Free of Stress*. The Journal, 16.

- Ramirez, E. (2009). Schools Battle Student Stress with Creative Strategies. U.S. News ve World Report, 20. <<http://www.usnews.com/education/articles/2009/03/20/schools-battlestudent-stress-with-creative-strategies>>, (2016, Aralık 17).
- Russell, C. (1994). School Practices that Prevent and Contribute to Alienating Students from School. Doctoral Dissertation, The University of Texas, Austin.
- Salmela-Aro, K. Kiuru, N. Leskinen, İ.E. ve Nurmi, E. (2009). School Burnout Inventory: Reliability and Validity. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(1), 48–57.
- Schlichte, J. Yssel, N. ve Merbler J. (2005) Pathways to Burnout: Case Studies in Teacher Isolation and Alienation. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 50(1), 35-40.
- Seçer, İ. Halmatov, S. Veyis, F. ve Ateş, B. (2013). Okul Tükenmişlik Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması: Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması. *Turkish Journal of Education*, 3(2), 16-24.
- Seçer, İ. Veyis, F. ve Gökçen, R. A. (2015). Eğitim Stres Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması: Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması. *İlköğretim Online*, 14(1), 216-229.
- Sedere, U. M. (2010). Towards A Stress Free Education: International Perspective. Faculty of Education of The Open University of Sri Lanka 5th Annual Academic Sessions, 2-7 <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED508198.pdf>> (2016, Aralık 17).
- Selye, H. (1976). *Stress in Health and Disease*. Boston: Butterworth (Publishers) Inc.
- Sharma, M. ve Tanmeet, J. (2012). The Role of Perceived Social Support in Adolescents with Academic Stress. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 38(1), 149-155.
- Sidorkin, A. M. (2004). In The Event of Learning: Alienation and Participative Thinking in Education. *Educational Theory*, 54 (3), 251-262.
- Slater, M. D. (2003). Alienation, Aggression, and Sensation Seeking as Predictors of Adolescent Use of Violent Film, Computer, and Website Content. *Journal of Communication*, 53, 105-121.
- Sun, J. Dunne, M. P. Hou, X. ve Xu, A. (2011) Educational Stress Scale for Adolescents: Development, Validity, and Reliability with Chinese Students. *Journal of Psychoeducational Assessment*. 29(6), 534–546
- Şimşek, H. ve Ataş Akdemir, Ö. (2015). Üniversite Öğrencilerinde Okula Yabancılaşma. *Current Research in Education*, 1(1), 1-12. <<http://dergipark.gov.tr/download/article-file/46450>> (2016, Aralık 17).
- Taylor, J. S. (2000). Through a critical lens: native American alienation from higher education. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA, USA. <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED452753.pdf>> (2016, Aralık 17).
- TDK (Türk Dil Kurumu) (Tarihsiz). Güncel Türkçe sözlük. <http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&view=gts> (2016, Aralık 17).
- Webster, N. (1996). *Webster's Encyclopedic Unabridged Dictionary of the English Language*. New York: Gramercy Books.
- WHO (1998) *Primary Prevention of Mental, Neurological and Psychosocial Disorders*, Chapter 5: Burnout. Geneva. 91- 110.
- Yiğit, S. (2010). İlköğretim 5., 6., 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okula Yabancılaşma Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.



Etkin Dinleme Eğitiminin Dinlediğini ve Okuduğunu Anlama Üzerine Etkisi¹

The Effect of Active Listening Training on Listening and Reading Comprehension

Berker BULUT^a, Nuri KARASAKALOĞLU^b

^a*Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Aydın, Türkiye.*

^b*Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü, Aydın, Türkiye.*

Öz

Bu araştırmada, dördüncü sınıf öğrencilerine verilen etkin dinleme eğitiminin, öğrencilerin dinlediklerini ve okuduklarını anlamaları üzerine etkisi incelenmiştir. Araştırmada deney grubundaki öğrencilere haftada iki ders saati olmak üzere sekiz hafta süresince etkin dinleme eğitimi verilmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilere ise etkin dinleme eğitiminin içeriğini oluşturan materyaller sunulmuş ancak bu materyalleri geleneksel dinleme çalışmaları yaparak haftada iki saatlik uygulamalarla sekiz hafta süresince işlemeleri sağlanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular incelendiğinde, etkin dinleme eğitiminin dördüncü sınıf öğrencilerinin dinlediğini ve okuduğunu anlama düzeylerinin gelişimine olumlu yönde katkı sağladığı görülmüştür. Bununla birlikte araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç da öğrencilerin dinlediğini anlama başarısının, okuduğunu anlama başarısındaki gelişime ön koşul teşkil ettiği şeklindedir.

Anahtar Kelimeler

etkin dinleme eğitimi
dinlediğini anlama
okuduğunu anlama

Keywords

active listening training
listening comprehension
reading comprehension

Abstract

In this research, the effect of active listening training given to the fourth-grade students on their listening and reading comprehension was examined. Active listening training was given to students in the experimental group for eight weeks, two hours each week. The students in the control group were given materials including the content of active listening training and they were made to practice these materials for eight weeks, with two hours of practice per week, by doing traditional active listening practices. When the findings obtained from the research were analyzed, it was seen that active listening training positively contributed to the improvement of the fourth-grade students' listening and reading comprehension levels. In addition to this, another finding obtained from the research was that the students' listening comprehension achievement formed the prerequisite for the improvement in their reading comprehension achievement.

1. Bu çalışma Berker BULUT'un Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde Nuri KARASAKALOĞLU danışmanlığında hazırladığı "Etkin Dinleme Eğitiminin Dinlediğini Anlama, Okuduğunu Anlama ve Kelime Hazinesi Üzerine Etkisi" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Extended Summary

In this research, the effect of active listening training given to the fourth-grade students on their listening and reading comprehension was examined.

The research was carried out in two public schools with moderate socio-economic levels in the central district of Adın province at fall semester.

In the research, trial model with pre-test & post-test control group, which is one of the semi-experimental trial models, was used. In the research, "Listening Comprehension Test" and "Reading Comprehension Test" developed by the researcher were applied to experimental and control groups before the experimental practices.

Active listening training was given to students in the experimental group for eight weeks, two hours each week in the fall semester. On the other hand, the students in the control group were given materials including the content of active listening training and they were made to practice these materials for eight weeks, with two hours of practice per week, by doing traditional active listening practices. In the research, the activities in the experimental group were carried out by the researcher while the activities in the control group were carried out by the classroom teachers. At the end of the practices, the test presented as the pre-test was also used as the post-test in order to assess the differences between groups.

When the findings obtained from the research were analyzed, it was seen that active listening training positively contributed to the improvement of the fourth-grade students' listening and reading comprehension levels.

In addition to this, another finding obtained from the research was that the students' listening comprehension achievement formed the prerequisite for the improvement in their reading comprehension achievement.

1. Giriş

İletişim, insanların duygu ve düşüncelerinin, ortak anlamlar yükledikleri semboller aracılığıyla karşılıklı alışveriş süreci olarak tanımlanabilir. Etkili bir iletişim için öncelikle verilen mesajın anlaşılması gerekmektedir. Eksik anlaşılan mesaj iletişimde kopukluğa neden olmakta ve bu da insanlar arası sağlıklı ilişkilerin kurulmasına engel olmaktadır. Ergin (2010, s. 6) iletişimin bizim başkalarını, başkalarının da bizi anlamlarını yarayan bir süreç olduğunu ifade etmektedir. Bu açıdan bakıldığında iletişimde, karşı tarafın ilettiklerini eksiksiz olarak anlamak ve kendi duygu ve düşüncelerini de amacına uygun bir şekilde anlatmak en önemli unsurlar olarak görülmektedir.

İletişimin duygu ve düşünce alışverişi olduğu düşünüldüğünde bu alışverişi sağlayacak araçlar önem arz etmektedir. İnsanların bu süreçte en yaygın kullandıkları iletişim aracı dildir. Çünkü dil, insanın çevresinde olup bitenleri anlama ve anlatma aracıdır. Dil de dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel beceriden oluşmaktadır. İnsanlar iletişim sürecinde anlama aracı olarak dinleme ve okumayı, anlatma aracı olarak ise konuşma ve yazmayı kullanmaktadırlar. Sıralanan dil becerilerini kazanmış olan bir birey çevresinde olup bitenleri anlayabilir ve kendi duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilir. Böylelikle çevresiyle etkili bir iletişim kurarak sağlıklı ilişkiler geliştirebilir.

İnsanoğlu geçmişten günümüze değin çevresinde olup bitenleri anlama çabası içerisindeydi. Bu anlama uğraşı doğal bir süreçtir ve doğumla birlikte başlar. Kişi dünyaya geldikten sonra anlama becerisi olarak öncelikle, daha anne karnında gelişmeye başlayan dinlemeyi kullanmaktadır. Dinleme ilk kazanılan dil becerisidir. Birey doğuştan gelen dil yeteneğini geliştirirken ve ana dilini öğrenirken dinleme becerisinden yararlanır.

Birey dinleme becerisini kullanarak anlamlandırdığı dünyaya bu kez de kendi duygu ve düşüncelerini anlatma ihtiyacı duymaktadır. Kişi kendini anlatma aracı olarak öncelikle, doğumdan kısa bir süre sonra ve okuma yazmadan önce kazanılan konuşma becerisini kullanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında okul çağına gelinceye kadar temel dil becerilerinden anlama boyutunda sadece dinleme, anlatma boyutunda ise sadece konuşma vardır.

Bireylerin okula başlaması ile birlikte anlama boyutuna okuma, anlatma boyutuna da yazma dil becerisi eklenmektedir. Bu durumdan yola çıkarak eğitimciler uzun yıllar boyunca okullarda sadece bu iki temel dil becerisini öğretme yoluna gitmişlerdir. Dinleme ve konuşma becerilerinin okul çağından önce kazanıldığı gerekçesiyle bu dil becerilerinin öğretiminde ihmal söz konusu olmuştur. Ancak son yıllarda dil becerilerinin birbirinden ayrı düşünülmemeyeceği ve dört temel dil becerisinin birlikte öğretilmesi anlayışı hâkim olmaya başlamıştır.

Dinleme; seslerin ve görüntülerin farkında olma ve onlara dikkat verme ile başlayan, belli işitsel işaretlerin tanınmasıyla süren ve anlamlandırılmasıyla son bulan psikolojik bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Ergin ve Birol, 2000, s. 15). İnsan hayatının büyük bir kısmını harcadığı dinleme, sahip olunan en önemli ve temel beceri olmakla birlikte en az tanınan ve en az eğitim gerektiren beceri olarak görülmektedir. Genellikle insanlar dinlemenin bir eğitim etkinliği olmadığını; konuşulduğu zaman, dinlemenin de hemen ardından geldiğini, soluk alıp verme gibi istem dışı bir süreç olduğunu sanırlar (Calp, 2010). Hâlbuki öğrenmek için en sık başvurulan dil becerisi olan dinlemenin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi için bu becerinin öğretilmesi önem arz etmektedir.

Yapılan araştırmalarda dinlemenin diğer dil becerileriyle ilişkisi kanıtlanmamış olsa bile, bu becerinin insanın diğer dil becerilerini etkilediği bilinmektedir. Örneğin insanın ana dili edinimi doğrudan dinleme yoluyla gerçekleşmektedir (Özbay, 2010, s. 57). Bununla birlikte Özbay (2001) dinleme olmadan diğer dil becerilerinin gelişemediğini belirtmektedir.

Dinleme ve okuma, anlama becerisinin iki boyutu olarak karşımıza çıkmaktadır. Dinleme ve okuma arasındaki ilişki pek çok araştırmacıyı meraklandırmış ve konu ile ilgili olarak son yıllarda farklı görüşler ortaya atılmıştır. Yıldırım, Yıldız, Ateş ve Rasinski (2010) de dinleme ve okuma becerilerinin gerektirdiği zihinsel süreçler ile ilgili iki farklı görüşün olduğunu belirtmektedirler. Bunlardan birincisi dinleme ve okumanın kelime tanıma süreçleri yönünden farklılaştığı fakat temelde aynı dil mekanizmalarının kullanıldığı şeklindedir. İkinci görüş de anlama için gerekli uyarıcıların işitsel ve görsel kanallarla sağlandığı, dinleme ve okumanın farklı zihinsel süreçler içerdiği şeklindedir.

Sonuç olarak birçok araştırmacının da belirttiği (Duker, 1965; Many, 1965; Markert, 1974; Devine, 1976; Tuman, 1980; Hedrick ve Cunningham, 1995; Hirai, 1999) gibi alıcı dil becerilerinden olan dinleme ve okuma arasında yakın bir ilişki vardır. Dolayısıyla okuma becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklerde dinleme becerisinden yararlanabilir. Bu araştırmada da dördüncü sınıf öğrencilerine verilen etkin dinleme eğitiminin öğrencilerin dinlediğini ve okuduğunu anlama başarılarına etkisi araştırılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı dördüncü sınıf öğrencilerine verilen etkin dinleme eğitiminin, öğrencilerin dinlediklerini ve okuduklarını anlamaları üzerine etkisini ortaya koymaktır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki denenceler test edilmiştir:

1. Etkin dinleme eğitiminin verildiği deney grubundaki öğrenciler ile bu eğitimin verilmediği kontrol grubundaki öğrencilerin deney öncesi ve sonrasındaki “dinlediğini anlama testi” puanlarındaki değişim deney grubu lehine anlamlı bir farklılık gösterir.
2. Etkin dinleme eğitiminin verildiği deney grubundaki öğrenciler ile bu eğitimin verilmediği kontrol grubundaki öğrencilerin deney öncesi ve sonrasındaki “okuduğunu anlama testi” puanlarındaki değişim deney grubu lehine anlamlı bir farklılık gösterir.
3. Etkin dinleme eğitiminin verildiği deney grubundaki öğrencilerin “okuduğunu anlama testi” son test puanlarındaki değişimi “dinlediğini anlama testi” son test puanları anlamlı bir şekilde açıklamaktadır.

2. Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma dördüncü sınıf öğrencilerine verilen etkin dinleme eğitiminin, öğrencilerin dinlediklerini ve okuduklarını anlamaları üzerine etkisini incelemek amaçlandığı için deneysel deneme modeline göre desenlemiştir. Eğitim ortamlarında öğrencileri yansız bir şekilde gruplara atamanın zor olması, araştırmacıları hazır bulunan grupların belirli değişkenler üzerinden eşleştirilebildiği ve bu gruplar üzerinden yansız atamanın yapılabildiği yarı deneysel deseni kullanmaya yönlendirmektedir (Gay, Mills ve Airasian, 2005). Yarı deneysel çalışmalar grupların yansız seçimini kapsar fakat katılımcıların işlem gruplarına yansız bir şekilde atanmasını içermez. Çünkü yarı deneysel çalışmalarda gruplar yapay olarak oluşturulamaz. Doğal olarak araştırmacı zorunlu olarak var olan gruplardan yansız bir şekilde gruplardan birini deney grubu, diğerini ise kontrol grubu olarak atamak zorundadır (Creswell, 2013). Bu çalışmada da belirlenen okullardaki dördüncü sınıfa devam eden öğrencilerin yansız olarak yeniden gruplanmasının mümkün olmamasından dolayı yarı deneysel deneme modellerinden ön test-son test kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır. Bu modelde araştırmacı var olan gruplardan birini deney diğerini de kontrol grubu olarak yansız bir şekilde atar ve her iki gruba da ön testleri uygular. Deney grubunda gerçekleştirilen deneysel etkinliklerden sonra son testleri yine her iki gruba da uygulayarak aralarındaki farklılıkları karşılaştırır.

Araştırmada deney ve kontrol gruplarına, deneysel uygulamalar öncesi araştırmacılar tarafından geliştirilen “Dinlediğini Anlama Testi” ve “Okuduğunu Anlama Testi” uygulanmıştır. Deney grubundaki öğrencilere haftada iki ders saati olmak üzere sekiz hafta süresince etkin dinleme eğitimi verilmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilere ise etkin dinleme eğitiminin içeriğini oluşturan materyaller sunulmuş ancak bu materyalleri geleneksel dinleme çalışmaları yaparak haftada iki saatlik uygulamalarla sekiz hafta süresince işlemleri sağlanmıştır. Uygulamaların sonunda ön test olarak sunulan testler gruplar arasında farklılıkları değerlendirmek amacıyla bu kez son test olarak verilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırma, Aydın ili merkez ilçesindeki orta sosyoekonomik düzeydeki iki devlet okulunda öğrenim gören toplam 125 dördüncü sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın yürütüleceği okullar gönüllülük esasına göre belirlenmiştir. Valilik ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alınan resmi izinler doğrultusunda belirlenen iki okula gidilmiş, okul yönetimi ve dördüncü sınıf öğretmenleriyle görüşülmüştür. Görüşmeler sonucunda benzer yapıya sahip olan iki okul çalışmanın örneklemini olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının oluşturulmasında ise okul yönetimi ve öğretmenlerin de onayıyla kura yöntemi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının farklı okullardan seçilmesi, etkin dinleme eğitimi alan öğrenciler ile almayan öğrencilerin birbirlerinden etkilenmemeleri açısından önem arz etmektedir. Ayrıca etkin dinleme eğitiminin verildiği okuldaki dördüncü sınıfların tamamının uygulamaya katılması ile aynı okulda bulunan öğrencilere etkinliklerin aynı yöntemle verilmesi ve grupların araştırma kapsamında olduğu hissi ile davranarak olağan dışı tepki vermesinin önüne geçilerek dış geçerliğin artırılması amaçlanmıştır. Öte yandan okulların denkliliğini araştırmak amacıyla gruplar bazı nitelikleri bakımından karşılaştırılmıştır. Bu amaçla Türkiye İstatistik Kurumundan (TÜİK) alınan veriler doğrultusunda her iki okulun bulunduğu çevrenin gelişmişlik düzeyleri belirlenmiştir. Bu doğrultuda okulların orta sosyoekonomik düzeyde olduğu söylenebilir. Genel başarı bakımından ise okul yöneticileri ve sınıf öğretmenleri tarafından iki okul arasında bir fark olmadığı teyit edilmiştir.

Bunlara ek olarak, deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesi durumlarını belirlemek amacıyla uygulanan ön testlerin sonuçları karşılaştırılmıştır. Bunun için öncelikle her iki grubunun da normal dağılım gösterip göstermediğini

belirlemek amacıyla Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları incelenmiştir. Buna göre deney grubunun “Dinlediğini Anlama Testi” öntest (Kolmogorov-Smirnov $Z= 0.848$, $p>.05$) ve “Okuduğunu Anlama Testi” öntest (Kolmogorov-Smirnov $Z= 0.870$, $p>.05$) ortalama puanlarının normallik varsayımını karşıladığı söylenebilir. Benzer şekilde kontrol grubunun “Dinlediğini Anlama Testi” öntest (Kolmogorov-Smirnov $Z= 0.674$, $p>.05$) ve “Okuduğunu Anlama Testi” öntest (Kolmogorov-Smirnov $Z= 0.715$, $p>.05$) ortalama puanlarının da normal dağılımdan sapma göstermediği sonucuna ulaşılabilir.

Deney ve kontrol gruplarının öntestlere ilişkin aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını saptamak amacıyla İlişkisiz Ölçümler İçin T-Testi (Independent Samples T-Test) uygulanmıştır.

Tablo 1. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Sonuçlarına Göre Karşılaştırılması

Ön Testler	Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Dinlediğini Anlama Testi	Deney	62	58.93	19.75	123	0.33	.738
	Kontrol	63	60.01	16.14			
Okuduğunu Anlama Testi	Deney	62	64.53	22.16	123	0.68	.493
	Kontrol	63	67.23	21.78			

Tablo 1’de görüldüğü üzere, deney ve kontrol gruplarının Dinlediğini Anlama Testi [$t(123)= 0.33$, $p>.05$] ve Okuduğunu Anlama Testi [$t(123)= 0.68$, $p>.05$] ön testlerinden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır. Bu bulgulara dayanarak deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin araştırmanın bağımlı değişkenleri bakımından denk oldukları söylenebilir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, Dinlediğini Anlama Testi ve Okuduğunu Anlama Testi gruplara ön test ve son test olarak verilmiştir. Araştırmada öğrencilerin dinlediğini anlamaya yönelik başarılarını ölçmek amacıyla, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve 35 maddeden oluşan Dinlediğini Anlama Testinin ortalama gücü .68, KR-20 değeri .92 olarak hesaplanmıştır. Benzer olarak öğrencilerin okuduğunu anlamaya yönelik başarılarını ölçmek amacıyla, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve 40 maddeden oluşan Okuduğunu Anlama Testinin ortalama gücü .65, KR-20 değeri de .90 olarak hesaplanmıştır. Buna göre test puanlarının güvenilirliği, başarı testlerinin bu araştırmada kullanılabilir düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Verilerin Toplanması

Uygulamalara geçilmeden önce deney ve kontrol gruplarının araştırmanın bağımlı değişkenlerine (dinlediğini anlama, okuduğunu anlama) ilişkin durumlarını belirlemek amacıyla öntest olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen dinlediğini anlama testi ve okuduğunu anlama testi uygulanmıştır.

Deney grubundaki öğrencilere Türkçe dersi kapsamında haftada iki ders saati olmak üzere sekiz hafta süresince etkin dinleme eğitimi verilmiştir. Toplam 16 saatten oluşan eğitim, sekiz oturumda gerçekleştirilmiştir. Her bir oturumun toplam süresi iki ders saattir. Eğitim boyunca öğrenciler seviyelerine uygun metinler dinlemelerinin yanında günlük hayata dair video izlemişler ve etkin dinleme eğitiminin işlem basamaklarına uygun olarak işlemişlerdir. Araştırmada iki bilgilendirici metin, iki öyküleyici metin, bir şiir ve bir video kullanılmıştır. Araştırma kapsamına dâhil edilen metinler İlköğretim Türkçe Programı’na uygun olarak Talim ve Terbiye Kurulu tarafından ders kitabı onayı alan dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin seviyelerine uygun kitaplardan seçilmiştir. Çalışma grubunu dördüncü sınıf öğrencilerinin oluşturmasına karşın beşinci sınıf düzeyindeki kitaplardan da yararlanılmasının nedeni, öğrencilerin seviyelerinin üzerindeki metinleri de dinleyebileceği varsayımdır. Nitekim Trelease (1989. akt. Schwartz, 1995) de dördüncü sınıf seviyesindeki bir öğrencinin beş ya da altıncı sınıf seviyesine kadar olan kitapları dinleyebileceğini belirtmektedir. Öte yandan uygulamada farklı metin türlerinin seçilmesinin nedeni de öğrencilerin dinleme amaçlarını şekillendirmelerini sağlamaktır. Bunun yanında metinlerin okunması sırasında vurgulamalardan kaynaklanabilecek sıkıntıların önüne geçilebilirlik amacıyla uygulama sürecinde kullanılan metinler seslendirilerek kayıt altına alınmıştır. Uygulama esnasında öğrenciler metinleri bu kayıtlardan dinlemişlerdir.

Araştırmada, görsel ve işitsel araçların öğrenmeyi ve hatırdaki tutmayı kolaylaştırması göz önünde bulundurulacak video kullanılması uygun görülmüştür. Doğan (2011, s. 18) da dinleme becerisi ile ilgili çalışmalarda sadece edebi metinleri kullanmanın yeterli olmadığını belirtmekte ve metinlerin yanında ek olarak hem görsel hem işitsel eğitim materyallerinden yararlanmanın çalışmalardan yüksek verim almayı sağlayacağını vurgulamaktadır. Kullanılan video, Talim Terbiye Kurulu’nun onayını alan dördüncü sınıf ders kitabında yer alan bir konu ile ilgili TRT Okul tarafından

hazırlanan kısa filminden seçilmiştir.

Kontrol grubundaki öğrencilere de etkin dinleme eğitiminin içeriğini oluşturan materyaller sunulmuş ancak bu materyalleri, öğrencilerin notlar almaları ve öğretmenin dinleme sonrası sorular sorması gibi geleneksel dinleme çalışmaları yaparak haftada iki saatlik uygulamalarla sekiz hafta süresince sınıf öğretmenleri tarafından işlemleri sağlanmıştır.

Ön test olarak sunulan veri toplama araçları deneysel işlemin sonunda deney ve kontrol gruplarına son test olarak verilmiştir.

Etkin Dinleme Eğitimi Programının İçeriği

Bu çalışmada etkin dinleme amacına hizmet eden bir eğitim programı hazırlanmaya çalışılmıştır. Hazırlanan eğitim programı sekiz oturumdan oluşmaktadır. Her oturum iki ders saati sürmüştür. İlk iki oturumda öğrencilere dinlemenin tanımı, dinlemenin eğitimdeki ve insan ilişkilerindeki yeri ve önemi, dinleme türleri, dinleme becerisini geliştirmek için etkinlik örnekleri açıklanmıştır.

Sonraki oturumlarda da, ilgili alan yazın incelemeleri sonucunda Kline (1996, s. 26) ve Özbay'ın (2010, s. 95) sınıflamaları esas alınarak dinleme türleri belirlenmiş ve bu türlere göre belirlenen etkinlikler doğrultusunda eğitim sürdürülmüştür. Buna göre, ayırıştırıcı dinleme, estetik dinleme, bilgi edinmek için dinleme, eleştirel dinleme ve empatik dinleme olmak üzere beş dinleme türü belirlenmiştir. Ayırıştırıcı dinlemeyi Kline'in (1996, s. 42) en önemli dinleme türü olarak belirtmesi ve Melanlıoğlu'nun (2012) da ayırıştırıcı dinlemeyle fonolojik farkındalığı gelişmiş bir öğrencinin, etkin bir dinleme süreci geçireceğini savunması sebebiyle bu dinleme türü iki oturumda, diğer dört dinleme türleri de birer oturumda işlenmiştir.

Dinleme türlerine uygun olduğu düşünülen metinler (iki öyküleyici, iki bilgilendirici, bir şiir) ve bir video araştırmacılar tarafından önerilen dinleme becerisini geliştirmeye yönelik ATGAS (amaç belirleme-tahminde bulunma-görsel olarak canlandırma-açıklığa kavuşturma-sonuç çıkarma) yönteminin işlem basamaklarına uygun olarak işlenmiştir.

ATGAS Yöntemi

ATGAS (amaç belirleme-tahminde bulunma-görsel olarak canlandırma-açıklığa kavuşturma-sonuç çıkarma) yöntemi, alan yazında dinleme becerisini geliştirmek için önerilen Tahmin-Tanıma-Canlandırma kelimelerinin baş harflerinden oluşan 2T1C (Arı, 2010, s. 190), İngilizce Excite-Listen-Visualize-Extend-Savor sözcüklerinin baş harflerinin bir araya gelmesiyle oluşan ELVES (Levesque, 1989. akt. Yangın, 1998) yöntemlerinin ve İngilizce Think-Ask Why-Listen for What-Say to Self kelimelerinin baş harflerinin birleşmesiyle oluşan TALS (Swain, Friehe ve Harrington, 2004) stratejisinin bir araya gelmesiyle şekillendirilmiştir. Yöntem beş aşamadan oluşmaktadır:

Amaç Belirleme: Dinletilecek olan materyalin içeriği hakkında öğrencilere genel bir bilgi verilir. Dinletilecek konuyla ilgili öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmek adına öğretmen daha önceden hazırladığı konuya ilişkin gazete haberi, kısa film, resim ve poster gibi ipuçlarını sunar. Öğrenciler kendilerine sunulan ipuçlarından hareketle dinleyecekleri konuya uygun dinleme amacı belirlerler.

Tahminde Bulunma: Öğretmen dinleme öncesi konunun içeriğini öğrencilerin tahmin etmelerini sağlamak adına hazırladığı ipuçlarını sunar. Bunun yanında öğretmen dinleme esnasında belirli yerlerde durarak konunun nasıl ilerleyeceğine ya da sonuçlanacağına ilişkin öğrencilerin tahminlerde bulunmalarını ister.

Görsel Olarak Canlandırma: Öğrencilerin dinlediklerinden anlam çıkarmalarına katkıda bulunmak ve dinlediklerinde yer alan ayrıntıları daha iyi görmelerini sağlamak amacıyla öğrencilerden metinde geçen olayları düş gücü ve deneyimlerle birleştirerek zihinde canlandırmaları ve resme dönüştürmeleri istenir.

Açıklığa Kavuşturma: Öğretmen öğrencilerden dinleme esnasında kendilerine ilginç gelen, o an için anlamada zorlandıkları durumlar ile ilgili sorular sormalarını ve bu sorulara arkadaşlarıyla birlikte yanıt aramalarını ister. Öğrenciler kendilerine sordukları bu soruları, dinlediklerini kendi yaşantıları ve daha önce dinledikleri ve okudukları ile ilişkilendirerek yanıtlarlar. Ayrıca öğrencilerin dinleme esnasında konuşmacının asıl anlatmak istediklerini anlayabilmeleri ve sorulan sorulara yanıt verebilmeleri için, dinleme sırasında konunun en can alıcı yerlerinde hatırlamayı da kolaylaştırması açısından notlar almaları sağlanır. Öte yandan öğretmen de dinleme etkinliğini değerlendirmek ve anlaşılmayan durumları ortaya çıkarmak amacıyla öğrencilere anlama soruları sorar.

Sonuç Çıkarma: Öğrencilerden dinledikleri metindeki ya da izledikleri filmdeki mesajı anlayabilmek için sorulan sorulara dinlediklerinde yer alan gizli ya da açık ipuçlarından yararlanarak vermiş oldukları yanıtlardan sonuçlar çıkarmaları istenir. Öğrencilerin varacağı sonuçlar dinledikleri konuya neler eklenebileceği, dinledikleri konuya ilişkin daha

önceki bilgileriyle karşılaştırma yapıldığında nelerin farklı olduğu ve dinledikleri konuyu kendilerinin nasıl gördüğü şeklinde olabilir. Bunun yanında öğretmen tarafından dinlenenler hakkında öğrencilerin kendi düşüncelerini ifade etmesi ve dinlediklerini özetlemeleri sağlanır.

Dördüncü sınıf düzeyinde verilen etkin dinleme eğitimi programının amacı, öğrencilerin dinlediklerini tam ve doğru bir şekilde anlamalarını sağlamaktır. Bu amaç doğrultusunda bu çalışmada beş farklı dinleme türüne uygun olarak seçilen çeşitli dinleme metinleri ve bir kısa film öğrenme materyali olarak belirlenmiş ve deney grubunda uygulanan eğitim durumları bu materyallere ilişkin olarak ATGAS yönteminin işlem basamakları esas alınarak hazırlanmıştır.

3. Bulgular ve Yorumlar

Toplanan verilerin analizleri sonucunda elde edilen bulgular, araştırmanın denencelerine göre düzenlenerek yorumlanmıştır.

Araştırmanın birinci denencesi, “Etkin dinleme eğitiminin verildiği deney grubundaki öğrenciler ile bu eğitimin verilmediği kontrol grubundaki öğrencilerin deney öncesi ve sonrasındaki “dinlediğini anlama testi” puanlarındaki değişim deney grubu lehine anlamlı bir farklılık gösterir.” şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırma hipotezinin test edilmesinde varyans analizinden (ANOVA) yararlanılmıştır. Bunun için ilk olarak varyans analizinin varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığı araştırılmıştır. Buna göre deney ve kontrol gruplarının dinlediğini anlama testi öntest ve sontest puanlarına ilişkin normallik varsayımının karşılanıp karşılanmadığı Kolmogorov-Smirnov testi ile sınanmıştır. Deney grubunun “Dinlediğini Anlama Testi” öntest (Kolmogorov-Smirnov $Z=0.848$, $p>.05$) ve sontest (Kolmogorov-Smirnov $Z=0.585$, $p>.05$) ortalama puanlarının normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Benzer şekilde kontrol grubunun “Dinlediğini Anlama Testi” öntest (Kolmogorov-Smirnov $Z=0.674$, $p>.05$) ve sontest (Kolmogorov-Smirnov $Z=0.632$, $p>.05$) ortalama puanlarının normallik varsayımını karşıladığı söylenebilir. Öte yandan grupların öntest ve sontestte elde edilen puanlarının varyansı eşit olmalıdır. Yapılan Levene testi sonucuna göre de dinlediğini anlama testi öntest toplam puanlarının $[F(1,123)=2.24$, $p>.05]$ ve dinlediğini anlama testi sontest toplam puanlarının $[F(1,123)=2.00$, $p>.05]$ varyanslarının homojen olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular varyansların eşitliği varsayımını karşıladığını kanıtlar niteliktedir.

Tablo 2. Dinlediğini Anlama Testi Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Gruplar	Öntest			Sontest		
	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
Deney	62	58.93	19.75	62	71.83	12.56
Kontrol	63	60.01	16.14	63	62.58	14.90

Tablo incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin ortalama puanı öntestte 58.93 iken, bu değer uygulanan deneysel işlem sonrasında 71.83 olmuştur. Kontrol grubundaki öğrencilerin aynı ortalama puanları sırasıyla 60.01 ve 62.58’dir. Buna göre hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin dinlediğini anlama başarı düzeylerinde bir artış gözlemlendiği söylenebilir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin dinlediğini anlama başarılarında deney öncesine göre deney sonrasında gözlenen söz konusu değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin iki faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3 incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin “Dinlediğini Anlama Testi” ortalama puanlarının deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği, yani farklı işlem gruplarında olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin dinlediğini anlama başarı düzeyleri üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur $[F(1,123)=12.97$, $p<.001]$. Diğer bir deyişle deney grubundaki öğrencilerin dinlediğini anlama başarılarındaki artış, kontrol grubundaki öğrencilerin başarılarında meydana gelen artıştan anlamlı derecede yüksektir. Bu bulgu deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilerden dinlediğini anlama başarılarında deney öncesine göre deney sonrasında daha fazla kazanç elde ettiklerini ve etkin dinleme eğitiminin öğrencilerin dinlediğini anlama başarılarını artırmada daha etkili olduğunu göstermektedir.

Tablo 3. Dinlediğini Anlama Testi Öntest-Sontest Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Denekler Arası	48633.104	124			
Grup (Deney/Kontrol)	1043.145	1	1043.145	2.69	.103
Hata	47589.959	123	386.910		
Denekler İçi	21227.624	125			
Ölçüm (Öntest-Sontest)	3741.400	1	3741.400	29.11	.000
Grup*Ölçüm	1667.800	1	1667.800	12.97	.000
Hata	15808.424	123	128.524		
Toplam	69860.728	249			

Araştırmanın diğer denencesi, “Etkin dinleme eğitiminin verildiği deney grubundaki öğrenciler ile bu eğitimin verilmediği kontrol grubundaki öğrencilerin deney öncesi ve sonrasındaki “okuduğunu anlama testi” puanlarındaki değişim deney grubu lehine anlamlı bir farklılık gösterir.” şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırma hipotezinin test edilmesinde varyans analizinden (ANOVA) yararlanılmıştır. Bunun için ilk olarak varyans analizinin varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığı araştırılmıştır. Buna göre deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama testi öntest ve sontest puanlarına ilişkin normallik varsayımının karşılanıp karşılanmadığı Kolmogorov-Smirnov testi ile sınanmıştır. Deney grubunun “Okuduğunu Anlama Testi” öntest (Kolmogorov-Smirnov $Z= 0.870$, $p>.05$) ve sontest (Kolmogorov-Smirnov $Z= 0.879$, $p>.05$) ortalama puanlarının normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Benzer şekilde kontrol grubunun “Okuduğunu Anlama Testi” öntest (Kolmogorov-Smirnov $Z= 0.715$, $p>.05$) ve sontest (Kolmogorov-Smirnov $Z= 0.863$, $p>.05$) ortalama puanlarının normallik varsayımını karşıladığı söylenebilir. Bunun yanında yapılan Levene testi sonucuna göre de okuduğunu anlama testi öntest toplam puanlarının $[F(1,123)= 0.01$, $p>.05]$ varyanslarının homojen olduğu ve söz konusu varsayımı sağladığı belirlenmiştir. Öte yandan okuduğunu anlama testi sontest toplam puanlarının $[F(1,123)= 6.35$, $p<.05]$ varyanslarının homojen olmama durumu söz konusudur. Bununla birlikte deney ve kontrol gruplarındaki öğrenci sayılarının birbirine yakın olması bu varsayımın sağlandığına işaret etmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Buna göre karışık ölçümler için iki faktörlü varyans analizine devam edilebileceği yorumu yapılabilir.

Tablo 4. Okuduğunu Anlama Testi Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Gruplar	Öntest			Sontest		
	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
Deney	62	64.53	22.16	62	77.29	15.43
Kontrol	63	67.23	21.78	63	69.44	20.55

Tablo 4 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin ortalama puanı öntestte 64.53, kontrol grubundaki öğrencilerin ise 67.23 ‘tür. Bu açıdan bakıldığında deneysel işlem öncesi okuduğunu anlama testine ilişkin öntest puan ortalamalarında kontrol grubun biraz önde olduğu yorumu yapılabilir. Bununla birlikte uygulanan deneysel işlem sonrasında deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama testine ilişkin ortalama puanı sontestte 77.29’a, kontrol grubunda ise bu değer 69.44’e yükselmiştir. Buna göre hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeylerinde bir artış gözlenirse de deney grubunun puan ortalamasındaki artışın kontrol grubunun puan ortalamasındaki artıştan belirgin düzeyde yüksek olduğu yorumu yapılabilir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarında deney öncesine göre deney sonrasında gözlenen söz konusu değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin karışık ölçümler için iki faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Okuduğunu Anlama Testi Öntest-Sontest Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Denekler Arası	82712.136	124			
Grup (Deney/Kontrol)	412.786	1	412.786	0.61	.434
Hata	82299.350	123	669.100		
Denekler İçi	23172.14	125			
Ölçüm (Öntest-Sontest)	3498.740	1	3498.740	23.99	.000
Grup*Ölçüm	1739.556	1	1739.556	11.93	.001
Hata	17933.844	123	145.804		
Toplam	105884.276	249			

Tablo 5 incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin “Okuduğunu Anlama Testi” ortalama puanlarının deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği, yani farklı işlem gruplarında olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin okuduğunu anlama başarı düzeyleri üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur [$F(1,123)= 11.93, p<.05$]. Farklı bir anlatımla deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarındaki artış, kontrol grubundaki öğrencilerin başarılarında meydana gelen artıştan farklılık göstermektedir ve bu fark istatistiki olarak anlamlıdır. Bu bulgu deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilerden okuduğunu anlama başarılarında deney öncesine göre deney sonrasında daha fazla kazanç elde ettiklerini ve etkin dinleme eğitiminin öğrencilerin dinlediğini anlamalarının yanında okuduğunu anlama başarılarını artırmada da daha etkili olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın üçüncü denencesi, “Etkin dinleme eğitiminin verildiği deney grubundaki öğrencilerin “okuduğunu anlama testi” son test puanlarındaki değişimi “dinlediğini anlama testi” son test puanları anlamlı bir şekilde açıklamaktadır.” şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırma hipotezinin test edilmesinde regresyon analizinden yararlanılmıştır. Bunun için regresyon analizinin varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığı incelenmiştir. İlk olarak dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama değişkenleri arasındaki ilişkinin doğrusal bir özellik gösterip göstermediği saçılma diyagramı ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama değişkenlerinin pozitif yönde doğrusal bir ilişkiye sahip olduğu söylenebilir. Öte yandan hipotezde yer alan bağımlı ve bağımsız değişkenlerin normallik varsayımı ise, varyans analizinin varsayımları incelenirken araştırılmış ve elde edilen bulgulara göre dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama son test ortalama puanlarının normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarındaki değişimin dinlediğini anlama başarılarındaki artıştan ne derece etkilendiğine ilişkin regresyon analizi sonuçları tabloda verilmiştir.

Tablo 6 incelendiğinde varyans analizi sonuçlarının [$F(1,60)= 5.223, p<.05$] anlamlı olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkinin doğrusal ve söz konusu ilişkiye ait regresyon modelinin anlamlı olduğu yorumu yapılabilir (Ergün, 1995). Öte yandan regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde okuduğunu anlama başarılarındaki değişimi dinlediğini anlama başarısının anlamlı bir şekilde açıkladığı görülmektedir ($p<.05$). Ayrıca okuduğunu anlama başarısına ilişkin toplam varyansın %8’inin öğrencilerin dinlediğini anlama başarıları ile açıklandığı söylenebilir. Bu bulgulara göre deney grubundaki öğrencilere verilen etkin dinleme eğitime bağlı olarak öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarındaki değişim, dinlediğini anlama başarılarındaki artıştan etkilendiği yorumu yapılabilir. Buna göre öğrencilerin dinlediğini anlama başarılarının, okuduğunu anlama başarılarındaki gelişime ön koşul teşkil ettiği ifade edilebilir.

Tablo 6. Okuduğunu Anlama Başarısının Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata _B	β	t	p	R	R ²
Sabit	52.245	11.123	-	4.697	.000	-	-
Dinlediğini Anlama Başarısı	0.349	0.153	0.283	2.285	.026	0.283	0.080

$$F_{(1,60)} = 5.223, p = .026$$

4. Tartışma

Deney grubundaki öğrencilerin dinleme etkinliğine geçmeden önce, çeşitli dinleme türlerine uygun amaç belirlemeleri, dinlenecek konu ile ilgili tahminlerde bulunmaları, dinleme esnasında görsellerden yararlanmaları bunun yanında dinlediklerini zihinlerinde canlandırmaları, hatırlamayı kolaylaştıran ve anlaşılmayan noktaları açıklığa kavuşturmaya yardımcı olan notlar almaları ve dinlediklerini birbirleriyle tartışarak sonuca varmaları deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı farkların oluşmasında etkili olmuştur. Bu sonuç alan yazında belirtilen görüşleri ve bulguları destekler niteliktedir. Özellikle dinlemenin öğretilir ve geliştirilebilir bir beceri olduğunu vurgulayan birçok çalışma mevcuttur (Lundsteen, 1963; Quandt, 1983; Erdoğan, 1995; Yangın, 1998; Cihangir, 2000; Doğan, 2007; Gonzalez, 2009; Marley ve Szabo, 2010).

Deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarındaki artış, kontrol grubundaki öğrencilerin başarılarında meydana gelen artıştan istatistiki olarak anlamlı derecede daha yüksektir. Buradan deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilerden okuduğunu anlama başarılarında deney öncesine göre deney sonrasında daha fazla kazanç elde ettikleri ve etkin dinleme eğitiminin öğrencilerin dinlediğini anlamalarının yanında okuduğunu anlama başarılarını artırmada da daha etkili olduğu sonucuna varılabilir. Bu doğrultuda araştırmanın bu sonucu, ilgili alan yazında belirtilen görüşler ve çeşitli araştırmaların sonuçları ile paralel ilişki içerisinde.

Dinlediğini anlama, kuramsal olarak okuma modellerinin önemli bir parçası olarak görülmekte ve okuduğunu anlama becerilerinin kazanılması ve geliştirilmesinin de temeli olarak düşünülmektedir (Stich ve James, 1984. akt. Yıldırım vd., 2010).

Aarnoutse, Van Den Bos ve Brand-Gruwel (1998) yapmış oldukları bir çalışmada özel eğitim gören bir okuldaki okuduğunu anlamada sorun yaşayan dokuz ve on bir yaşlarındaki öğrencilere, “açıklama, sorgulama, özetleme ve tahmin etme” stratejilerini içeren 20 saatlik bir dinleme eğitimi verilerek öğrencilerin dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama başarılarında gelişme olup olmayacağını belirlemeye çalışmışlardır. Yapılan araştırmanın sonucunda belirlenen stratejilere uygun olarak dinleme eğitimi alan deney grubundaki öğrencilerin dinlediğini anlama başarılarının yanında okuduğunu anlama başarılarının da kontrol grubuna göre istatistiki olarak anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur.

Hilman (1975. akt. Joly, 1980) da çocuklara yüksek sesle okuma yapmanın yararlı olacağını belirtmekte ve bu uygulamanın çocukların dikkat sürelerini uzatarak dinleme becerilerini geliştirmenin yanında dinleyicileri okumaya istekli hale getireceğini ifade etmektedir.

Öte yandan elde edilen bulgular deney grubundaki öğrencilere verilen etkin dinleme eğitimine bağlı olarak öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarındaki değişimin, dinlediğini anlama başarılarındaki artıştan etkilendiği sonucunu ortaya koymaktadır. Diğer bir deyişle öğrencilerin dinlediğini anlama başarısı, okuduğunu anlama başarısındaki değişimi istatistiki olarak anlamlı bir şekilde açıklamaktadır. Buradan da öğrencilerin dinlediğini anlama başarılarının, okuduğunu anlama başarılarındaki gelişime ön koşul teşkil ettiği sonucuna varılabilir.

Literatürde alıcı dil becerileri olarak ifade edilen, dinleme ve okuma arasındaki ilişki pek çok araştırmacının ilgisini çekmiştir. Dinleme ve okuma arasında bir ilişkinin olduğu ve bu ilişkinin kelime tanıma becerisindeki ustalıklarla birlikte artarak devam ettiği belirtilmektedir (Yıldırım vd., 2010).

Trinkle (2008) dinlemenin okumanın gelişmesine hizmet ettiğini belirtmekte ve dinlemenin okuma performansının yordayıcısı olduğunu savunmaktadır.

Spring ve French (1990) öğrencilerin sahip oldukları okuma düzeyleri ile ideal okuma düzeyleri arasındaki farkı tespit etmenin en iyi yolunun öğrencilerin dinlediğini anlama başarılarının ölçülmesi gerektiğini ifade etmektedirler. Benzer olarak Horowitz ve Samuel (1985) de zayıf okuyucuların açıklayıcı metinleri anlamalarında karşılaştıkları güçlükleri belirlemede dinlediğini anlamının önemine vurgu yapmaktadırlar.

Öneriler

1. Öğretmenler dil becerilerindeki herhangi birindeki gelişimin diğerlerini de etkileyebileceği düşünerek Türkçe dersindeki tüm öğrenme alanlarına aynı oranda ilgi göstermelidirler.
2. Bu çalışmada hazırlanan etkin dinleme eğitimi Türkçe dersi öğretim programından ayrı olarak, haftada iki ders saati uygulamalarla gerçekleştirilmiştir. Bu açıdan öğretmenler de sınıflarında dinleme etkinliklerine yalnızca Türkçe derslerinde değil aynı zamanda diğer derslerde de zaman ayırmalıdır.
3. İlkokul öğrencilerinin seviyesinde dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin her biri ile ilgili etkinliklerin yer aldığı ayrı ayrı kitaplar hazırlanabilir.
4. Anne babaların dinleme becerilerinin belirlenmesi ve çocuklarının dinleme becerisine etkilerine yönelik araştırmalar yapılabilir.
5. Etkili dinleme eğitiminin konuşma veya yazma becerisi üzerine etkisiyle ilgili araştırmalar yapılabilir.

5. Kaynakça

- Aarnoutse, C., Van Den Bos, K.P. and Brand-Gruwel, S. (1998). Effects of Listening Comprehension Training on Listening and Reading. *The Journal of Special Education*, 32(2), 115-126.
- Arı, G. (2010). Dinleme/İzleme Öğretimi. C. Yıldız (Ed.), *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi* (s. 179-202). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Calp, M. (2010). *Özel Eğitim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi* (4. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Cihangir, Z. (2000). *Üniversite Öğrencilerine Verilen Etkin Dinleme Becerisi Eğitiminin Başkalarını Dinleme Becerisine Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4. edition). California: Sage Publications.
- Devine, T. G. (1976). *Listening and Reading*. Annual Meeting of the Reading Association of Ireland.
- Doğan, Y. (2007). *İlköğretim İkinci Kademedeki Dil Becerisi Olarak Dinlemeyi Geliştirme Çalışmaları*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Doğan, Y. (2011). *Dinleme Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Duker, S. (1965). Listening and Reading. *The Elementary School Journal*, 65(6), 321-329.
- Erdoğan, E. O. (1995). *Developing Listening Comprehension With Special Reference to Blueprint-Intermediate*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ergin, A. ve Birol, C. (2000). *Eğitimde İletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ergin, A., (2010). *Eğitimde Etkili İletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ergün, M. (1995). *Bilimsel Araştırmalarda Bilgisayarla İstatistik Uygulamaları*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Gay, L. R., Mills, G. E., and Airasian, P. (2005). *Educational Research: Competencies for Analysis and Application* (8. edition). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Gonzalez, T. D. (2009). *Impact of Active Listening Training at a California State Hospital: A Quantitative Study*. Unpublished doctoral dissertation, University of Phoenix.
- Hedrick, W. B. and Cunningham, J. W. (1995). The Relationship Between Wide Reading And Listening Comprehension Of Written Language. *Journal of Reading Behavior*, 27(3), 425-438.
- Hirai, A. (1999). The Relationship between Listening and Reading Rates of Japanese EFL Learners. *The Modern Language Journal*, 83(3), 367-384.
- Horowitz, R. and Samuel, S. J. (1985). Reading and Listening to Expository Text. *Journal of Reading Behavior*, 17(3), 185-198.
- Jolly, T. (1980). Reading, Writing, Listening, Speaking. *Language Arts*, 57(6), 664-668.
- Kline, J. A. (1996). *Listening Effectively*. Alabama: Air University Press.
- Lundsteen, S. W. (1963). *Teaching Abilities in Critical Listening in the Fifth and Sixth Grades*. Unpublished doctoral dissertation, University of California, Berkeley.
- Many, W. A. (1965). Is There Really Any Difference: Reading vs. Listening? *The Reading Teacher*, 19(2), 110-113.
- Markert, S. J. (1974). *Relationships Between Listening Comprehension and Reading Comprehension Among Second-Graders*. Unpublished master of education, Rutgers University, New Jersey.
- Marley, S. C. and Szabo, Z. (2010). Improving Children's Listening Comprehension with a Manipulation Strategy. *The Journal of Educational Research*, 103(4), 227-238.
- Melanlıoğlu, D. (2012). *Türkçe Öğretiminde Ayırıştırıcı Dinlemeyi Geliştirmeye Yönelik Bir Etkinlik Önerisi*. *Milli Eğitim*, 41(196), 56-68.
- Özbay, M. (2001). *Türkçe Öğretiminde Dinleme Becerisini Geliştirme Yolları*. *Türk Dili Dergisi*, 589,9-14.
- Özbay, M. (2010). *Anlama Teknikleri II: Dinleme Eğitimi* (2. baskı). Ankara: Öncü Basımevi.
- Quandt, I. J. (1983). *Language Arts for the Child*. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice Hall.
- Schwartz, D. (1995). Ready, Set, Read – 20 Minutes Each Day Is All You'll Need. *Smithsonian*, 25(11), 82-91.
- Spring, C. and French, L. (1990). Identifying Children With Specific Reading Disabilities From Listening and Reading Discrepancy Scores. *Journal of Learning Disabilities*, 23(1), 53-58.
- Swain, K. D., Friehe, M. and Harrington, J. M. (2004). Teaching Listening Strategies in the Inclusive Classroom. *Intervention in School and Clinic*, 40(1), 48-54.
- Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics* (5. edition.). Boston: Allyn and Bacon.
- Trinkle, C. (2008). Listening Comprehension Leads to Reading Success. *School Library Media Activities Monthly*, 24(6), 43-45.
- Tuman, M. C. (1980). A Comparative Review of Reading and Listening Comprehension. *Journal of Reading*, 23(8), 698-704.
- Yangın, B. (1998). *Dinlediğini Anlama Becerisini Geliştirmede Elves Yönteminin Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, K., Yıldız, M., Ateş, S. ve Rasinski, T. V. (2010). İlköğretim Beşinci Sınıf Türk Öğrencilerin Metin Türlerine Göre Okuduğunu ve Dinlediğini Anlama Düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(3), 1855-1891.

**Bu Sayfa Dizgi Gereği
Boş Bırakılmıştır.**



Sosyal Hizmet Öğrencilerinin Sosyal Adalet Savunuculuğu Yetkinlikleri İle LGBTİ Bireylere Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Investigating The Relation Between Social Work Student's Attitudes Towards LGBTI Individuals and Social Justice Advocates

Erdinç KALAYCI^a

^aAnkara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi Sosyal, Hizmet Bölümü, Ankara, Türkiye

Öz

Bu araştırma sosyal hizmet öğrencilerinin sosyal adalet savunuculuğu yetkinlikleri ile Lezbiyen, Gey, Biseksüel, Transeksüel, İnterseks (LGBTİ) bireylere yönelik tutumlarını belirlemek ve ikisi arasındaki ilişkiyi incelemek amacı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma evrenini, Ankara'da bulunan ve araştırma için resmi izin alınan Ankara ve Başkent Üniversiteleri Sağlık Bilimleri Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır (n=216). Evrenin tamamına ulaşılması amaçlandığı için örneklem belirlenmemiştir. Analizler sonucunda, Eşcinsellik Tutum Ölçeği puanı ile Sosyal Adalet Savunuculuğu Tutum Ölçeğinin alt boyut (ölçek) puanları arasındaki ilişki bakıldığında, eşcinsellik tutum ölçeği puanı ile işbirlikçi hareket, müracaatçının güçlendirilmesi, sosyal/politik savunuculuk, müracaatçı/toplum savunuculuğu, sosyal adalet savunuculuğu toplam puanları arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir (p>0,05).

Anahtar Sözcükler

adalet
eşcinsellik
sosyal adalet savunuculuğu
sosyal hizmet

Keywords

justice
homosexuality
social justice advocacy
social work

Abstract

This study is done to identify the attitudes of social work students towards LGBT individuals and to determine their levels of social justice advocacy skills and to analyse the relation between these attitudes. Ankara and Başkent Universities, which are located in Ankara and have official permission for research, constitute third and fourth grade social work students (n = 216). After analysis when the relationship between Homosexuality Attitude Scale score and subscales scores of Social Justice Advocacy Attitudes examined, there is no statistically significant relationship between homosexuality attitude scale scores and collaborative action, strengthening of the applicant, social / political advocacy, applicant / community advocacy, social justice advocacy total scores (p> 0,05).

Extended Summary

Social justice is the creation of a common consensus on the fact that resources and possibilities in society are equally presented to all who exist in society, that is, society is equally shared by society (Tuncay ve Erbay, 2006; Sunal, 2011). The concept of social justice is often referred to as concepts of oppression, discrimination, inequality, oppression and oppression; the equal treatment of the individual, the assurance of the human rights of the individual, and the right to a fair enjoyment of opportunities in society (Keklik, 2010). Advocacy is one of the most important roles and ethical responsibilities of people who work with people. The individual needs to use their advocacy competencies to get rid of their existing problems and to develop the emotional and social life of the individual (Singh, Urbano, Haston, & McMahon, 2010).

Social justice advocacy refers to all the efforts made to create systematic and long-term change in the improvement and strengthening of disadvantaged groups from the social, economic and political fronts. Social justice advocacy includes inequalities and possible measures for disadvantaged or drifted groups from nationality, age, ethnicity, race and economic status, as well as inequalities based on gender stereotyping and sexual orientation (Klugman, 2010).

Social justice aims at an egalitarian principle. It is the goal of social justice to see everyone as a part of the whole, to overcome economic, social and social imbalances and inequality among the social classes that make up society. Social justice embraces these principles as well as the ideal of a society without sexual inequalities. Therefore; Social work, a profession group based on social justice, needs to fight against sexual inequalities.

Social work; is based on human rights and social justice. And in one discipline of these two components, it is one of the most important tasks of social workers to assume an advocacy role for inequalities involving homophobic and transphobic attitudes, pressure, prejudice and hate speech directed at all LGBTI individuals.

This study is done to identify attitudes of social work students towards LGBT individuals and to determine their levels of social justice advocacy skills and to analyse the relation between these attitudes.

Ankara and Başkent Universities, which are located in Ankara and have official permission for research, constitute third and fourth grade social work students ($n = 216$). The data were obtained from volunteers among the students by applying the full count method. Students who attend these classes are preferred because they have completed basic social work courses related to the research topic and have performed at least one field application.

In the research a questionnaire with three parts was used to collect data. In the first part, "Interview form" was applied to determine the socio-demographic characteristics of students. In the second part "Social Justice Advocacy Scale" which is translated into Turkish and validity and reliability proven by Serpen (2014) et al is used. In the third part "Attitudes Towards Homosexuals Scale" which is developed by Dogan et al (2006) is used.

After analysis when the relationship between homosexuality attitude scale scores and subscales scores of Social Justice Advocacy Attitudes examined, between homosexuality attitude scale scores and collaborative action, strengthening of the applicant, social / political advocacy, applicant / community advocacy, social justice advocacy total scores there is no statistically significant relationship ($p > 0,05$). It is found that homosexuality attitude scale mean score for students who participated in the study is $3,01 \pm 0,19$ (min= 2,21 , max= 3,91). There are no significant difference found between the means ($p > 0,05$) of homosexuality attitude scale scores of women and men who participated in the study.

Confirmation of the relationship between the hypothesis that constitutes the purpose of the research, that is, the students' attitudes towards social justice advocacy and attitudes towards LGBT individuals, may also be related to differences in attitudes and behaviors of individuals. Although individuals in this study have positive attitudes towards advocacy for social justice, this does not mean they are fully internalized or are a good advocate.

Another reason for not having a relationship between students' social justice competencies and their attitudes towards LGBT individuals can also be cultural influences. It should also not be overlooked that the pressures created by the society may have affected social workers and that the students may have internalized the discrimination against the slaughter which is different in society.

1. Giriş

İnan Hakları ve Evrensel Beyannamesi'nin (1948) ilk maddesinde de belirtildiği gibi bütün insanlar hür, haysiyet ve haklar bakımından eşit doğarlar. Dolayısıyla; insan hakları ve kişinin sahip olduğu özgürlükler bakımından kişilere yapılan baskı ve ayrımcılığın hiç biri kabul edilmemektedir. Sosyal hizmet; insan hakları ve sosyal adalet ilkelerini temel alan sosyal değişimi destekleyen, insanların iyilik durumunun geliştirilmesi için insan ilişkilerinde problem çözmeyi, güçlendirmeyi ve özgürleştirmeyi amaçlayan ve bireylerin maruz kaldığı baskı ve ayrımcılığa karşı savunuculuk rolü üstlenen bir meslektir. Sosyal hizmet, kişilere yapılan bu baskı ve ayrımcılıkta, insan hakları ve sosyal adalet temeline dayandığı için önemli bir rol oynamaktadır.

Sosyal adalet, toplumdaki kaynakların ve olanakların, toplumda var olan herkese karşı eşit olarak sunulması yani toplum tarafından herkesin eşit bir paylaşım yapıldığı konusundan ortak bir fikir birliğinin oluşmasıdır (Tuncay ve Erbay, 2006; Sunal, 2011). Sosyal adalet kavramı çoğunlukla baskı, ayrımcılık, eşitsizlik, ezme ve ezilme gibi kavramlarla anılmakta; bireylere eşit davranma, bireylerin insani haklarının güvence altında olması ve toplumdaki imkanlardan adil bir şekilde yararlanma haklarının olduğu fikrinin oluşmasıdır (Keklik, 2010).

Savunuculuk, insan ile çalışan meslek elemanlarının en önemli rollerinden ve etik sorumluluklarından biridir (Singh, Urbano, Haston, & McMahan, 2010). Bireyin var olan sorunlarından kurtulması ve bireyin duygusal ve sosyal yaşamının geliştirilmesi için meslek elemanlarının savunuculuk yetkinliklerini kullanmaları gerekmektedir.

Sosyal adalet savunuculuğu ise, sosyal, ekonomik ve politik açılardan dezavantajlı grupların iyileştirilmesi ve güçlendirilmesinde sistemli ve uzun süreli değişim yaratmak için verilen çabaların tümünü belirtmektedir. Sosyal adalet savunuculuğu, milliyet, yaş, etnik köken, ırk ve ekonomik durumdan dezavantajlı olan veya bu duruma sürüklenen gruplara yönelik eşitsizlikleri ve mümkün olan tedbirleri konu edinmektedir ayrıca toplumsal cinsiyetin dışavurumu ve cinsel yönelime dayalı eşitsizlikleri de kapsamaktadır (Klugman, 2010).

Birey, aile ve toplulukların toplumda sosyal, ekonomik ve politik yönden eşitsizliklere maruz kaldığı durumlarda, her türlü gelişmelerinin engellenmemesi için sosyal adalet savunuculuğu devreye girmektedir. Toplumda dışlanan kesimin diğer bireylerle eşit olmasının sağlanması için sosyal savunuculuk bir araç olarak kullanılmaktadır (Ratts, 2009).

Sosyal adalet eşitlikçi bir anlayış ilkesini amaçlamaktadır. Herkesi bütünü bir parçası olarak görmek, toplumu oluşturan sosyal sınıflar arasındaki ekonomik, sosyal ve toplumsal dengesizliği ve eşitsizliği gidermek sosyal adaletin hedeflerindedir. Sosyal adalet bu ilkelerin yanında cinsel eşitsizliklerin olmadığı bir toplum idealini benimser. Dolayısıyla; sosyal adaleti temel alan bir meslek grubu olan sosyal hizmetin cinsel eşitsizliklere karşı mücadele etmesi gerekmektedir.

LGBTİ bireylere yönelik, toplumlarda farklı tepkiler ve yaklaşımlar söz konusudur. Her ne kadar bazı toplumlarda heteroseksüel olmayan cinsel yönelimlere karşı anlayış ve hoşgörü olsa da, birçok toplumda LGBTİ bireylere karşı ayrımcılık söz konusu olup bu bireylerin sağlıksız oldukları algısı toplum geneline yerleşmiş bir tabu olarak kabul edilmektedir (Güney ve ark., 2004). Dolayısıyla LGBTİ bireylere karşı olan önyargı ve ayrımcılık, çoğu toplumlarda önemli sorunlar olarak ortaya çıkmaktadır.

LGBTİ bireyler, toplumda yaşayan diğer bireylerin kültürel ve toplumsal kimliklerinden dolayı, bu bireyler tarafından baskı ve ayrımcılık türlerine hedef olabilmekte (Dworkin & Gutierrez, 1992; Pharr, 1988) ve etnisite, engellilik durumu, genç veya yaşlı olma, yoksul veya çalışan sınıfta yer alma, dini kimlik, aile kalıpları, fiziksel görünüş gibi farklı baskı ve ayrımcılık türleri ile de karşılaşabilmektedirler. Dolayısıyla, LGBTİ bireylerin hak savunuculuğu çok önemli bir hal almaktadır. Çünkü LGBTİ Bireyler de her türlü sosyal haklardan faydalanması gerekmektedir. Sosyal hakların temel amacı da toplumda sosyal adaletin sağlanmasıdır. Bir toplumda korunma altına alınan sosyal hakların tam anlamıyla sağlanmasının umulması, belki de en çok 'sosyal adalet'in gerçekleşmesi umuduyla ilgilidir.

Sosyal hizmetin çözüm odaklı yaklaşımı temel alması, çeşitli bireysel ve toplumsal olguları çözülmesi gereken sorunlar olarak algılamasına yol açmakta ve bu nedenle de bireysel ve toplumsal öğelerin olumsuz yönlerine bakma eğilimini ortaya çıkarmaktadır. Bireylerin ya da grupların güçlendirecek yönlerini değerlendirmeyi ve bunlara yönelik müdahale programlarını ve sosyal politika planlamalarını oluşturma bilgi ve becerilerini kazandırmayı hedefleyen sosyal hizmet, bu bağlamda bireylerin ya da grupların cinselliklerine de sorunlar bağlamında yaklaşmakta ve oluşabilecek eşitsizliklere çözüm odaklı bakış açısıyla yaklaşmaktadır (Yağcıoğlu, 2010).

Baskı ve ayrımcılık karşıtı sosyal hizmet teori ve pratiği, homofobik ve heteroseksist normlarla oluşan cinsel eşitsizliklere karşı mücadele için yol gösterici olmaktadır (Yağcıoğlu, 2010).

NASW (2006) eşcinsel bireyler de dahil olmak üzere toplumda var olan cinsiyetlerin her birinin farklı bir çeşitliliği olduğunu ve bu bireylerin diğer insanlarla eşit saygı görmeleri gerektiğini vurgulamış, eşcinsel bireylere karşı yapılan baskı ve ayrımcılığın tüm toplumun iyilik haline zarar verdiği belirtmiştir. Ayrıca sosyal hizmet uzmanlarının, toplum tarafında ötekileştirilen ve ayrıştırılan bu bireylere karşı desteklerini ve savunuculuklarını azami düzeyde olması gerektiğinin gerekliliği de ifade edilmiştir.

2. Yöntem

Araştırmanın çalışma evrenini, Ankara’da bulunan ve resmi izin alınan Ankara ve Başkent Üniversiteleri üçüncü ve dördüncü sınıf sosyal hizmet bölümü öğrencileri oluşturmaktadır. Bu sınıflara devam eden öğrenciler araştırma konusu ile ilgili görülen temel sosyal hizmet derslerini tamamladıkları ve en az bir alan uygulaması yaptıkları için tercih edilmiştir. Araştırmanın verileri 2015-2016 öğrenim yılında, araştırmacılar tarafından geliştirilen sosyo-demografik bilgi formu ve Dean (2009) tarafından geliştirilen, Bayoğlu Serpen, Duyan ve Aldoğan (2014) tarafından Türkiye’de geçerlik güvenirlik çalışması yapılan “Sosyal Adalet Savunuculuğu Ölçeği” ile Doğan, Beştepe ve Eker (2006) tarafından geliştirilen geçerlik-güvenirlik çalışması yapılmış “Eşcinsellik Tutum Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Çalışmaya tam sayım yöntemi uygulanarak Ankara Üniversitesinden 140, Başkent Üniversitesinden 76 olmak üzere toplam 216 gönüllü öğrenci katılmıştır.

Araştırmada öğrencilerin sosyal adalet savunuculuğu yetkinliklerini ölçmek üzere geçerlik güvenirlik çalışması Bayoğlu Serpen ve arkadaşları (2014) tarafından yapılan “Sosyal adalet savunuculuğu ölçeği” kullanılmış olup ölçek, Likert tipi 43 sorudan oluşmaktadır. Maddelerde tutumu ve davranışı ifade eden cümlelere kesinlikle doğru değil seçeneğine 1, kesinlikle doğru seçeneğine 7 verilerek değerlendirilmiştir. Ölçekten alınan yüksek puan olumlu tutumu ifade ederken, düşük puan ise olumsuz tutumu ifade etmektedir. Doğan ve arkadaşları (2006) tarafından geliştirilen “Eşcinsellik tutum ölçeği” ise, 56 sorudan oluşan Likert tipi bir ölçektir. Ölçekteki ifadelerden “kesinlikle katılmıyorum” 1 puan, “katılmıyorum” 2 puan, “fikrim yok” 3 puan, “katılıyorum” 4 puan, “tamamen katılıyorum” 5 puandır. Düşük puan olumlu tutumu, yüksek puan ise olumsuz tutumu göstermektedir.

Verilerin çözümlenmesinde SPSS 22,0 kullanılmıştır. Araştırma amacına uygun olarak niteliğine göre verilerin ortalama, standart sapma, yüzde değerleri belirlenmiştir. Cinsiyete bağlı farklılığın test edilebilmesi için t-testi kullanılmış, anlamlılık değerinin $p < 0,05$ olduğu durumlar istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir. Öğrencilerin LGBTİ bireylerle yönelik tutumları ile sosyal adalet savunuculuğu ölçeklerine ilişkin ortalama puanları arasındaki farkın belirlenebilmesi için, korelasyon analizi testi uygulanmıştır.

3. Bulgular

Öğrencilere İlişkin Sosyo-Demografik Bulgular

Araştırma kapsamına alınan öğrenciler ortalama $\bar{X}=22,11$ yaşında olup; %64,8’i kadın, %35,2’si erkektir. Öğrencilerin %64,8’i Ankara Üniversitesinde, %35,2’si Başkent Üniversitesi’nde eğitimlerini sürdürmektedir. %65,3’ü 3.sınıfa, %34,7’si ise 4. sınıfa devam etmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %60,6’sının büyükşehirde; %26,9’unun ilçede; %5,1’inin kasabada; %7,4’ünün ise köyde yaşamının büyük bölümünü geçirdiği belirlenmiştir.

Cinsiyete göre Eşcinsellik Tutum Ölçeğine Yönelik T-testi Sonuçları

Tablo 1. Cinsiyete göre eşcinsellik tutum ölçeği puanları arasındaki ilişki

	Kadın			Erkek			TOPLAM			t	p
	n	\bar{X}	S	n	\bar{X}	S	n	\bar{X}	S		
Eşcinsellik Tutum Ölçeği	140	3,02	0,16	76	2,99	3,91	216	3,01	0,19	0,994	0,321

Eşcinsellik tutum ölçeği toplam puanı cinsiyete göre değerlendirildiğinde; toplam ortalama puanın $\bar{X} = 3,01$ olduğu; kadınların ve erkeklerin eşcinsellik tutum ölçeği puanları arasında anlamlı farkın olmadığı ($p=0,321$) ancak, kadınların eşcinsellere yönelik tutum puanının ($\bar{X} = 3,02$), erkeklerden ($\bar{X} = 3,01$) biraz yüksek olduğu saptanmıştır.

Cinsiyete göre Sosyal Adalet Savunuculuğu Ölçeğine Yönelik T-testi Sonuçları

Tablo 2. Cinsiyete göre sosyal adalet savunuculuğu ölçeği puanları arasındaki ilişki

	Kadın			Erkek			TOPLAM			t	p
	n	\bar{X}	S	n	\bar{X}	S	n	\bar{X}	S		
İşbirlikçi Hareket	140	5,67	0,82	76	5,59	0,65	216	5,64	0,76	0,738	0,461
Müracaatçının Güçlendirilmesi	140	5,79	0,71	76	5,73	0,59	216	5,77	0,67	0,538	0,591
Sosyal/Politik Savunuculuk	140	4,86	0,69	76	5,74	0,59	216	4,84	0,69	0,485	0,628
Müracaatçı/Toplum Savunuculuğu	140	3,40	0,74	76	3,44	0,80	216	3,44	0,80	0,853	0,394
Sosyal Adalet Savunuculuğu Toplam	140	5,03	0,46	76	4,99	0,39	216	5,01	0,44	0,994	0,565

Ölçeğin işbirlikçi hareket alt ölçeği puanları değerlendirildiğinde; ortalama puanın $\bar{X} = 5,64$ olduğu, kadınların işbirlikçi hareket ortalama puanlarının ($\bar{X} = 5,67$) erkeklerin ortalama puanlarından ($\bar{X} = 5,59$) biraz yüksek olduğu, bununla birlikte kadın ve erkek katılımcıların işbirlikçi hareket ortalama puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır ($p > 0,05$). Öğrencilerin işbirlikçi hareket alt ölçeğinden aldıkları ortalama puanın, işbirlikçi tutumlarının olumlu yönde olduğunu göstermektedir.

Müracaatçının güçlendirilmesi alt ölçeği puanları değerlendirildiğinde; ortalama puanın $\bar{X} = 5,77$ olduğu ve bu ortalama puanın olumlu tutumu ifade ettiği söylenilebilmektedir. Kadınların ortalama puanın ($\bar{X} = 5,79$), erkeklerin puanından ($\bar{X} = 5,73$) biraz yüksek olduğu, ancak kadın ve erkek katılımcıların ortalama puanları arasında anlamlı farkın bulunmadığı saptanmıştır ($p > 0,05$).

Sosyal/Politik Savunuculuk alt ölçeğinin puanlarına bakıldığında, ortalama puanın $\bar{X} = 4,84$ olduğu; kadınların ($\bar{X} = 4,86$) ve erkeklerin ($\bar{X} = 4,84$) ortalama puanlarının birbirine yakın olduğu, kadın ve erkek katılımcıların sosyal/politik savunuculuk ölçeği puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır ($p > 0,05$). Katılımcıların sosyal/politik savunuculuk alt ölçeğinden aldıkları ortalama puanın, olumlu ya da olumsuz bir tutum içinde olmadıklarını göstermektedir.

Katılımcıların müracaatçı/toplum savunuculuğu alt ölçeği puanları değerlendirildiğinde; ortalama puanın $\bar{X} = 3,44$ olarak bulunduğu; erkeklerin ortalama puanları ($\bar{X} = 3,44$) ile kadınların ortalama puanları ($\bar{X} = 3,29$) arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür ($p > 0,05$). Öğrencilerin müracaatçı/toplum savunuculuklarına yönelik tutumlarının düşük olduğu saptanmıştır.

Sosyal adalet savunuculuğu ölçeği toplam puanı cinsiyete göre değerlendirildiğinde ise; ortalama puanın $\bar{X} = 5,01$ olduğu; kadınların ve erkeklerin sosyal adalet savunuculuğu ölçeği puanları arasında anlamlı farkın olmadığı ($p > 0,05$), ancak kadınların sosyal adalet savunuculuğu yetkinliklerinin ($\bar{X} = 5,03$), erkeklerden ($\bar{X} = 5,01$) yüksek olduğu saptanmıştır.

LGBTİ Bireylere Yönelik Tutum ile Sosyal Adalet Savunuculuğu Yetkinliği Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları

Tablo 3. Eşcinsellere yönelik tutum ile sosyal adalet savunuculuğu yetkinliği arasındaki ilişki

	Eşcinsellik tutum ölçeği puanları	
İşbirlikçi Hareket Alt Ölçeği Puanları	r	0,017
	p	0,808
Müracaatçının Güçlendirilmesi Alt Ölçeği Puanları	r	0,008
	p	0,910
Sosyal/Politik Savunuculuk Alt Ölçeği Puanları	r	0,014
	p	0,840
Müracaatçı/Toplum Savunuculuğu Alt Ölçeği Puanları	r	0,002
	p	0,840
Sosyal Adalet Savunuculuğu Ölçeği Toplam Puanları	r	0,031
	p	0,651

Eşcinsellik tutum ölçeği puanı ile Sosyal Adalet Savunuculuğu Tutum Ölçeğinin alt ölçek (işbirlikçi hareket, müracaatçının güçlendirilmesi, sosyal/politik savunuculuk, müracaatçı/toplum savunuculuğu, sosyal adalet savunuculuğu)

puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$).

4. Tartışma

Yabancı ve Türkçe literatürde LGBTİ bireylere yönelik tutum ve sosyal adalet konuları ile ilgili üniversite öğrencileriyle yürütülen çalışmalara rastlanmasına rağmen, öğrencilerin sosyal adalet savunuculuğu yetkinlikleri ile LGBTİ bireylere yönelik tutumunu ilişkilendiren bir çalışma yok denecek kadar az olduğu görülmüştür.

Katılımcıların LGBTİ bireylere yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla yapılan eşcinsellik tutum ölçeğinin ortalama puanı $\bar{X} = 3,01$ 'dir. Katılımcıların ortalama puanlarına bakılacak olursa, homofobik olmadıkları söylenebilir. Bu araştırmanın aksine; Wisniewski ve Toomey (1987), Amerika'nın Ohio eyaletinde 127 sosyal hizmet uzmanı ile yaptıkları çalışmada homofobi ile ilgili önemli sonuçlara ulaşmıştır. Hudson ve Ricketts ölçeği ile katılımcıların homofobi düzeyinin belirlendiği çalışmada, sosyal hizmet uzmanlarının %31,0'ı homofobik bulunmuştur. Sosyal hizmet uzmanlarının LGBTİ bireylere yönelik tutumlarını araştıran en kapsamlı araştırma, Berkman ve Zinberg (1997) tarafından, Ulusal Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği'ne üye 187 heteroseksüel sosyal hizmet uzmanı ile yaptıkları çalışmadır. Wisniewski ve Toomey'nin yaptığı çalışmanın aksine, Berkman ve Zinberg sosyal hizmet uzmanlarının yalnızca %11,0'mın homofobik olduğunu bulgulamıştır. Sosyal hizmet bölümü öğrencileri ile yapılan bu çalışmada homofobi düzeyinin düşük çıkması, son yıllarda LGBTİ bireylerin haklarının daha fazla gündeme gelmesi ve bu durumun da doğrudan sosyal hizmet eğitiminde LGBTİ bireylere yönelik daha fazla yer verilmesi ile ortaya çıkmış olabileceği söylenebilir.

Decker (2013), sosyal adalet savunuculuğu ölçeğini kullanarak yaptığı çalışmasında, aralarında sosyal hizmet uzmanı ve psikologların olduğu klinik danışmanların sosyal adalet savunuculuğu eğitimi ile sosyal adalet savunuculuğu yetkinlikleri arasında önemli ilişki olduğunu saptamıştır. Sosyal adaleti temel alan sosyal hizmet bölümü öğrencileri ile yapılan bu çalışmada ise öğrencilerin sosyal adalet savunuculuğu puanının bu çalışmayı desteklediği söylenebilir.

Bu çalışmada, sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin sosyal adalet savunuculuğu yetkinlikleri ile LGBTİ bireylere yönelik tutumları arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$). Elde edilen bu bulguların aksine, Van Soest (1996), Amerika'da sosyal hizmet bölümü olan iki okulda öğrencilerin tutumu ve davranışları üzerinde sosyal hizmet eğitiminin etkilerini araştırdığı çalışmada, öğrencilere sosyal adalet savunuculuğu ölçeğini uygulamış ve birinci sınıf öğrencilerinin gey ve lezbiyenlere yönelik tutumunun anlamlı olarak yüksek olduğunu saptamıştır. Ayrıca Van Soest (1996) alt ölçek boyutlarına baktığında öğrencilerin Afro-Amerikalılar ile gey ve lezbiyen bireylere yönelik yüksek savunuculuk davranışları gösterdiklerini belirtmiştir.

5. Sonuç

Toplumun her kesiminde cinsel yönelimi farklı olan bireylere rastlamak mümkündür. Yaşadıkları toplumda cinsel yönelimi farklı olan bireyler –baskı ve ayrımcılığa maruz kalma, fırsatlarda eşit bir şekilde yararlanamama, ötekileştirme gibi- birtakım sorunlara sahiptir. Bu sorunlar beraberinde cinsel eşitsizlikler problemini ortaya çıkarmaktadır. Bu noktada sosyal hizmetin ilgi odağına giren sosyal adalet kavramı devreye girmektedir.

Sosyal hizmet uzmanlarının sosyal adaleti sağlamak için hak savunuculuğu yapmaları gerekmektedir. Dolayısıyla sosyal adalet ve hak savunuculuğu birbiriyle iç içe geçmiş iki kavramdır.

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin LGBTİ bireylere yönelik tutumları, sosyal adalet savunuculuğu yetkinlikleri ile bu ikisi arasındaki ilişki incelenmiştir.

Öğrencilerin LGBTİ bireylere yönelik tutumları incelendiğinde; ortalama puanlarının $\bar{X}=3,01\pm 0,19$ olumlu ya da olumsuz bir tutumu açıklamadığı; öğrencilerin sosyal adalet savunuculuğu yetkinlikleri incelendiğinde; ortalama puanlarının yüksek olarak değerlendirilebileceği, yani katılımcıların sosyal adalet savunuculuğu yetkinliklerinin tam olarak yeterli olmamakla birlikte yeterli olmaya yakın bulunduğu söylenebilir.

Eşcinsellik tutum ölçeği puanları ile Sosyal Adalet Savunuculuğu Tutum Ölçeğinin alt boyut (ölçek) puanları arasındaki ilişki değerlendirildiğinde; istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir.

Öğrencilerin sosyal adalet savunuculuğu yetkinlikleri ile LGBTİ bireylere yönelik tutumları arasındaki ilişkinin doğrulanamaması, bireylerin tutum ve davranışları arasındaki farklılıkla ilgili olabilir.

Araştırma sonucuna göre öğrenciler sosyal adalet savunuculuğu ile ilgili olumlu tutuma sahip olsalar da bu durum onu tam olarak içselleştirdiği ya da iyi bir savunucu olduğu anlamına gelmemektedir.

Ayrıca, öğrencilerin sosyal adalet savunuculuğu yetkinlikleri ile LGBTİ bireylere yönelik tutumları arasındaki ilişkinin bulunmamasının diğer bir nedeni de kültürel etkiler olabilir. Toplumsal baskılardan sosyal hizmet öğrencilerinin de etkilenmiş olabileceği ve öğrencilerin farklı olanlara karşı yapılan ayrımcılığı içselleştirmiş olabileceği de göz ardı edilmemelidir.

Araştırma uygulamasının yapıldığı öğrenci grubunun eğitim gördüğü sosyal hizmet bölümünün müfredatında doğrudan eşcinselliği ve LGBTİ bireyle sosyal hizmeti konu alan bir ders bulunmamaktadır. Sosyal hizmet öğrencilerinin LGBTİ bireyleri kabul eden ve psiko-sosyal yönden destekleyen mesleki davranışlar geliştirmeleri için müfredatlar güçlendirilmelidir.

Sosyal hizmet öğrencileri ve diğer yardım edici mesleklerin öğrencileri arasında, homofobik ve heteroseksist tutumları azaltıcı çeşitli eğitsel uygulamalar yapılmalı, eğitimlerin değerlendirildiği seçkisiz kontrol denemesi türündeki ampirik araştırmalara ağırlık verilmeli, özel eğitim, panel, seminer, atölye çalışması gibi etkinliklerin yanı sıra sosyal hizmet eğitiminin genelinde eşcinselliğe ilişkin bir vurgu yapılmalıdır. Öğrencilerin özelde eşcinselliğe genelde ise insani çeşitliliğe ilişkin kaygılarının ve çeşitli gereksinim gruplarıyla etkileşim kurma konusundaki çekingenliğinin azaltılmasına lisans eğitiminin başlangıcından itibaren çaba harcanmalıdır.

Homofobi, şiddet gibi küçük yaşlarda öğrenilen ve sınırı bulunmayan bir olgudur. Dolayısıyla, kültürel ve toplumsal tabular ve mitlerle gelişen homofobiyi önlemenin en önemli yollarından biri, bireyi küçük yaşlardan itibaren bilinçlendirmek ve bilgilendirmektir. Bireylerin homofobik düzeyini azaltmak, hatta homofobiyi önlemenin imkansız olmadığı, hem yetişkinler hem de gelecek kuşaklar için bu konuda eğitimi mümkün kılan programların ve sosyal politikaların oluşturulması gerektiği düşünülmektedir.

Sosyal hizmet insan ile çalışan bir meslek dalıdır. Sosyal hizmet uzmanları farklı müracaatçı grupları ile çalışması gerektiğinin bilincinde olmalıdır. Geleceğin sosyal hizmet uzmanı adayları olan sosyal hizmet öğrencilerinin toplumun her kesimindeki bireylere eşitlikçi ve ön yargısız bir tutum ile yaklaşması gerekmektedir.

6. Kaynaklar

- Bayoğlu Serpen, A., Duyan, V., Uğurluoğlu Aldoğan, E. (2014). Sosyal Adalet Savunuculuğu Ölçeği Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 25(1), 20-31.
- Berkman, C., Zinberg, G. (1997). Homophobia and heterosexism in social workers. *Social Work*, 42(4), 319-332.
- Dean, J. (2009). Quantifying social justice advocacy competency: Development of the social justice advocacy scale. Doctoral dissertation. Georgia State University, Atlanta.
- Decker, K. (2013). A Study of Relationships Between Counselor Education, Social Justice Advocacy Competency, and Likelihood to Advocate. Doctoral dissertation. Capella University, Minneapolis.
- Doğan, S., Doğan, M., Beştepe, E., Eker, E. (2008). Eşcinsellik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi, Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması: Bir Ön Çalışma. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 9: 84-90.
- Dworkin, S. & Gutierrez, F. (1992). *Counseling gay men and lesbians: Journey to the end of the rainbow*. Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Güney, N., Kargı, E. & Çorbacı-Oruç, A. (2004). Üniversite öğrencilerinin eşcinsellik konusundaki görüşlerinin incelenmesi. <<http://www.hatam.hacettepe.edu.tr/74/>> Erişim Tarihi: 20 Mart 2016.
- Keklik, İ. (2010). Psikolojik danışma alanının hak savunuculuğu bağlamında birey ötesi sorumlulukları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(33), 89-99.
- Klugman, Barbara (2010) "Is the Policy Win All? A Framework for Effective Social-Justice Advocacy," *The Foundation Review*: Vol. 2:Iss. 3, Article 9.
- National Association Of Social Workers (NASW). (2006). *Social work speaks*, 7th edition. NASW Press, Washington.
- Pharr, S. (1988). *Homophobia: A weapon of sexism*. Little Rock, AR: Chardon Press.
- Singh, A. A., Urbano, A., Haston, M., & McMahon, E. (2010). School counselors' strategies for social justice change: A grounded theory of what works in the real world. *Professional School Counseling*, 13(3), 135-145.
- Sunal, O. (2011). Sosyal politika: sosyal adalet açısından kuramsal bir değerlendirme. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 66(3), 283-305.
- Tuncay, T. & Erbay, E. (2006). Sosyal hizmetin temel hedefi: sosyal adalet, güçlendirmeyle retorikten pratiğe. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 17(1), 53-69.
- Van Soest, D. (1996). Impact of social work education on student attitudes and behaviors concerning oppression. *Journal of Social Work Education*, 32, 191-202.
- Wisniewski, J. & Toomey, B. (1987). Are social workers homophobic? *Social Work*, 32(5), 454-455.
- Yağcıoğlu, S. (2010). *Sosyal Hizmet Sempozyumu 2010: Sosyal kalkınma ve Sosyal Hizmet*. Alter Yayınları, Ankara. s.:317-324.

**Bu Sayfa Dizgi Gereği
Boş Bırakılmıştır.**



Öğretmen Adaylarının Dijital Okur-Yazarlık Öz-Yeterliliği Ölçek Geliştirme Çalışması

Pre-Service Teachers' Digital Literacy Self-Efficacy Scale Development

Gürbüz OCAK^a, Gülçin KARAKUŞ^b

^aAfyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Afyonkarahisar, Türkiye.

^bKarşıyaka İlkokulu, Afyonkarahisar, Türkiye

Öz

Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının dijital okur-yazarlık öz-yeterliliğini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda “Öğretmen Adaylarının Dijital Okur-yazarlık Öz-yeterliliği Ölçeği (ÖADOÖÖ)” olarak adlandırılan likert tipi bir ölçek geliştirilmiştir. Çalışmanın örneklemini Ege Bölgesinde bir üniversitenin Eğitim Fakültesinde öğrenim gören toplam 334 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Ölçeğin Cronbach-Alpha iç tutarlık katsayısı ise 0.961 bulunmuştur. Ölçek toplam varyansın %53' ünü açıklamaktadır. Açımlayıcı faktör analizi sonucu elde edilen dört faktörlü ölçeğin yapı geçerliliği doğrulayıcı faktör analiziyle test edilmiştir. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının dijital okur-yazarlık öz-yeterliliğini belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir ölçek geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler

öğretmen adayı
dijital okur-yazarlık
öz-yeterlilik

Keywords

pre-service teachers
digital literacy
self-efficacy

Abstract

The purpose of this study is to determine the digital literacy self-efficacy level of pre-service teachers. In accordance with this purpose, a likert type “Pre-service Teachers' Digital Literacy Self-Efficacy Scale” was developed. The sample of this study consists of 334 pre-service teachers who are studying at education faculty of a university in the Aegean Region. The Cronbach-Alpha was found as 0.961. Total variance of 53% was explained. Confirmatory factor analysis was used to test the construct validity of the four – dimensional scale. As a result of the study, a valid and reliable scale was developed to determine the digital literacy self-efficacy level of pre-service teachers.

Extended Summary

Today, traditional literacy level in the educational process is not enough because the digital environment offers a lot of resources to support education. Education is important for the development of individual and the society, so education cannot be limited (Yun, 2014). The effective use of resources, especially in the digital environment, allows the students to reach a wide range of information. This requires skills that enable students to access and use these sources of information. These skills, which are required in the digital environment, emphasize the concept of digital literacy. Digital media now has an important place in the lives of today's people. E-mail, social networks, blogs are the indicators of the differentiation of the reading, understanding and writing process in our lives. The purpose of this study is to determine the digital literacy self-efficacy of pre-service teachers'. In accordance with this purpose "Pre-service Teachers' Digital Literacy Self-Efficacy Scale" was developed. The sample of this study consists of 254 female (76%) and 80 male (24%) total 334 pre-service teachers who were studying in an Education Faculty of a university in the Aegean region of the 2016-2017 academic year. In the first phase of the study, sample 230 was used for explanatory factor analysis, 104 data added to this number to confirmatory factor analysis, and 334 pre-service teachers sampled in confirmatory factor analysis.

In the process of scale development creation of the theoretical framework; establishment of item pool; expert opinion; statistical analyzes for validity and reliability steps were followed. Item analysis, exploratory factor analysis and confirmatory factor analysis were conducted and also reliability coefficient (Cronbach's Alpha) was calculated. To determine if the data were appropriate for factor analysis, the results of the KMO and Barlett test were examined. Factor analysis started with 56 items. First 11 dimensions were determined. Of the 11 dimensions found, 60% of the variance was explained. After the factor analysis, 21 items were removed from the scale. The Scree Plot Graph was examined to determine the number of factors. The scale was limited to four factors depending on the main fracture points. As a result of the confirmatory factor analyzes made, it was determined that GFI is 0.84, AGFI is 0.82, Standardized RMR compliance index is 0.070, NNFI is 0.98, CFI is 0.98. GFI, AGFI, NNFI, and CFI exceeding 0.90 and RMR values below 0.08 indicate good agreement. The scale is composed of 35 items and four factors (Production, Using Resources, Using Applications, and Supporting). Factor loadings were between .464 and .786. %53.209 of total variance was explained. The Cronbach-Alpha consistency coefficient was 0.961. Confirmatory factor analysis was conducted to the scale after exploratory factor analysis and the scale was verified. The lowest score of the scale is 35 and the highest score is 165. The first dimension is production (M 46, M 45, M 53, M 47, M 54, M 48, M 56, M 49, M 43, M 44, M 55), the second dimension is using resources (M 18, M 20, M 19, M 25, M 17, M 23, M 26, M 41, M 16, M 39), the third dimension is using applications (M 32, M 14, M 37, M 15, M 28, M 50, M 34, M 36, M 21) and the last dimension is supporting (M 9, M 10, M 7, M 11, M 8). In this context, the importance of digital literacy in educational environment is expressed in many studies (Eastin ve LaRose, 2000; Olsson ve Edman-Stålb-rant, 2008; Gülbahar, Kalelioğlu ve Madran, 2010). Depending on all these factors, increasing the teachers' digital literacy self-efficacy levels (Blikstad-Balas, 2012) will also positively impact student participation. In this context, studies can be done to increase teachers' digital literacy levels and teachers can be informed about the positive effects of digital literacy self-efficacy.

1. Giriş

Okuryazar bir insan, hayatını yönetebilmeli, edindiği bilgiyi sosyal hayatında, toplumsal ortamlarda verimli bir şekilde kullanabilmelidir (Kane, 2017). Modern toplumlarda görülen teknolojik ve toplumsal gelişmeler bireylerin çoklu okur-yazarlık yeterliliklerine sahip olmalarını zorunlu kılmaktadır (Altun, 2003), bu bağlamda artık tek bir okur-yazarlık kavramı yeterli görülmemektedir. Bilgi ve iletişim teknolojileri modern çağda, iş hayatından eğitime, toplum hizmetlerinden ekonomiye, yönetimden sağlığa ve eğlenceden kültüre pek çok alanda önemli bir role sahiptir (Jimoyiannis ve Gravani, 2011). Günümüzde eğitim öğretim sürecinde geleneksel okur-yazarlık sınırlarında verilen eğitim yeterli değildir çünkü dijital ortam eğitimi destekleyecek çok fazla ve çeşitli kaynak sunmaktadır. Eğitimin amacı, bireyin ve toplumun gelişimini sağlamaktır, dolayısıyla eğitim sadece topluma okuryazar bireyler kazandırmak ile sınırlandırılmaz (Yun, 2014). Özellikle dijital ortamlarda yer alan kaynakların etkili olarak kullanılabilmesi öğrencilerin bu doğrultuda geniş bir yelpazeye ulaşmalarını sağlamaktadır. Bu durum öğrencilerin bu bilgi kaynaklarına ulaşmalarını ve onları kullanabilmelerini sağlayacak beceriler gerektirmektedir. Dijital ortamda gerekli olan bu beceriler dijital okur-yazarlık kavramını ön plana çıkarmaktadır. Dijital ortamlar artık günümüz insanının yaşamında önemli bir yere sahiptir. E-posta, sosyal ağlar, bloglar hayatımızda okuma, anlama ve yazma sürecinin farklılaştığının göstergeleridir (Tüzel ve Tok, 2013). Bunun nedeni bilginin artık çok çabuk yayılması, çok boyutlu olarak değerlendirilmesi, analiz edilmesi ve bilgi iletişimini kolaylaştıran teknolojinin hızla gelişmesidir. Bireylerin de bu hıza yetişmeleri ve çağın gerektirdiği becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Bu adaptasyon süreci yaşam boyu devam etmektedir. Dolayısıyla dijital okur-yazarlık yaşam boyu öğrenmenin bir parçası olarak da ele alınabilir (Karaman ve Karataş, 2009). Eğitimcilerin dijital okur-yazarlığın önemini kabul etmesiyle birlikte karşı karşıya kaldıkları sorun ise dijital okuryazarlığın ne olduğu ve nasıl öğretilmektedir (Chase ve Laufenberg, 2011).

Dijital okur-yazarlık, bilgisayar ortamında sunulan farklı formlardaki bilgiyi anlama becerisi (Gilster, 1997) olarak tanımlanmaktadır. Dijital okuryazar olmak bilişsel otorite, güvenlik, gizlilik, yaratıcılık, etik sorumluluk ve dijital medyanın kullanımını gerektirmektedir. Bireylerin bu özelliklerin farkında olmaları gerekmektedir nitekim alan yazında dijital okuryazar olmayan bireylerin değişen dünyada temel becerilerden, anlayışlardan ve uygulamalardan yoksun olduğu ifade edilmektedir (Meyers, Ericson ve Small, 2013). Bununla birlikte dijital okuryazar bir birey karşısındaki oldukça geniş bilgi ile başa çıkabilmelidir (Eshet-Alkalai ve Soffer, 2012). İhtiyacı olan bilgiyi dijital kaynaklardan nasıl temin edebileceğini bilir, dijital dokümanın ne kadar güncel, anlamlı, gerekli, geçerli ve güvenilir olduğunu ifade eder (Meyers, Ericson ve Small, 2013). Olumlu etkileri göz önüne alındığında, eğitim ortamında dijital okur-yazarlığın önemi belirginleşmektedir. Teknoloji gün geçtikçe daha çok imkân ve uygulama sunarak eğitim ortamlarını zenginleştirse de öğretmenler hala bu uygulamaları kullanmaktan çekinmektedirler (Bang ve Luft, 2013; Fox ve Henri, 2005; Lim ve Chan, 2007). Bu çekincenin nedeni öğretmen adaylarının kendi becerilerine yönelik inançları (Zusho ve Pintrich, 2003) olabilir. Bu inanç öz-yeterlilik olarak adlandırılmaktadır. Öz-yeterlilik "bireyin belli bir işi başarılı bir şekilde yapması için gerekli olan etkinlikleri düzenleme ve yapabilme kapasitesine inanma yargısı" dır (Bandura, 1997). Alan yazında öz-yeterlilik algısı yüksek olan bir bireyin bir işi yaparken daha fazla çaba gösterdiği, başarmak için ısrarcı olduğu ifade edilmektedir (Pajares, 1996; Roberts, Henson, Sharp ve Moreno, 2001). Bu bağlamda eğitim ortamında öğretmenin öz-yeterlilik algısı ile etkili bir öğretim yapabilmesi arasında doğrudan bir ilişki olduğu vurgulanmaktadır (Smith, 1996; Tschannen-Moran ve Hoy, 2001; Özkan, Tekkaya ve Çakıroğlu, 2002; Andersen, Dragsted, Evans ve Sorensen, 2004). Dolayısıyla öğretmen adaylarının da dijital okur-yazarlık öz-yeterliliğinin yüksek olması eğitim sürecinde daha etkili ortamlar hazırlamalarını sağlayacaktır. Ancak maalesef öğretmen adayının eğitim sürecinde dijital okur-yazarlık öz-yeterliliğine yeteri kadar önem verilmemektedir (Instefjord ve Munthe, 2016). Rehmat ve Bailey (2014) tarafından yapılan çalışmada eğitim sürecinde yapılabilecek değişiklikler ile öğretmenlerin dijital okur-yazarlık yeterliliğine yönelik inançlarının pozitif yönde yönlendirilebileceği belirtilmektedir.

Öğretmen adaylarının bilgiye ulaşabilmesi, ulaştığı bilginin güvenilirliğini denetleyebilmesi ve etik kurallar çerçevesinde bu bilgiyi kullanabilmesi öğrencinin ufkunu genişletecek ve eğitim hayatını destekleyecektir. Bu nedenle öğretmen adaylarının dijital okur-yazar olmaları ve dijital kaynakları kullanmaları gerekmektedir (Wetzel, Buss, Foulger ve Lindsey, 2014) nitekim bu sayede eğitim öğretim öğrenci merkezli bir hal alır (Bang ve Luft, 2013). Bu nedenle öğretmen adaylarının dijital okur-yazarlık becerilerinin incelenmesi, eğitim ortamında dijital okur-yazarlığın öneminin anlaşılmasına katkıda bulunabilir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının dijital okur-yazarlık öz-yeterliliğini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirmektir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma 2016-2017 eğitim yılı, Ege Bölgesinde bir üniversitenin Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları ve ölçekte yer alan maddeler ile sınırlıdır.

2. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın çalışma grubu, ölçme aracının geliştirilmesi ve verilerin analizinde kullanılan tekniklere değinilmiştir.

Araştırma Modeli

Öğretmen adaylarının dijital okur-yazarlık öz-yeterlilik düzeyini belirlemede kullanılacak bir ölçek geliştirmeyi amaçlayan bu çalışmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelinin temel amacı, araştırmaya dâhil olan evrenin karakteristik özelliklerini ortaya koymaktır (Frankel ve Wallen, 2006).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2016-2017 akademik yılı Ege bölgesindeki bir üniversitenin Eğitim Fakültesi son sınıfta öğrenim görmekte olan 20-22 yaş aralığında 254 kız (% 76) ve 80 erkek (% 24) toplam 334 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmanın ilk aşamasında açılımlı faktör analizinde örneklem 230 iken, doğrulayıcı faktör analizinde bu sayıya benzer özellikteki farklı bir örneklemden alınan 104 veri daha eklenmiştir ve 334 öğretmen adayı doğrulayıcı faktör analizinde örnekleme oluşturmuştur. Araştırma son sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının seçilmesinin nedeni öğretmen eğitimi süresince alınan derslerin öğretmen adaylarının dijital oku-yazarlık öz-yeterliliğine etkisini belirlemektir.

Ölçme Aracının Geliştirilmesi

Bu çalışmada öğretmen adaylarının dijital okur-yazarlık öz-yeterliliğine yönelik ölçek geliştirmek amacıyla ilk olarak alan yazın gözden geçirilerek bu amaca yönelik bir ölçek olup olmadığı araştırılmış; ancak rastlanmamıştır. Daha sonra öğretmen adaylarına dijital okur-yazarlık öz-yeterlilikleri ile ilgili açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Bu sorulara verilen cevaplar birkaç kez okunmuş ve cevaplardan dijital okur-yazarlık öz-yeterliliğine yönelik kodlar tespit edilmiştir. Bu kodlar bir araya getirilerek, ölçek maddelerine temel oluşturacak şekilde temalar (kategoriler) ortaya çıkarılarak betimsel analiz ve içerik analizleri yapılmıştır.

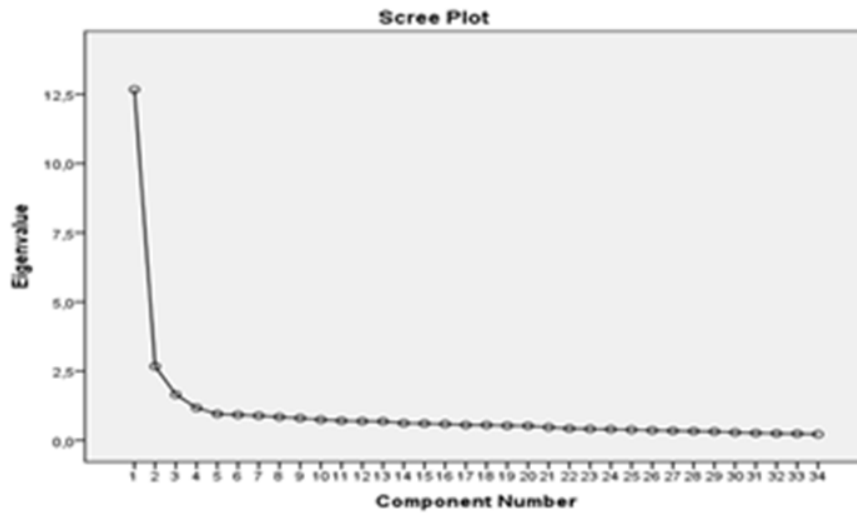
Dijital okur-yazarlık öz-yeterliliğine ilişkin alan yazına dayalı olarak belirlenen anahtar kavramlar çerçevesinde maddeler oluşturulmuştur. Belirlenen maddeler 5' li Likert şeklinde "her zaman", "sıklıkla", "ara sıra", "nadiren", "asla" şeklinde derecelendirilmiştir. Böylece öğretmen adaylarının dijital okur-yazarlık öz-yeterliliklerine yönelik toplam 69 tane madde yazılmıştır. Daha sonra hazırlanan ölçek maddelerin kapsam geçerliliği sağlamak için Eğitim Bilimleri ve Bilişim Teknolojileri alanlarından iki öğretim görevlisi ve bir dil uzmanından oluşan üç ayrı uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşlerinden elde edilen dönütlere göre maddelerde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra, tasarı ölçek son sınıflardan oluşan 15 kişilik öğrenci grubuna uygulanarak öğrencilerin tepkilerine göre 13 madde ölçekten çıkarılarak 56 maddelik deneme ölçeği hazır hale getirilmiştir. Deneme ölçeği Eğitim Fakültesi son sınıfta öğrenim gören (80 erkek öğrenciye, 254 kız öğrenciye) toplam 334 öğrenciye uygulanmıştır.

3. Bulgular ve Yorumlar

Verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla KMO değeri ve Barlett testi sonucu incelenmiştir (Karagöz ve Kösterelioğlu, 2008). KMO Kaiser-Meyer-Olkin (Örneklem Oluşturma Uygunluğu Ölçümü) değeri 941 ve Barlett testi (Bartlett Bütünlük Testi) sonucu anlamlı olarak bulunmuştur ($p < .05$). Bulunan bu değerler verilerin faktör analizine uygunluğunun bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Ölçeğin güvenilirlik çalışması için hesaplanan Cronbach's Alpha değeri .96 olduğundan verilerin güvenilirliğinin yüksek olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2012; Liu, 2003; Tavşancıl, 2002). Araştırma verilerinin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği Barlett testi ile belirlenmiş ve faktör analizi yapmaya uygun olduğu görülmüştür.

Faktör Sayısının Belirlenmesi

Faktör analizine 56 madde ile başlanmıştır ve toplam 11 faktör tespit edilmiştir. Bulunan 11 faktörün varyansın % 60'ını açıkladığı görülmüştür. Yapılan faktör analizinden sonra 21 madde ölçekten çıkarılmıştır. Bunun nedeni 1, 2, 3, 4, 5, 6, 12, 13, 21, 22, 27, 29, 30, 31, 33, 35, 38, 40, 42, 51, 52 numaralı maddelerinin matrix değeri farkının 0.10 dan az olmasıdır. Madde yükü alt kesme noktası .40 ve üzeri olarak belirlenmiştir. Ölçeğin faktör sayısını belirlemek için Yamaç Eğitim Grafiği incelenmiştir. Ana kırılma noktalarına bağlı olarak ölçek dört faktörle sınırlandırılmıştır.



Şekil 1. Öğretmen Adaylarının Dijital Okur-yazarlık Öz-yeterliliği Ölçeğinin Yamaç Eğim Grafiği

Yamaç eğim grafiği incelendiğinde kırılmanın ilk inişten sonra başladığı ve dördüncü noktadan sonra azaldığı görülmektedir. Her iki nokta arasındaki fark bir faktör anlamına gelmektedir (Field, 2005). Yamaç eğim grafiğinin dikey hizasında özdeğerler görülmektedir. Öz değeri (Başlangıç Özdeğeri) 1.00'den büyük olan maddeler ölçeğe alınmıştır. Bu değerler faktör analizinin uygulanabileceğinin göstergesi olarak kabul edilmiştir (Cureton ve D'Agostino, 1983). Bununla birlikte toplam varyansın % 53' ü açıklanmaktadır. Toplam varyansın açıklanma oranının yüksek olması beklenmektedir. % 53 olarak ifade edilen bu oran yeterli görülmektedir. Literatürde toplam varyansın % 50 ve üzeri oranda açıklanması yeterli görülmektedir (Gams, Meyers ve Guarino, 2008; Erefe, 2002; Scherer, 1988). Öğretmen Adaylarının Dijital Okur-yazarlık Öz-yeterliliği Ölçeğinin faktörlerine karar verildikten sonra maddelerinin faktörlere göre dağılımları incelenmiştir. Maddelerin faktör yükleri Tablo 3' de görülmektedir.

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Dijital Okur-yazarlık Öz-yeterliliği Ölçeğinin Madde Faktör Yük Değerleri

Faktör	Madde	Faktör Yük Değeri	Madde	Faktör Yük Değeri
Üretim	46	.725	41	.568
	45	.688	16	.529
	53	.655	39	.464
	47	.647	32	.786
	48	.634	14	.667
	56	.624	37	.629
	49	.592	15	.620
	43	.537	28	.596
	44	.524	50	.558
	55	.490	34	.531
Kullanabilme	18	.726	36	.514
	20	.722	21	.491
	19	.712	9	.636
	25	.686	10	.630
	17	.679	7	.622
	23	.626	11	.575
	26	.569	8	.558

Alan yazın incelendiğinde faktörlerin faktör yükleri olarak 0.40 alt kesme noktası alınabileceği belirtilmektedir (Marsh ve Yeung, 1999; Tsai ve Chai, 2005; Yavuz, 2005). Bu nedenle faktör yüklerinin alt kesme noktası olarak 0.40 değeri esas alınmıştır. 35 madde olarak oluşturulan ölçeğin maddelere ilişkin faktör yük değerleri 0.46 ile 0.78 arasında değişmektedir. Bu değerler, maddelerin faktör yüklerinin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir (Goldberg ve Velicer, in press). Yapılan analiz sonucunda 46, 45, 53, 47, 54, 48, 56, 49, 43, 44, 55 numaralı maddelerin dijital materyal üretimine yönelik olması nedeniyle üretim adı altında birinci faktörde; 18, 20, 19, 25, 17, 23, 26, 41, 16, 39 numaralı maddenin dijital kaynakları kullanımı ifade etmesi nedeniyle kaynak kullanımı adı altında ikinci faktörde; 32, 14, 37,

15, 28, 50, 34, 36, 21 numaralı maddelerin ise dijital uygulamaları kullanımı ifade etmesi nedeniyle uygulama kullanımı adı ile üçüncü faktörde; 9, 10, 7, 11, 8 numaralı maddelerin de öğrencinin eğitim sürecini dijital kaynakla desteklemeye yönelik olması nedeniyle destek adıyla dördüncü faktörde toplandığı görülmüştür. Faktör yük değerlerinin; üretim faktörü için .49 ile .72, kaynak kullanımı faktörü için .46 ile .72, uygulama kullanımı faktörü için .49 ile .78, destek faktörü için ise .55 ile .63 arasında değiştiği görülmektedir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda 35 madde ile son şeklini alan ölçeğin alt boyutlarına ve tamamına ilişkin güvenilirlik analizleri sonucunda Cronbach Alpha değerlerinin 1. Faktör için .90, 2. Faktör için .88, 3. Faktör için .86, 4. Faktör için .81 ve toplam için .96 olduğu belirlenmiştir. Faktör yapısının incelenmesinde, Temel Bileşenler Analizi (Principal Components Analysis) ve Varimax döndürme yöntemi kullanılmıştır

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Dijital Okur-yazarlık Öz-yeterliliği Ölçeğinin Toplam Varyansın Açıklanması Tablosu

	Öz Değerler			Karesi Alınan Yüklerin Toplam Çıkarımı			Karesi Alınan Yüklerin Döndürme Toplamı		
	Toplam	% Varyans	Birikimli %	Toplam	% Varyans	Birikimli %	Toplam	% Varyans	Birikimli %
1	13.089	37.397	37.397	13.089	37.397	37.397	6.008	17.167	17.167
2	2.687	7.676	45.073	2.0687	7.676	45.073	5.249	14.997	32.164
3	1.653	4.723	49.796	1.653	4.723	49.796	4.425	12.614	44.778
4	1.181	3.373	53.169	1.181	3.373	53.169	2.937	8.390	53.169

Tablo 2’ de görüldüğü gibi, Rotated Component Matrix (Döndürülmüş Bileşenler Matrisi) 1. faktörde 11 maddenin, 2. faktörde 10 maddenin, 3. faktörde 9, 4. faktörde 5 maddenin bulunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca toplam varyansın açıkladığı oranın yüksek olması beklenmektedir (Gams, Meyers & Guarino, 2008). %53 olarak belirlenen bu oran yeterli görülmektedir (Erefe, 2002).

Tablo 3’ te ise görüldüğü gibi madde-toplam korelasyonlarından elde edilen korelasyon katsayıları 0.35 ile 0.72 arasında ve madde-kalan korelasyonlarında ise elde edilen korelasyonlar 0.35 ile 0.66 arasında ve tüm maddelerde istatistiksel olarak anlamlıdır. Madde-toplam korelasyonu 0.30 ve daha yüksek olan maddelerin araştırmaya katılan katılımcıları iyi derecede ayırt ettiğinden dolayı bu 35 madde ölçekte yer almıştır (Büyüköztürk, 2012).

Tablo 3. Madde Toplam Korelasyonları ve Madde Kalan Korelasyonları

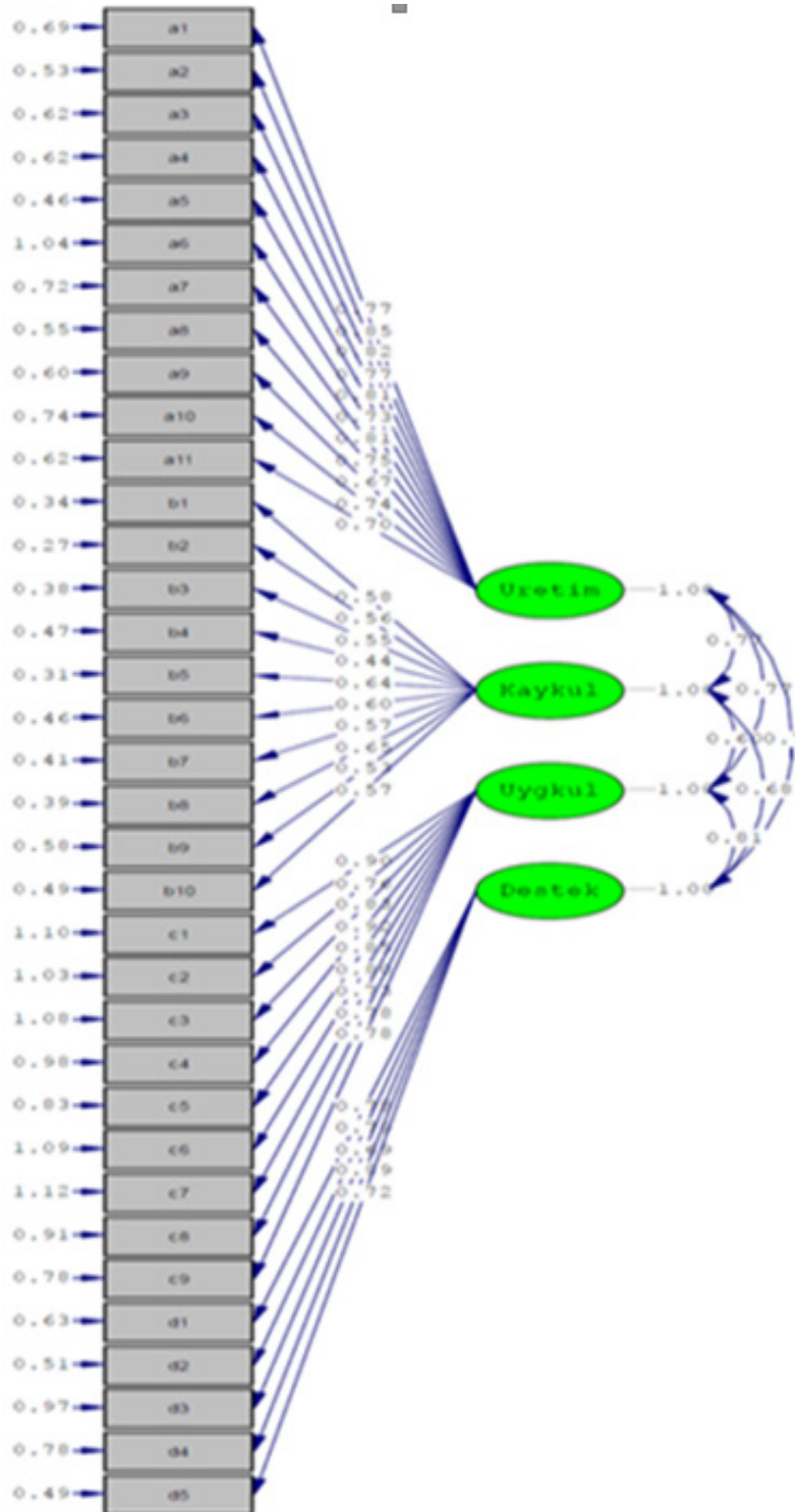
Madde No	Madde toplam r	Madde kalan r	Madde No	Madde toplam r	Madde kalan r
Madde 1	0.626	0.569	Madde 17	0.552	0.541
Madde 2	0.706	0.654	Madde 18	0.569	0.560
Madde 3	0.676	0.623	Madde 19	0.665	0.644
Madde 4	0.667	0.617	Madde 20	0.492	0.489
Madde 5	0.722	0.678	Madde 21	0.609	0.591
Madde 6	0.557	0.496	Madde 22	0.514	0.513
Madde 7	0.667	0.616	Madde 23	0.540	0.538
Madde 8	0.696	0.656	Madde 24	0.575	0.569
Madde 9	0.626	0.582	Madde 25	0.627	0.626
Madde 10	0.647	0.603	Madde 26	0.621	0.621
Madde 11	0.665	0.627	Madde 27	0.611	0.588
Madde 12	0.536	0.530	Madde 28	0.534	0.521
Madde 13	0.544	0.532	Madde 29	0.638	0.624
Madde 14	0.529	0.527	Madde 30	0.670	0.660
Madde 15	0.359	0.353	Madde 31	0.620	0.618
Madde 16	0.629	0.620	Madde 32	0.670	0.658

Araştırmanın bu bölümünde Doğrulamalı Faktör Analizine yönelik bulgular sunulmaktadır.

Birinci Sıralı Doğrulamalı Faktör Analizi

Yapılan analizler sonucunda, GFI’nin 0.84, AGFI’nin 0.82, Standardize edilmiş RMR uyum indeksinin 0.070, NN-

FI'nın 0.98, CFI'nın 0.98 olduğu belirlenmiştir. GFI, AGFI, NNFI ve CFI indekslerinin 0.90'ın üzerinde olması, RMR değerinin ise 0.08'in altında olması iyi uyum olduğunu ifade etmektedir (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Ulrich ve Lehrmann, 2008; Jöreskog ve Sörbom, 1993; Tabaschinck ve Fidell, 2001; Brown, 2006). Yapılan analizlerin ardından ortaya çıkan modele ait diyagram Şekil 2' de verilmiştir.

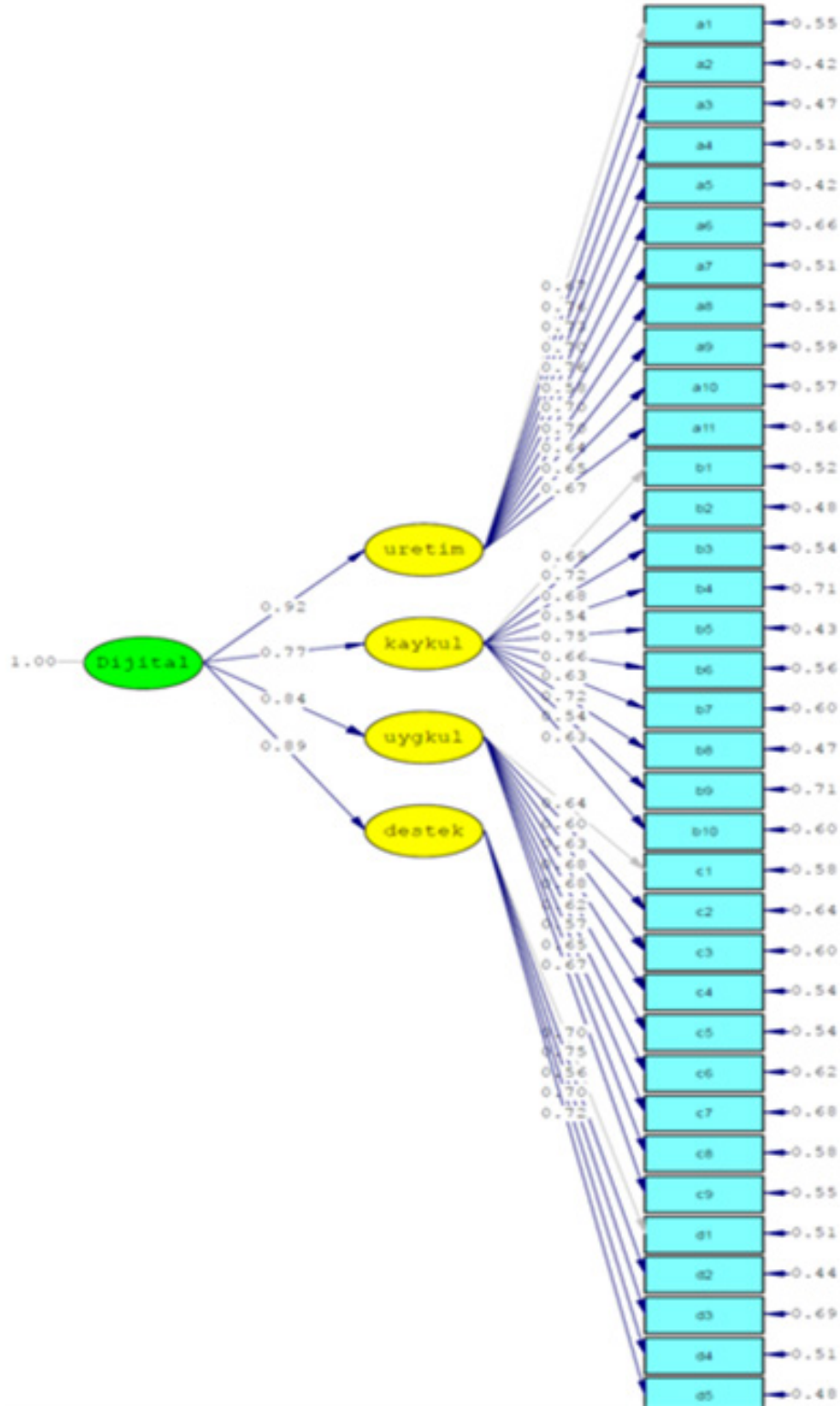


Şekil 2. ÖADOÖÖ İçin Birinci Sıralı DFA Modeli ve Madde Faktör Bağlılıkları

ÖADOÖÖ için İkinci Sıralı DFA ve Faktöriyel Geçerlik

Yukarıda test edilen modelle ÖADOÖÖ'nün dört alt boyutunun kendi başlarına puanlanabileceği sonucuna varılmıştır. Ancak ÖADOÖÖ'nün alt ölçekleri ile tek bir genel yapıyı oluşturması ve toplam bir dijital okur-yazarlık öz-yeterlilik puanı vermesi de beklenmektedir. Bu amaçla, ÖADOÖÖ'nün alt ölçekleri ile tek bir dijital okur-yazarlık

öz-yeterlilik yapısına yönelik yönelmediğinin ve faktöriyel geçerliğinin belirlenmesi için ikinci sıralı DFA (second order CFA) yapılmıştır (Bryne, 1998). Yine ÖADOÖÖ 'nün dört alt boyutu ile tek dijital okur-yazarlık öz-yeterlilik ortak yapısını oluşturduğunu test etmek için kurulan model DFA ile test edilmiştir. İkinci sıralı DFA sonuçları incelendiğinde, ÖADOÖÖ 'nün 35 maddesinin, faktör yüklerinin 0.44 ile 0.92 arasında olduğu görülmektedir. Ayrıca diyagramda değişkenlerin t değerlerine bakılmış ve kırmızı renkte herhangi bir değere de rastlanmamıştır. Bu durum, değişkenler ve örtük değişkenler arası ilişkinin 0,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir (Şimşek, 2007). Yapılan ikinci sıralı DFA sonucu, ÖADOÖÖ 'nün 35 maddesi alt boyutların yanı sıra tek bir genel dijital okur-yazarlık öz-yeterlilik yapısını da ölçebileceğini göstermektedir. Yapılan analizlerin ardından ortaya çıkan model Şekil 3' de verilmiştir.



(Boyutlar; Üretim, Kaynak Kullanımı, Uygulama Kullanımı, Destek)

Şekil 3. ÖADOÖÖ İçin İkinci Sıralı DFA Modeli ve Madde Faktör Bağlılıkları

ÖADOÖÖ için yapılan ikinci sıralı DFA analizinde ki-kare değerinin 1140.13, sd değerinin 556 olduğu görülmektedir. Bu değerleri birbirine oranlandığında X^2/sd (1140.13/556) sonuç 2.05 çıkmıştır. Elde edilen sonucunda 3'ün altında olması uyumun mükemmel olduğu şeklinde yorumlanabilir (Kline, 2005). ÖADOÖÖ'nin dört alt boyutu (üretim, kaynak kullanımı, uygulama kullanımı, destek) ile birlikte tek bir dijital okur-yazarlık öz-yeterliliği temel yapısını oluşturduğunu sınamak için kurulan model DFA ile test edilmiştir. Bu modele ilişkin uyum katsayıları NNFI=0,98; CFI=0,98; IFI=0,98 ve RMSEA=0.056 olarak bulunmuştur. Yukarıda verilen ölçütler ve elde edilen uyum katsayıları karşılaştırıldığında, ölçek maddelerinin ilgili alt boyutların yanı sıra temel dijital okur-yazarlık öz-yeterliliği yapısıyla olan modelinin doğrulandığı yargısına ulaşılmıştır.

4. Tartışma

Bu çalışmada öğretmen adaylarının dijital okur-yazarlık öz-yeterliliklerini belirlemek amacıyla beşli Likert tipi “Öğretmen Adaylarının Dijital Okur-yazarlık Öz-yeterliliği Ölçeği (ÖADOÖÖ)” geliştirilmiştir. 334 öğretmen adayına uygulanarak geliştirilen ölçek dört faktörlüdür ve 35 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin tüm boyutları için (35 madde) güvenilirlik katsayısı 0.961 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 35, en yüksek puan ise 165’dir. Birinci faktör üretim (M 46, M 45, M 53, M 47, M 54, M 48, M 56, M 49, M 43, M 44, M 55), ikinci faktör kaynak kullanabilme (M 18, M 20, M 19, M 25, M 17, M 23, M 26, M 41, M 16, M 39), üçüncü faktör uygulama kullanabilme (M 32, M 14, M 37, M 15, M 28, M 50, M 34, M 36, M 21), dördüncü faktör ise destek (M 9, M 10, M 7, M 11, M 8) olarak adlandırılmıştır. Açım-layıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan yapının doğrulanıp doğrulanmadığını belirlemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda, elde edilen değerler açıklayıcı faktör analizi ile ortaya çıkan yapının doğrulandığını göstermektedir. Ayrıca t değerlerinin (-1,96; +1,96) aralığında yer alıp almadıkları (Hair, Anderson, Tatham ve Black, 1998) değerlendirilmiş ve veri setinde herhangi bir aykırı değere rastlanmamış, hiçbir madde düşük t-değeri vermemiştir. Alan yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde Çetin (2016) tarafından yapılan çalışmada “Öğretmen Adaylarının Dijital Okur-yazarlık Düzeylerini Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmada öğretmen adaylarının kendilerini dijital okur-yazarlık bakımından yeterli seviyede gördükleri, erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına ve lisans eğitiminde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının pedagojik formasyon programında öğrenim gören öğretmen adaylarına göre dijital okur-yazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu, internet kullanım sıklığının dijital okur-yazarlık düzeyini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Eastin ve LaRose (2000) tarafından yapılan çalışmada ise benzer şekilde internet kullanımına yönelik öz-yeterlilik ölçeği geliştirilmiştir ve çalışmada internet kullanım öz-yeterliliğinin eğitim ortamında olumlu etkileri olduğu ifade edilmiştir. Olsson ve Edman-Stålbrant (2008) ise öğretmen eğitiminde dijital okur-yazarlığa yönelik eğitim uygulamalarına yer verilmesinin eğitim ortamının kalitesini arttıracak belirtmektedir. Gülbahar, Kalelioğlu ve Madran (2010) tarafından yapılan çalışmada ise dijital okur-yazarlığın öğretmen tarafından kullanıldığı sınıf ortamlarında öğrencilerin araştırma, sorgulama, tartışma ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştiği ifade edilmektedir. Brown (2008) ise çalışmasında dijital okur-yazarlığın etkili olduğu sınıflarda öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle sürekli bir etkileşim halinde oldukları vurgulanmaktadır. Özmen, Aküzüm, Sünkür ve Baysal (2011) tarafından yapılan çalışmada dijital okur-yazarlığın eğitim ortamında eşgüdümü ve bilgi paylaşımını arttıracak belirtilmektedir. Bu bağlamda dijital okur-yazarlığın eğitim ortamındaki önemi pek çok çalışmada ifade edilmektedir. Tüm bu nedenlere bağlı olarak öğretmenlerin dijital okur-yazarlık öz-yeterlilik düzeylerinin artırılması (Blikstad-Balas, 2012) öğrenci katılımını da olumlu olarak etkileyecektir. İleride öğretmenlerin dijital okur-yazarlık düzeylerini arttırmaya yönelik çalışmalar yapılabilir ve öğretmenler dijital okur-yazarlık öz-yeterliliğinin olumlu etkileri hakkında bilgilendirilebilir. Geliştirilen geçerli ve güvenilir ölçek alan yazında öğretmen adaylarının dijital okur-yazarlık öz-yeterliliklerini ölçmeye yönelik bir ölçek olarak kullanılabilir niteliktedir. Çünkü öğretmen adaylarını dijital okur-yazarlık öz-yeterliliklerinin belirlenmesi bu öz-yeterliliğin artırılması amacıyla öğretmen yetiştirme programlarında yapılabilecek değişikliklere destek olabilir.

5. Kaynakça

- Altun, A. (2003). E-okur-yazarlık. *Milli Eğitim Dergisi*, 158. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/158/altun.htm, Erişim tarihi: 10.01.2017
- Andersen, A.M., Dragsted, S., Evans, R.H. ve Sorensen, H. (2004). The relationship between changes in teachers' self-efficacy beliefs and the science teaching environment of danish first-year elementary teachers. *Journal of Science Teacher Education*, 15(1), 25-38.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Blikstad-Balas, M. (2012). Digital literacy in upper secondary school—what do students use their laptops for during teacher instruction?. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 7(02), 81-96.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Brown, A. (2008). Educational Uses of Facebook. Paper presented at 2008 Conference on Information Technology in Salt Lake City, Utah, 2008. URL: <http://cit.ceu.edu/mat/t26.pdf>
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New Jersey: Guilford Publications.
- Cureton, E. E. ve D'Agostino, R.B. (1983). *Factor analysis an applied approach*. Broadway: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers.
- Çetin, O. (2016). Pedagojik formasyon programı ile lisans eğitimi fen bilimleri öğretmen adaylarının sayısal okur-yazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Education Faculty*, 18(2), 658-685.

- Eastin, M. S. ve LaRose, R. (2000). Internet self-efficacy and the psychology of the digital divide. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 6(1), 0-0.
- Eshet-Alkalai, Y. ve Soffer, O. (2012). Navigating in the digital era: digital literacy: socio-cultural and educational aspects. *Educational Technology ve Society*, 15(2), 1-1.
- Field, A.P. (2005). *Discovering statistics using SPSS (2nd edition)*. London: Sage Publication.
- Fox, R. ve Henri, J. (2005). Understanding teacher mindsets: IT and change in Hong Kong schools. *Journal of Educational Technology ve Society*, 8(2), 161-9.
- Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. New York: Wiley.
- Goldberg, L. R. ve Velicer, W. F. (in press). *Principles of exploratory factor analysis*. In S. Strack (Ed.), *Differentiating normal and abnormal personality: Second edition*. New York, NY: Springer.
- Gülbahar, Y., Kalelioğlu, F. ve Madran, O. (2010). Sosyal ağların eğitim amaçlı kullanımı. *XV. Türkiye'de İnternet Konferansı*, 2-4.
- Hair, J.F. Jr. Anderson, R.E., Tatham, R.L. ve Black, W.C. (1998). *Multivariate data analysis (5th Edition)*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Hooper, D., Coughlan, J. ve Mullen, M. (2008). *Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit*. Articles, 2.
- Instefjord, E. ve Munthe, E. (2016). Preparing pre-service teachers to integrate technology: An analysis of the emphasis on digital competence in teacher education curricula. *European Journal of Teacher Education*, 39(1), 77-93.
- Jimoyiannis, A. ve Gravani, M. (2011). Exploring adult digital literacy using learners' and educators' perceptions and experiences: The Case of the Second Chance Schools in Greece. *Journal of Educational Technology ve Society*, 14(1), 217-227.
- Kane, S. (2017). *Literacy and learning in the content areas*. Taylor & Francis.
- Karagöz, Y. ve Kösterelioğlu, İ. (2008). İletişim becerileri değerlendirme ölçeğinin faktör analizi metodu ile geliştirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 81-98.
- Karaman, M.K. ve Karataş, A. (2009). Media literacy levels of the candidate teachers. *İlköğretim Online*, 8(3), 798-808.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modelling*. New York: Guilford Publications, Inc.
- Lim, C.P. ve Chan, B.C. (2007). Micro lessons in teacher education: Examining pre-service teachers' pedagogical beliefs. *Computers and Education*, 48(3), 474-94.
- Meyers, E.M., Erickson, I. ve Small, R.V. (2013). Digital literacy and informal learning environments: an introduction. *Learning, Media and Technology*, 38(4), 355-367, Doi: 10.1080/17439884.2013.783597.
- Olsson, L. and Edman-Stålbrant, E. (2008). in IFIP International Federation for Information Processing, Volume 281; *Learning to Live in the Lena Olsson and Eva Edman-Stålbrant Knowledge Society*; Michael Kendall and Brian Samways; (Boston: Springer), pp. 11-18.
- Özkan, Ö., Tekkaya, C. ve Çakıroğlu, J. (2002). *Fen bilgisi aday öğretmenlerin fen kavramlarını anlama düzeyleri, fen öğretimine yönelik tutum ve öz-yeterlik inançları*, V. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi, ODTÜ, Ankara.
- Özmen, F., Aküzüm, C., Sünkür, M. ve Baysal, N. (2011, May). Sosyal ağ sitelerinin eğitsel ortamlardaki işlevselliği. In *6th International Advanced Technologies Symposium (IATS'11)* (pp. 16-18).
- Ulrich, H. F. ve Lehrmann, E. P. (Eds.). (2008). *Telecommunications research trends*. Nova Publishers.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- Rehmat, A. P. ve Bailey, J. M. (2014). Technology integration in a science classroom: Preservice teachers' perceptions. *Journal of Science Education and Technology*, 23(6), 744-755.
- Roberts, J. K., Henson, R. K., Sharp, B. Z. ve Moreno, N. (2001). An examination of change in teacher self-efficacy beliefs in science education based on the duration of in-service activities. *Journal of Science Teacher Education*, 12(3), 199-213.
- Şimşek, Ö.F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Tüzel, S. ve Tok, M. (2013). Öğretmen adaylarının dijital yazma deneyimlerinin incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, 6(15), 577-596.
- Tsai, L.S. ve Chai, K.S. (2005). Developing and validating a nursing website evaluation questionnaire. *Methodological Issues in Nursing Research*, 49(4), 416-413.
- Tschannen-Moran, M. ve Hoy, A., W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Scherer, R. F. (1988). Dimensionality of coping: Factor stability using the ways of coping questionnaire. *Psychological Report*, 62, 76-770.
- Smith, J. P. (1996). Efficacy and teaching mathematics by telling: a challenge for reform. *Journal for Research in Mathematics Education*, 27(4), 587-616.
- Yavuz, S. (2005). Developing a technology attitude scale for pre-service chemistry teachers, *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(1), 17-25.
- Yun S. (2014). The aims of education and the leap of freedom. *Ethics and Education*, 9(3), 276-291, DOI: 10.1080/17449642.2014.980068.
- Wetzel, K., Buss, R., Foulger, T. S., ve Lindsey, L.-A. (2014). Infusing educational technology in teaching methods courses: Successes and dilemmas. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 30, 89-103.
- Zusho, A. ve Pintrich, P. R. (2003). *A process-oriented approach to culture: Theoretical and methodological issues in the study of culture and motivation*. In F. Salili ve R. Hoosain (Eds.), *Teaching, Learning, and Student Motivation in a Multicultural Context* (pp. 33-65). Greenwich, CT: Information Age Publishing.



Ebeveynlerin Çocukları ile İlişkilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi¹

Investigation of Parents' Relationships with Their Children with Respect to Some Variables

Emine Ela KÖK^a, Fatma ÜNAL^a

^aAkdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Antalya.

Öz

Bu araştırmanın amacı anaokuluna devam eden çocuğa sahip ebeveynlerin çocukları ile ilişkilerini incelemektir. Çalışma nicel araştırma tekniklerine bağlı kalınarak yürütülmüştür. Bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılarak karşılaştırmalar yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Antalya ili merkez ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bağımsız anaokullarına devam eden 202 çocuğun ebeveynleri oluşturmuştur. Araştırma örnekleminde yer alan ebeveynlere ait veriler “Aile Demografik Bilgi Formu” ve “Çocuk-Anababa İlişki Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma verilerinden elde edilen sonuçlara göre; annelerin çocukları ile ilişkilerinin, annelerin yaşlarına, çalışma durumlarına, çocukların yaşlarına ve cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Ancak, annelerin çocukları ile ilişkilerinin, annelerin eğitim durumlarına göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Buna göre; ortaokul mezunu annelerin çocuklarıyla olan ilişki puan ortalamalarının, ön lisans, lisans ve lisansüstü eğitim mezunu annelerin çocuklarıyla olan ilişki puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Babaların çocukları ile ilişkilerinin ise; babaların yaşlarına, eğitim durumlarına, çocukların yaşlarına ve cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler

ebeveyn
çocuk
ilişki

Keywords

parent
child
relationship

Abstract

The purpose of this study is to examine the relationships between parents and their children attending preschool. The study was carried out based on the quantitative research methods. Within the scope of this research, comparisons were made by means of relational screening model. The sample group of the research consisted of parents of 202 children attending independent preschools at the central districts of the province of Antalya affiliated to the Ministry of National Education. The data on the parents of the children in the sample group were collected with the use of “Family Demography Fact Sheet” and “Child Parent Relationship Scale”. According to the research data, it was observed that the relationship between mothers and children did not vary by the age of the mothers, their employment status and the age and gender of the children. However, the relationship between mothers and the children did vary by the educational level of the mother. Accordingly, the average scale points of the relationship between the secondary school graduate mothers and their children were higher compared to the relationship between mothers with associate degree, bachelor's degree and master's degree and their children. As for the relationship between fathers and children, it was found out that the relationship did not vary by the age of the fathers, their educational level and the age and gender of the children.

1. Bu makale ilk yazarın ikinci yazarın danışmanlığında hazırlanmış olduğu yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

Extended Summary

Purpose: The purpose of this research is to analyze the relationship between parents and their pre-school children. This research is significant in terms of revealing the relationship that the parents establish with their children attending preschool. It is, therefore, suggested that this research has the potential to contribute to studies and arguments to be brought forward in this field for researchers and educational professionals since it will show the nature of the relationship between the parent and the child. In addition, this study may also make important contributions to the field as it is one of the researches examining the parent-child relationship in Turkey.

Method: This research is a descriptive research based on the relational screening model. The correlation analyses between the variables in the relational screening model based researches are obtained by means of correlation relation and comparison. In correlation analysis, the answers are sought for questions regarding the covariance of the variables and how these variables vary. Regarding the comparative relational screening method, there are at least two variables and groups are formed according to one of the variables (independent variable to be tested) and the analysis is made according to the other (dependent) variable to see whether there is differentiation between these variables (Karasar, 2014).

The population of research consists of parents of the children attending independent preschools at the central districts of the province of Antalya affiliated to the Ministry of National Education. As it was not possible to reach all the parents in the population, from each strata (central districts of Muratpaşa, Konyaaltı, Aksu and Döşemealtı), one independent preschool was randomly selected. Considering the sample group of the research, 155 of the parents in the study were mothers, while 47 were fathers. Thus, the research data is limited to the qualities scaled by the test named "Child-Parent Relationship Scale" and the answers given in the "Family Demography Fact Sheet".

"Child-Parent Relationship Scale" was developed by Robert C. Pianta in 1992 with a purpose to understand the parent-child relationship. The original scale form encompasses 30 items, 14 items of which belong to the subscale "conflict", 6 items to the sub-scale "dependence" and 10 items to the sub-scale "positive relationship". The "Child-Parent Relationship Scale" is rated on 5-point Likert scales. The scale norms were obtained from 714 mothers and fathers who have children between the ages of 4,5-5. According to the results, the Cronbach Alpha coefficients are .83 for "conflict", .72 for "positive relationship" and .50 for "dependence" (Pianta, 1992). The adaptation of the scale to the Turkish culture was performed by Akgün and Yeşilbayrak (2010). The internal consistency coefficients (Cronbach Alpha) were found to be .85 for conflict sub- scale, .73 for positive sub-scale and the total score was found to be .73. Following the changes made in line with Spearman Brown formula, the split half correlation of the test was obtained in the same order as .84, .73 and .72. The scope validity of the scale was ensured with pilot implementation studies by consulting ten experts' opinions. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) was found as .79. As a result of the study conducted with 234 children aged between 4 and 6, it was observed that the scale was functional with the Turkish culture in 2 sub- scales. The scale applied according to this consists of 14 items of "conflict" sub- scale and 10 items of "positive relationship" sub- scale. It was concluded as a result of the validity and reliability analyses that the scale yielded valid and reliable measurements (Akgün ve Yeşilbayrak, 2010).

Results: According to the data obtained from the research; the relationship between mothers and children did not differentiate by the age of mothers, their employment status and the age and gender of children. However, the relationship between mothers and the children did vary by the educational level of the mother. As for the relationship between fathers and children, it was found out that the relationship did not differentiate by the age of the fathers, their educational level, and the age and gender of the children.

Conclusion: According to the analysis results, the relationship between mothers and children did not differentiate by the age of mothers, their employment status and the age and gender of children. However, it was observed that the relationship between mothers and the children participated in the study did vary significantly by the educational level of the mother and post-hoc Tukey's test was conducted in order to determine the source of differentiation and it was thus concluded that the average scale points of the relationship between the secondary school graduate mothers and their children were higher compared to the relationship between mothers with associate degree, bachelor's degree and master's degree and their children. It can be argued that the established mother-child relationship may be affected since majority of the secondary school graduate mothers (84%) do not work and the majority of the mothers with associate degree, bachelor's degree and master's degree (%58) work. As a consequence of this research, it can be suggested that the reason the mother-child relationship differs by the educational level is because the secondary school graduate mothers mostly do not work while mothers with associate degree, bachelor's degree and master's degree mostly work. When a test was conducted to find out whether the father-child relationship differed by the age of the fathers, their educational level, and the age and gender of the children, it was observed that the relationship between fathers and their children did not exhibit significant differences according to these variables. In review of the researches centering upon the parent-child and child-parent relationship, it is seen that both similar and different results are obtained. It can be said that these results stem from the use of different samples, working with different family structures bearing different cultural aspects.

1. Giriş

Toplumsal bir varlık olan insan, çeşitli ilişki ağlarından oluşan yapı içerisinde doğar, yaşar ve ölür. Bu ilişki ağları, çocuk, anne, baba, kardeş, eş, arkadaş, öğretmen, iş arkadaşı gibi çeşitlilik göstermektedir. İlişki ağları farklı kişiler arasında kurulsun da ilişki içinde olan bireylerin birbirlerini etkilemeleri ve birbirlerinden etkilenmeleri tüm ilişki ağları için ortaktır.

Çocuklar için ilişkilerin boyutu ve niteliği açısından hayati önemi en fazla olan aile ilişkileridir. Aile en geniş tanımla, evlenme, kan veya evlat edinme bağlarıyla birbirine bağlanan bireylerden oluşan, aynı evde yaşamını sürdüren, aynı geliri paylaşan, birbirlerine karşı çeşitli roller (anne, baba, çocuk, kardeş gibi) üstlenerek etkileşim içinde olan toplumun yapıtaşlarından biridir. Ayrıca aile, biyolojik, psikolojik ve toplumsal ihtiyaçların doyumuna yönelik olan, eşitlik ilkesine dayanan ve ortak ihtiyaçların giderildiği bir kurumdur (Aral ve Gürsoy, 2000). Aile, çocuğun doğum öncesinden başlayarak ilişki halinde olduğu yegâne yapıdır.

Çocuk doğum öncesinden başlayarak aile üyeleriyle etkileşim içindedir. Sosyalleşmenin en önemli ve en küçük birimi olarak aile, “eşler arası ilişkiyi”, “çocuklar arası ilişkiyi”, “çocuk-ebeveyn” ve “ebeveyn-çocuk ilişkisini” içinde barındırmaktadır. Çocuk açısından aile içindeki ilişkiler ikili, üçlü ve çoklu ilişkiler şeklindedir. Bu ilişkilerin, deneyimlerden elde edilen öğretilenlerin diğer nesillere aktarılma sürecinde gerekli olan tüm bilgi ve donanımı da içinde barındırdığı belirtilmektedir (Solmuş, 2010).

Yapılan araştırmalar geçmişte ebeveyn-çocuk arasındaki ilişkinin oldukça sınırlı olduğunu ortaya koymaktadır. Tuğcu (2004), bu sınırlı ilişki ile ilgili olarak kendi çocukluk dönemlerinde, büyüklerinin yanında oturmadıklarını, konuşmadıklarını ve onları dinleyemediklerini ifade etmektedir. O dönem ebeveynlerinin, çocuklarına yönelik disiplin anlayışlarının dayak ve şiddete dayanmasının, ebeveyn-çocuk arasındaki ilişkilerin mesafeli ve korkuya dayalı olmasına sebep olduğunu; özellikle babaların feodal bir baba anlayışını benimsemesinin bir sonucu olarak, babaların toplum içerisinde çocuklarıyla sıcak ve samimi ilişkiler kurmadığını belirtmektedir. Osmanlı döneminde ve Cumhuriyet’in ilk yıllarında toplumda “çocuğu uykusunda öpme” davranışının sıklıkla gözlemlendiği; babaların çocukları uyuduktan sonra onları öperek sevdikleri ifade edilmektedir (Onur, 2009).

1970’li yıllarda Bowlby ve Ainsworth’un bebeklerin yaşamlarının ilk yılı içerisinde genellikle anneleriyle kurdukları bağıllık ilişkisinin önemini vurgulayan yaygın ve çalışmalarının da etkisi ile ebeveyn-çocuk ilişkilerinde yeni tutumlar ortaya çıkmıştır. Oldukça önemli olan güvene dayalı bu bağıllık, bebek için yaşamsal değere sahiptir. Güvene dayalı bu bağıllığın kurulamaması bebeklerde, olumsuz tepkilerin oluşmasına, zaman zaman bebeklerin yeme-içme, uyku gibi rutinlerinde bozulmalara sebep olmaktadır. Ayrıca bu bağıllığa dayalı olarak çocukta bir ilişki kalıbı oluştuğu; bu ilişki kalıbının da çocuğun sonraki yaşamındaki diğer ilişkilerini ve toplumsal uyumunu etkilediği belirtilmektedir (Rutter, 1979).

Geçmiş alışkanlıkların günümüzün şartlarına göre değişmesiyle birlikte ebeveyn-çocuk ilişkilerinin geçmişin katı tutumlarından arındığı görülmektedir. Günümüzde ebeveynler, çocukların yaşama ilişkin ilk bilgi ve becerileri aile ortamı içinde öğrendiklerinin farkındadır. Pek çok ebeveyn, çocuğa karşı sergiledikleri tutumların çocuk üzerinde, onu yaşamı boyunca etkileyebilecek izler bıraktığının bilincinde olarak hareket etmektedir. Ebeveynlerin tutum ve davranışları, uyumlu-uyumsuz, etken-edilgen, bağımlı-bağımsız (özerk), içedönük- dışadönük olmaları gibi çocukların kişilik gelişimlerinin parçası olan özelliklerine etki etmektedir (Baldık, 2005; Özgüven, 2001).

Ebeveyn-çocuk ilişkisinde günümüz şartlarına ve ebeveynlik anlayışına bağlı olarak ortaya çıkan değişiklikler göz önünde tutulduğunda, ebeveyn-çocuk ilişkisini tekrar ele almak önemli hale gelmektedir. Bu araştırmanın amacı anaokuluna devam eden çocuğa sahip ebeveynlerin çocuklarıyla kurdukları ilişkileri incelemektir.

2. Yöntem

Bu bölümde yapılan araştırmanın modeline, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplamada kullanılan ölçme araçlarına ve verilerin analizine yönelik bilgilere yer verilmektedir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma ilişkisel tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da ikiden fazla sayıda değişken arasında birlikte değişimin var olmasını ve/veya birlikte değişim varsa bu değişimin derecesini belirlemeye yönelik olarak kullanılan bir araştırma modelidir (Karasar, 2014).

İlişkisel tarama modeli araştırmalarında değişkenler arasındaki ilişki çözümlemeleri, korelasyon ilişkisi ve karşıla-

tırma yolu ile elde edilmektedir. Korelasyon türü çözümlemede, değişkenlerin birlikte değişimi ve bu değişimin nasıl gerçekleştiği konularına açıklık getirilmektedir. Karşılaştırma türü ilişkisel tarama modelinde ise, en az iki değişken vardır ve bunlardan birine (sınanmak istenen bağımsız değişkene) göre gruplar oluşturularak diğer (bağımlı) değişkene göre aralarında farklılaşma olup olmadığına bakılmaktadır (Karasar, 2014).

Bu araştırmada, yapılan araştırmanın problem durumuna yönelik sorulara cevap aramak için, ebeveynlere uygulanan standardize edilmiş ölçek ve araştırmacı tarafından oluşturulmuş demografik bilgi formu aracılığıyla bilgi toplanmıştır.

Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Bu araştırmanın evrenini Antalya ili merkez ilçelerindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bağımsız anaokullarına devam eden çocukların ebeveynleri oluşturmaktadır. Araştırma evreninde yer alan ebeveynlerin tamamına ulaşmak mümkün olmadığından Antalya ili merkez ilçelerine bağlı anaokullarından evreni temsil eden örnekleme belirlemek için tabakalı amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Tabakalı amaçsal örnekleme yöntemi, araştırmanın amacı doğrultusunda ilgilenilen belli alt grupların özelliklerini göstermek, betimlemek ve bunlar arasında karşılaştırmalara olanak sağlamak amacıyla tercih edilmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Bu çalışmanın evreninden seçilen örneklem, Antalya iline bağlı merkez ilçeler şeklinde tabakalandırılmıştır. Her bir tabakadan (Muratpaşa, Kepez, Konyaaltı, Aksu ve Döşemealtı merkez ilçelerinden) birer tane bağımsız anaokulu rastgele seçilmiştir. Rastgele seçilen bu anaokullarından da rastgele çocuk grupları seçilerek araştırmanın verileri toplanmıştır. Araştırmanın örnekleme ait demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmanın Örnekleme Ait Demografik Bilgiler

Değişken	Grup	%	N
Ölçeği Dolduran Ebeveyn	Anne	% 76,7	155
	Baba	% 23,3	47
Annenin Yaşı	25-35 Yaş	% 69,0	107
	36-45 Yaş	% 31,0	48
Babanın Yaşı	25-35 Yaş	% 48,9	23
	36-45 Yaş	% 51,1	24
Annenin Eğitim Durumu	İlkokul Mezunu	% 10,3	16
	Ortaokul Mezunu	% 14,2	22
	Lise Mezunu	% 36,8	57
	Ön Lisans, Lisans ve Lisansüstü Eğitim Mezunu	% 38,7	60
Babanın Eğitim Durumu	İlkokul Mezunu	% 17,0	8
	Ortaokul Mezunu	% 08,5	4
	Lise Mezunu	% 34,0	16
	Ön Lisans ve Lisans Mezunu	% 31,9	15
Lisansüstü Eğitim Mezunu		% 08,5	4
Anne Çalışma Durumu	Çalışıyor	% 38,7	60
	Çalışmıyor	% 61,3	95
Çocuk Yaş	49-60 Ay	% 33,17	67
	61-72 Ay	% 48,02	97
	73-75 Ay	% 18,81	38
Çocuk Cinsiyet	Kız	% 46,53	94
	Erkek	% 53,47	108

Veri Toplama Araçları

Çalışma verileri toplanırken araştırma problemine uygun olarak seçilmiş iki farklı araç kullanılmıştır. Bu araçlar:

- **Aile Demografik Bilgi Formu:** Araştırmanın amacına yönelik olarak ebeveyn-çocuk ilişkisini etkilemesi beklenen değişkenlere ait bilgilerin toplanması için ebeveynlerin cevaplandırmasına yönelik “Aile Demografik Bilgi Formu” hazırlanmıştır. Bu form, ebeveynlerin yaşlarına, ebeveynlerin eğitim durumlarına, ebeveynlerin çalışma durumlarına, çocukların yaş ve cinsiyetlerine yönelik sorular içermektedir.
- **Çocuk-Anababa İlişki Ölçeği:** Araştırmada kullanılan bu ölçek Robert C. Pianta tarafından 1992 yılında ebeveyn-çocuk ilişkisini anlamak amacı ile geliştirilmiştir.

Ölçeğin orijinal formunda toplam 30 madde bulunmaktadır. Bu maddelerden 14’ü “çatışma” alt boyutuna, 6’sı bağ-

lanma alt boyutuna ve 10'lu olumlu ilişki boyutu alt boyutuna aittir. "Çocuk-Anababa İlişki Ölçeği" 5'li Likert tipi bir ölçek olup; "(1) Kesinlikle uygun değil", "(2) Pek uygun değil", "(3) Kararsızım", "(4) Oldukça uygun", "(5) Kesinlikle çok uygun" şeklindeki ifadelerle yanıtlanmaktadır. Ölçeğin normları 4,5-5,5 yaş aralığında çocukları olan 714 anne baba elde edilmiştir. Sonuçlara göre her bir alt boyut için Cronbach Alpha katsayıları sırasıyla; "çatışma" .83, "olumlu ilişki" .72 ve "bağlanma" .50'dir. Farklı eyaletlerde yer alan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 1364 çocuğun ebeveynine ölçek tekrar uygulanmış ve 1 yıl sonra ölçek tekrar uygulanarak ölçeğin geçerlik ve güvenirlik açısından yeterli olduğuna karar verilmiştir (Pianta, 1992).

Ölçeğin Türk kültürüne uyarlaması Akgün ve Yeşilbayrak (2010) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin iç tutarlık katsayıları (Cronbach Alpha) çatışma boyutu alt ölçeği için .85; olumlu boyut alt ölçeği için .73 ve toplam için .73 olarak bulunmuştur. Spearman Brown düzeltmesinden sonra testin iki yarısı arası korelasyonu ise aynı sırayla .84, .73 ve .72'dir. Ölçeğin kapsam geçerliği çalışmaları on uzmanın görüşlerine başvurularak pilot uygulama çalışmalarıyla sağlanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerine bakılmıştır. KMO değerinin .79 şeklinde bulunduğu ifade edilmektedir. 4-6 yaş arasındaki 234 çocukla yürütülen çalışma sonucunda, ölçeğin 2 alt boyutla Türk kültüründe işlevsel olduğu görülmüştür. Buna göre uyarlanan ölçek, "çatışma" alt boyutuna ait 14 madde ve "olumlu ilişki" alt boyutuna ait 10 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddeler olumlu ve olumsuz ifadeler içermektedir ve olumsuz ifadeler tersine çevrilerek puanlanmaktadır. Yapılan geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda, ölçeğin geçerli ve güvenilir ölçümler yaptığı sonucuna ulaşılmıştır (Akgün ve Yeşilbayrak, 2010).

Verilerin Analizi

Çalışma kapsamında toplanan verilerin işlenmesi ve yorumlanmasında nicel araştırma verilerinin analizinde kullanılan istatistik paket programı kullanılmıştır.

Verilerin normalliği Kolmogorov-Smirnov testi ve çarpıklık-basıklık katsayıları ile kontrol edilmiştir. Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre, anlamlılık değerleri için 0.05, çarpıklık-basıklık katsayıları için ∓ 1 aralığı kesme noktası olarak kabul edilmiştir. Normal dağılım gösteren veriler parametrik yöntemlerle (bağımsız gruplar için t-testi, tek faktörlü ANOVA), göstermeyen veriler parametrik olmayan (Mann Whitney U-Testi, Kruskal Wallis) yöntemlerle analiz edilmiştir.

Araştırmanın analizleri yapılırken anne-çocuk ilişkisi ve baba-çocuk ilişkisi çeşitli değişkenler açısından incelenmiş; örnekleme yer alan ebeveynler, ölçeği dolduran ebeveynlere göre ayrılmıştır. Bu bilgi ebeveynler tarafından ölçekte belirtilmiştir ve analizler anne (N=155) ve baba (N=47) için ayrı ayrı yapılmıştır. Annelere ait eğitim durumu bilgileri alınırken, annelere lisansüstü eğitim mezunu olma durumu da sorulmuştur. Ancak lisansüstü eğitim mezunu annelerinin sayısının az olması (N=5) sebebiyle; bu anneler, ön lisans ve lisans mezunu anneler ile birleştirilmiş ve analizler bu şekilde yürütülmüştür.

3. Bulgular

Annelerin Anaokuluna Devam Eden Çocuklarıyla Olan İlişkilerine Ait Bulgular

Bu bölümde annelerin (N=155) anaokuluna devam eden çocuklarıyla olan ilişkileri, anne yaşına, anne eğitim durumuna, anne çalışma durumuna, çocukların yaşına ve çocukların cinsiyetine göre ele alınarak incelenmiş, ilgili bulgular Tablo 2-3-4-5-6'da verilmiştir. Çalışmaya dâhil edilen annelerin çocuklarıyla olan ilişkilerinin anne yaşına göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirleyebilmek için bağımsız gruplar için t-testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Anne-Çocuk İlişisinin Anne Yaşına Göre T-Testi Sonuçları

	Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Anne-Çocuk İlişkisi	25-35 Yaş	107	48.23	10.91	153	1.738	0.084
	36-45 Yaş	48	44.93	10.91			

* $p < 0.05$

Tablo 2'de yer alan sonuçlara göre, çalışmaya dâhil edilen annelerin çocuklarıyla olan ilişkilerinin anne yaşına göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ($t_{(153)} = 1.738$, $p = 0.084$). Çalışmaya dâhil edilen annelerin çocuklarıyla olan ilişkilerinin anne eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek faktörlü ANOVA testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Anne-Çocuk İlişkisinin Anne Eğitim Durumuna Göre Tek Faktörlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	1386.067	3	462.022	4.055	0.008
Gruplarıçi	17203.907	151	113.933		
Toplam	18589.974	154			

* $p < 0.05$

Tablo 3’de yer alan tek faktörlü ANOVA sonuçlarına göre, çalışmaya dâhil edilen annelerin çocuklarıyla olan ilişkilerinin anne eğitim durumuna göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir ($F_{(3,151)}=4.055$, $p=0.008$). Farkın kaynağını tespit edebilmek için post-hoc testlerinden Tukey testi yapılmış ve elde edilen sonuçlara göre, ortaokul mezunu annelerin çocuklarıyla olan ilişki puanlarının ($\bar{X}=52.45$) ön lisans, lisans ve lisansüstü eğitim mezunu annelerin çocuklarıyla olan ilişki puanlarından ($\bar{X}=44.31$) yüksek olduğu belirlenmiştir. Çalışmaya dâhil edilen annelerin çocuklarıyla olan ilişkilerinin anne çalışma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirleyebilmek için bağımsız gruplar için t-testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4. Anne-Çocuk İlişkisinin Anne Çalışma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

	Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Anne-Çocuk İlişkisi	Çalışıyor	60	46.01	9.69	153	-1.078	.283
	Çalışmıyor	95	47.96	11.71			

* $p < 0.05$

Tablo 4’deki sonuçlara göre, çalışmaya dâhil edilen annelerin çocuklarıyla olan ilişkilerinin anne çalışma durumuna göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ($t_{(153)} = -1.078$, $p=0.283$). Çalışmaya dâhil edilen annelerin çocuklarıyla olan ilişkilerinin çocukların yaşına göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek faktörlü ANOVA testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Anne-Çocuk İlişkisinin Çocukların Yaşına Göre Tek Faktörlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	152.537	2	76.268	0.629	0.535
Gruplarıçi	18437.438	152	121.299		
Toplam	18589.974	154			

* $p < 0.05$

Tablo 5’te yer alan tek faktörlü ANOVA sonuçlarına göre, çalışmaya dâhil edilen annelerin çocuklarıyla olan ilişkilerinin çocukların yaşına göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir ($F_{(2,152)}=0.629$, $p=0.535$). Çalışmaya dâhil edilen annelerin çocuklarıyla olan ilişkilerinin çocukların cinsiyetine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirleyebilmek için bağımsız gruplar için t-testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 6’da gösterilmektedir.

Tablo 6. Anne-Çocuk İlişkisinin Çocukların Cinsiyetine Göre T-Testi Sonuçları

	Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Anne-Çocuk İlişkisi	Kız	75	46.89	11.52	153	-0.350	0.727
	Erkek	80	47.51	10.51			

* $p < 0.05$

Tablo 6’daki sonuçlara göre, çalışmaya dâhil edilen annelerin çocuklarıyla olan ilişkilerinin çocukların cinsiyetine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ($t_{(153)} = -0.350$, $p=0.727$).

Babaların Anaokuluna Devam Eden Çocuklarıyla Olan İlişkilerine Ait Bulgular

Bu bölümde babaların (N=47) anaokuluna devam eden çocuklarıyla olan ilişkileri, baba yaşına, baba eğitim durumuna, çocukların yaşına ve çocukların cinsiyetine göre ele alınarak incelenmiş, ilgili bulgular Tablo 7-8-9-10’da verilmiştir. Çalışmaya dâhil edilen babaların çocuklarıyla olan ilişkilerinin baba yaşına göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirleyebilmek için bağımsız gruplar için t-testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7. Baba-Çocuk İlişkinin Baba Yaşına Göre T-Testi Sonuçları

	Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Baba-Çocuk İlişkisi	25-35 Yaş	23	48.34	10.56	45	1.155	0.254
	36-45 Yaş	24	44.79	10.54			

* $p < 0.05$

Tablo 7’de yer alan sonuçlara göre, çalışmaya dâhil edilen babaların çocuklarıyla olan ilişkilerinin baba yaşına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ($t_{(45)} = 1.155$, $p = 0.254$). Çalışmaya dâhil edilen babaların çocuklarıyla olan ilişkilerinin baba eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Kruskall Wallis testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Baba-Çocuk İlişkinin Baba Eğitim Durumuna Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları

	Eğitim Durumu	N	Sıra ortalamaları	sd	χ^2	p
Baba-Çocuk İlişkisi	İlkokul Mezunu	8	27.50	4	8.997	0.061
	Ortaokul Mezunu	4	31.25			
	Lise Mezunu	16	21.31			
	Ön Lisans ve Lisans Mezunu	15	19.07			
	Lisansüstü Eğitim Mezunu	4	39.00			

* $p < 0.05$

Tablo 8’de yer alan sonuçlara bakıldığında, babaların çocuklarıyla olan ilişkilerinin baba eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ($\chi^2_{sd=4, n=47} = 8.997$, $p = 0.061$). Çalışmaya dâhil edilen babaların çocuklarıyla olan ilişkilerinin çocukların yaşına göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Kruskall Wallis testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9. Baba-Çocuk İlişkinin Çocukların Yaşına Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları

	Çocukların Yaşı	N	Sıra ortalamaları	sd	χ^2	p
Baba-Çocuk İlişkisi	36-48 Ay	11	26.77	2	2.737	0.255
	49-60 Ay	26	21.08			
	61-72 Ay	10	28.55			

* $p < 0.05$

Tablo 9’a göre, babaların çocuklarıyla olan ilişkilerinin çocukların yaşına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ($\chi^2_{sd=2, n=47} = 2.737$, $p = 0.255$). Çalışmaya dâhil edilen babaların çocuklarıyla olan ilişkilerinin çocukların cinsiyetine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirleyebilmek için bağımsız gruplar için t-testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Baba-Çocuk İlişkinin Çocukların Cinsiyetine Göre T-Testi Sonuçları

	Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Baba-Çocuk İlişkisi	Kız	19	45.73	11.81	45	-0.420	0.676
	Erkek	28	47.07	9.86			

* $p < 0.05$

Tablo 10’da yer alan sonuçlara göre, çalışmaya dâhil edilen babaların çocuklarıyla olan ilişkilerinin çocukların cinsiyetine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ($t_{(45)} = -0.420$, $p = 0.676$).

4. Tartışma ve Sonuç

Çalışmaya dâhil edilen annelerin çocuklarıyla olan ilişkilerinin anne yaşına göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Bu durumu destekleyen bir çalışma Lopez Turley tarafından (2003) yapılmıştır. Yapılan çalışmada düşük test puanlarına sahip ve davranış sorunları olan çocukların bu durumlarının annelerinin yaşlarının genç olması ile ilgili değil, ailesel geçmişi ile ilgili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma bulgularında da görüldüğü üzere annelerin çocuklarıyla ilişkisinin annelerin yaşına göre değişmemesi, annelerin çocuklarıyla ilişkilerinin anne yaşından etkilenmediği ve

annelerin her yaşta çocuklarıyla benzer ilişkiler kurabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Tek faktörlü ANOVA sonuçlarına göre, çalışmaya dâhil edilen annelerin çocuklarıyla olan ilişkilerinin anne eğitim durumuna göre manidar biçimde farklılaştığı tespit edilmiş ve farkın kaynağını tespit edebilmek için post-hoc testlerinden Tukey testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, ortaokul mezunu annelerin çocuklarıyla olan ilişki puanlarının, ön lisans, lisans ve lisansüstü eğitim mezunu annelerin çocuklarıyla olan ilişki puanlarından yüksek olduğu belirlenmiştir. Ortaokul mezunu annelerin çoğunluğunun çalışmıyor olması (%84'lük kısmının); ön lisans, lisans ve lisansüstü eğitim mezunu annelerin çoğunluğunun ise çalışıyor olmasının (%58) annelerin çocuklarıyla kurdukları ilişkilerini etkilemiş olabileceği söylenebilir. Annenin çalışmasının, bazı durumlarda çocuğuyla olan ilişkisinde kendisini suçlu hissetmesine, aşırı hoşgörölü ya da otoriter tutum sergilemesine neden olabileceği bu durumun da anne çocuk ilişkisine zarar verebileceği ifade edilmektedir (Öztürk, 2009). Bu araştırma sonucunda da anne ile çocuk arasındaki ilişkinin eğitim durumuna göre farklılık göstermesinin, ortaokul mezunu annelerin çoğunluğunun çalışmıyor; ön lisans, lisans ve lisansüstü eğitim mezunu annelerin çoğunluğunun çalışıyor olmasıyla ilişkili olduğu düşünülebilir.

Elde edilen sonuçlar, çalışmaya dâhil edilen annelerin çocuklarıyla olan ilişkilerinin anne çalışma durumuna göre anlamlı şekilde farklılaşmadığını göstermiştir. Russell ve Thornton (2009) "Çocuk-Anababa İlişki Ölçeği"ni kullandıkları çalışmalarının sonucunda, ebeveynlerin çalışma durumlarının doğrudan çocuğun yaşam kalitesine etki ettiğini belirtmişlerdir. Bununla beraber Şehirli (2007) çocuk davranışları ile ilgili yaptığı çalışmada, annesi çalışan ve çalışmayan çocuklar arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmiştir. Yapılan araştırmaların sonuçları arasındaki bu farklılık anne ile çocuk arasındaki ilişki için annenin çalışma durumunun önemli bir etken olmadığı belirtilmektedir. Bu araştırma sonucunda da annenin çalışma durumunun, anne-çocuk arasındaki ilişkiyi etkileyen bir faktör olmadığı görülmüştür. Buna göre, anne-çocuk ilişkisinde geçirilen zamanın nicel olarak fazla olmasının önemli olmadığı ancak geçirilen zamanın nitelikli olmasının önemli olduğu söylenebilir.

Çalışmaya dâhil edilen annelerin çocuklarıyla olan ilişkilerinin çocukların yaşına göre manidar biçimde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Saygı'nın yaptığı benzer çalışmada (2011), çocuğun yaşı arttıkça ebeveynleriyle yaşadıkları çatışmaların da arttığı belirtilmektedir. Ancak bu çalışmada yer alan çocukların yaş aralığının 49-72 ay arasında yoğunlaşması; 73-75 ay ve üstü yaş aralığında yer alan çocukların sayısının az olması, ebeveyn-çocuk ilişkisinde çocuğun yaşının belirleyici faktör olmaması sonucunu doğurmuş olabileceği düşünülmektedir.

Elde edilen sonuçlara göre, çalışmaya dâhil edilen annelerin çocuklarıyla olan ilişkilerinin çocukların cinsiyetine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Zhang ve Chen'in (2010) aynı ölçeğin Çin kültürüne uyarlamasını yaptıkları çalışmanın sonucunda da benzer şekilde çocukların ebeveynleri ile ilişkilerinde cinsiyetler arası anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Aynı ölçek ile yapılan başka bir araştırmanın sonucunda da, olumlu ilişki alt boyutunda babalar ile kız çocukları arasındaki ilişkinin babalar ile erkek çocukları arasındaki ilişkiden daha olumlu olduğu belirlenmiştir (Driscoll ve Pianta, 2011). Freud'un psiko-sosyal kişilik kuramına göre, 3-6 yaş arasındaki çocukların fallik dönemde olduğu ve bu dönem çocuklarının, karşı cinsteki ebeveynlere açık biçimde sevgilerini gösterdikleri belirtilmektedir (Senemoğlu, 2011). Freud bu durumu "Oedipal çatışma" (Elektra ve Oedipus karmaşaları) olarak tanımlamaktadır. "Oedipal çatışma"nın sağlıklı bir şekilde çözümlenebilmesi için çocuğun aynı cins ebeveynle özdeşim kurması gerekmektedir. "Oedipus karmaşası" erkek çocuğun babayı model alıp onunla özdeşim kurmasıyla çözümlenirken; "Elektra karmaşası" kız çocuğun anneyi model alıp onunla özdeşim kurmasıyla çözümlenmektedir. Çocuklar hemcinsleri olan ebeveynleriyle özdeşim kurarak, bir anlamda hem karşı cinsteki ebeveyninin sevgi ve ilgisini kazanma potansiyelini arttırmakta; hem de kendisini hemcinsi olan ebeveynine duyduğu intikamına karşı korumuş olmaktadır (Eryavuz, 2006).

Bu araştırmada ebeveynlerin çocuklarıyla olan ilişkilerinin çocukların cinsiyetine göre farklılık göstermemesi araştırmada yer alan çocukların "Oedipal çatışma" dönemini başarılı bir şekilde tamamlamış olmaları ve ebeveynleri ile özdeşim kurmayı başarmış olmaları ile ilişkili olabileceğini düşündürmektedir. Ayrıca bu araştırmanın sonucuna göre, çocuk-ebeveyn ilişkisinde cinsiyetin önemli olabileceği; ancak ebeveyn-çocuk ilişkisinde cinsiyetin belirleyici bir faktör olarak rol oynamayacağı da söylenebilir.

Çalışmaya dâhil edilen babaların çocuklarıyla olan ilişkilerinin baba yaşına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, baba yaşının, anne yaş değişkeninde olduğu gibi, çocuklarla kurulan ilişki üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Çalışmaya dâhil edilen babaların çocuklarıyla olan ilişkilerinin baba eğitim durumuna göre manidar bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskall Wallis testi sonuçlarına göre, babaların çocuklarıyla olan ilişkilerinin baba eğitim durumuna göre manidar bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Laosa (1982) yaptığı araştırma sonucunda, ebeveynlerin öğrenim düzeyinin, ebeveyn-çocuk ilişkisini etkilediğini belirtmiştir. Bunun yanı

sıra Cugmas (2007) çalışmasında babaların öğrenim düzeylerinin, çocuğun bağlanma durumuna etki etmediğini ortaya koymuştur. Alan yazında yer alan bu araştırmalar dikkate alındığında, bazı araştırmaların yapılan bu araştırma sonucunu desteklediği, bazı araştırmaların ise desteklemediği görülmektedir. Bu araştırmaya katılan baba sayısının az olması ve düşük eğitim düzeyine sahip baba sayısının az kişi tarafından temsil edilmesinin, araştırma sonucunu etkilemiş olacağı söylenebilir.

Yapılan test sonuçları babaların çocuklarıyla olan ilişkilerinin çocukların yaşına göre manidar bir şekilde farklılaşmadığını göstermiştir. Yapılan bu araştırma sonucuna göre, çocuğun yaşının, annenin çocuğuyla kurduğu ilişkide belirleyici bir faktör olmadığı gibi, babaların çocuklarıyla kurdukları ilişki üzerinde de belirleyici olmadığı söylenebilir.

Çalışmaya dâhil edilen babaların çocuklarıyla olan ilişkilerinin çocukların cinsiyetine göre manidar bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirleyebilmek için yapılan bağımsız gruplar için t-testi sonuçlarına göre, çalışmaya dâhil edilen babaların çocuklarıyla olan ilişkilerinin çocukların cinsiyetine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Babaların çocuklarıyla olan ilişkilerinin çocukların cinsiyetine göre farklılaşmaması durumu, annelerin çocuklarıyla olan ilişkilerinde de cinsiyetin farklılık yaratmaması sonucuyla benzerlik göstermektedir. Yapılan bir çalışmada, anne-baba tutumları ile çocukların cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı gözlemlendiği belirtilmiştir (Argun, 1995). Ancak bu bulgudan ve yapılan bu araştırma sonucundan farklı olarak, Fincham, Beach, Arias ve Brody (1998) yaptıkları bir araştırmada çocuğun cinsiyetinin ebeveyn-çocuk ilişkisini etkilediği sonucunu bulmuşlardır. Yapılan bu çalışmalar göz önünde tutulduğunda, bazı çalışmaların bu araştırmada bulunan sonuçları desteklediği; bazılarının ise desteklemediği söylenebilir. 3-6 yaş aralığındaki çocukların ebeveynleri ile ilişkilerine bakıldığında, karşı cinsle daha yakın ilişkiler kurabildikleri görülmektedir (Senemoğlu, 2011).

Bu araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara dayanarak, çocuk-ebeveyn ilişkisinde cinsiyetin önemli olabileceği; ancak ebeveyn-çocuk ilişkisinde cinsiyetin belirleyici bir faktör olarak rol oynamayacağı da söylenebilir. Ayrıca bu araştırmaya katılan çocukların “Oedipal çatışma” dönemini atlatarak; ebeveynleri ile özdeşim kurmayı başardıkları söylenebilir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre, çocuklarla kurulan ilişkilerin çocukların tüm gelişimlerini etkileyebileceği göz önünde bulundurularak çocuklarla nitelikli ilişkiler kurulması önerilebilir. Ayrıca ebeveyn-çocuk ilişkisinin boylamsal olarak incelenmesi ve çocukların gelişimsel durumlarının ve akademik başarılarının bu durumdan nasıl etkilendiğinin belirlenmesine yönelik araştırmalar planlanabilir.

5. Kaynakça

- Akgün, E. ve Yeşilyaprak, B. (2010). Çocuk ana baba ilişki ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 44-53.
- Aral, N. ve Gürsoy, F. (2000). Boşanmış ve boşanmamış ebeveynlerin çocuklarının depresyon düzeyleri üzerine bir araştırma. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 1, 18-28.
- Argun, Y. (1995). *Anne-babaların çocuk yetiştirme tutumlarının ortaokul öğrencilerinin denetim odağı üzerine etkileri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Baldık, Ö. (2005). *Aile tutumları ve çocuklar üzerindeki etkileri: ansiklopedik eğitim ve psikoloji rehberi*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (18.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cugmas, Z. (2007). Child's Attachment to his/her mother, father and kindergarten teacher. *Early Child Development and Care*, 177(4), 349-368.
- Driscoll, K. ve Pianta, R. (2011). Mother's and father's perceptions of conflict and closeness in parent-child relationship during childhood. *Journal of Early Childhood & Infant Psychology*, 7, 1-24.
- Eryavuz, A. (2006). *Çocuklukta algılanan ebeveyn kabul veya reddinin yetişkinlik dönemi yakın ilişkileri üzerindeki etkileri* (Doktora Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Fincham, D. F., Beach, S. R. H., Arias, I. ve Brody, G. (1998). Children's attributions in the family: The children's relationship attribution measure. *Journal of Family Psychology*, 12(4), 481-493.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (26.Baskı). Ankara: Nobel.
- Laosa, L. M. (1982). School, occupation, culture and family: The impact of parental schooling on the parent-child relationship. *Journal of Educational Psychology*, 74(6), 791-827. Lopez Turley, N.R. (2003). Are children of young mothers disadvantaged because of their mother's age or family background? *Child Development*, 74(2), 465-474.
- Onur, B. (2009). *Türk modernleşmesinde çocuk*. Ankara: İmge Kitapevi.

- Özgülven, İ. E. (2001). *Ailede iletişim ve yaşam*. Ankara: Pdrem Yayınları.
- Öztürk, B. (2009). *Bingöl örnekleminde geniş ve çekirdek aile yapılarında anne-çocuk ilişkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Russell, H. ve Thornton, M. (2009). Parental employment and child outcomes at 9 years. National Longitudinal Study of Children.
- Rutter, M. (1979). Maternal deprivation, 1972-1978: New findings, new concepts, new approaches. *Child Development*, 50(2), 283-305.
- Pianta, R. C. (1992). *Child-parent relationship scale*. ABD: University Of Virginia.
- Saygı, D. (2011). *Ebeveyn-çocuk ilişkisi ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması ve anne-çocuk ilişkisinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (İstanbul örnekleme)* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim öğrenme ve öğretim* (20. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Solmuş, T. (2010). *Romantik ilişkiler, evlilik ve ana-baba- çocuk ilişkileri*. Ankara: Nobel.
- Şehirli, N. (2007). *Çocuk davranışlarını değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi ve bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tuğcu, N. (2004). *Sırça köşkün masalcısı-Kemalettin Tuğcu'nun yaşam öyküsü*. İstanbul: Can Yayınları.
- Zhang, X. ve Chen, H. (2010). Reciprocal influences between parents' perceptions of mother-child and father-child relationship: A short term longitudinal study in Chinese Preschoolers. *The Journal of Genetic Psychology*, 171, 22-34.



Kastamonu Education Journal

September 2018 Volume:26 Issue:5

kefdergi.kastamonu.edu.tr

Özel Öğretim Kurumlarının -Dershanelerin-Yer Seçimi: Trabzon Kenti Örneği

Location Selection of Private Education Institutions: Trabzon City Sample

Dilek BEYAZLI^a, Duygu SAĞLAM^a

^aKaradeniz Teknik Üniversitesi, Mimarlık Fakültesi, Şehir ve Bölge Planlama Bölümü, Trabzon, Türkiye.

Öz

Ülkemiz mevzuatında, özel öğretim kurumlarının kuruluşu ve işletimini esas alan kanun ve yönetmeliklerin yanı sıra, ağırlıklı olarak kurumlarının mekânsal birimleri ve kurumlarda kullanılacak araç gereçlerin standartlarını belirleyen yönergeler bulunmaktadır. Dershanelerin kentsel düzlemde konumu, hareketliliği, yer seçimi, kentsel işlevlerle ilişkisi ve entegrasyonuna ilişkin standartlara ve/veya araştırmalara pek rastlanmamaktadır. Bu çalışma ile özel öğretim kurumların kentteki yerseçim kriterlerine ilişkin fiili durum, Trabzon kenti örneği üzerinden aktarılmış olup benzer durumun diğer kentlerdeki varlığı, sorunları farklılaşsa bile dikkat edilmesi gereken hususlar ve değerlendirmeler kapsamında literatüre ve mevzuata katkı sunması amaçlanmıştır. Sonuçta, eğitim-öğretim sistemi içerisinde bu kurumlar var olmaya devam edecekse ya da daha büyük bir problem olarak özel eğitim kurumuna dönüşme süreci yaşanacaksa; kent merkezinde konumlanan dershanelerin dönüşümü mekânsal olarak duyarlılıkla irdelenmek durumundadır.

Abstract

In Turkish legislation, in addition to the laws and regulations that mainly organize the establishment and operation of private education institutions, there are also directives that regulate the standards for all departments of private education institutions and the equipment and tools utilized in these institutions. However, there are no specifications and / or studies related to the location of the training centers in urban spaces and their integration in these spaces. In the present study, the actual status of the site selection criteria for urban private education institutions was scrutinized based on the example of Trabzon in Turkey. The study aimed to contribute to the literature based on the presence of similar situations in other urban areas, and related significant issues and assessments, albeit the issues are different in different urban areas. If these institutions would continue to exist in the education-instruction system or if a transformation into a special education institution would be implemented, it should be spatially examined with care to determine which would be a bigger problem; the transformation of these institutions located in the city center or using the main arteries in the city as open spaces.

Anahtar kelimeler

dershane
yer seçim kriterleri
güvenlik
öğrenci beklentisi

Keywords

training centers
site selection criteria
security
student expectations

Extended Summary

In Turkish legislation, in addition to the laws and regulations that mainly organize the establishment and operation of private education institutions, there are also directives that regulate the standards for all departments of private education institutions and the equipment and tools utilized in these institutions. However, there are no specifications and / or studies related to the location of the training centers in urban spaces and their integration in these spaces.

In the present study, the actual status of the site selection criteria for urban private education institutions was scrutinized based on the example of Trabzon in Turkey. The study aimed to contribute to the literature based on the presence of similar situations in other urban areas, and related significant issues and assessments, albeit the issues are different in different urban areas.

Eighty percent of the private education institutions that serve the city are located in Trabzon urban center, the central business area. Data collected with observation and interviews conducted with administrators and students in special education institutions in the study area were converted into key concepts / location selection criteria. On the other hand, the problems and potentials related to the education centers in the selected sites in the urban center were analyzed. It was determined that the clusters of training centers formed as a result of urban spatial mobilization / displacement and site selection were distributed in linear / axial and point / focus regions.

If these institutions would continue to exist in the education-instruction system or if a transformation into a special education institution would be implemented, it should be spatially examined with care to determine which would be a bigger problem; the transformation of these institutions located in the city center or using the main arteries in the city as open spaces.

1. Dünyada ve Türkiye’de Özel Öğretim

Eğitim ile bireylerin toplum yaşayışında yerlerini almaları, için gerekli bilgi, beceri ve davranışları kazanmaları ve kişiliklerin gelişerek ülke refah düzeyinin yükseltilmesi amaçlanır. Başarılı ve refah içinde bir hayat sürebilmek için bireyin genel olarak geliştirilmesi süreci olarak da ifade edilebilir (Alkan, vd; 1998). Geliştirilebilir bir potansiyele sahip olarak dünyaya gelen insanın içinde yer aldığı kültür, ortam ve yaşantıların zenginliğine göre gelişimi ve eğitimi de farklılaşmaktadır (Şişman, 2007).

Yetenekleri doğrultusunda herkese eşit eğitim, bugün dünya ülkelerinde sosyal bir kurum ve kamu hizmeti olarak görülmekte, dolayısıyla zorunlu temel eğitim, hemen bütün ülkelerde devlet okullarında parasız olarak sunulmaktadır (Şişman, 2007). Genç nüfusu pek çok Avrupa ülkesine oranla yüksek olan ülkemizde, devlet güvencesindeki örgün eğitim ve öğretim, çeşitli açılardan ne yazık ki yetersizlikler gösterebilmektedir.

OECD’nin “2016 Tek Bakışta Eğitim” adlı yıllık raporunda ilk sırada yer alan Finlandiya eğitim sisteminde; yaşam boyu öğrenme, temel eğitimden yetişkin eğitimine yaşamın tüm aşamalarında daima yeni şeyler öğrenme isteği ve ideali en önemli ilkedir (Ministry of Education 2002). Aynı raporda Türkiye ise 38 OECD üyesi ülke arasında 35. sırada yer almaktadır (OECD, 2016). Bir başka önemli değerlendirme olan UNICEF’in yayınladığı ‘Geleceği kurma: Çocuklar ve Zengin Ülkelerde Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri’ başlıklı raporda ise, refah durumu orta ve yüksek ülkelerdeki her beş çocuktan birinin göreceli yoksulluk içinde yaşadığı ortaya konulmuştur. Türkiye ‘sıfır açlık’ kategorisinde 41 ülke arasında 40’ıncı sırada gelirken ‘eğitim kalitesi’ kategorisinde ise en son sırada yer almaktadır (UNICEF, 2017).

Ülkemiz, kamu ve özel kurumlardaki öğrenme ortamları arasında en büyük farka sahip ülkelerden biridir: “adil olmayan öğrenme çıktılarıyla sonuçlanabilecek bir şekilde sınıf mevcutları ve öğretmen-öğrenci oranları kamu okullarında özel okulların iki katı kadardır” (OECD, 2017). Okullar arasında eğitim düzeyi farklılıklarının ciddi boyutlara ulaşması, öğrencilerin öğrenim eksikliğini/yetersizliğini dolduracak yeni kurumlara ihtiyaç duymasına neden olmaktadır.

Ülkemizde, özel öğretim kurumlarının talep edilmesi ve gelişmeleri; kamu okullarının nitelik yetersizliği ile birlikte, farklı eğitim istemlerinden kaynaklanan nedenlere bağlamak mümkündür (Şirin, 2000). Genel olarak özel öğretim, kamu okullarının kapasite yetersizliği, kamu okullarının nitelik yetersizliği ve farklı eğitim alma isteği gerekçeleriyle gelişme göstermektedir (Kutner, Sherman ve Williams, 1996).

Eğitim sistemlerindeki rekabetçi baskılarla baş edebilmek amacıyla dünyanın her yerinde ana-babalar ve öğrencilerin özel dersanelere başvurma eğilimi görülmektedir (Tansel, 2013). Öğrencilerin okul dışında kendilerini daha iyi yetiştirme ve geliştirme gereksiniminden doğan özel öğretim kurumları, birçok ülkede faaliyet göstermektedir. Stevenson ve Baker (1992) a göre dersaneler, her toplumun giriş sınavı sistemlerine göre kendine özgü nitelikler taşımaktadır. Özel dersane eğitiminin özellikle, öğrencilerin bir üst eğitim basamağına geçişte ulusal sınavlardan geçirildiği ülkelerde yaygın olduğu bilinmektedir (Tansel, 2013). İngiltere, Almanya ve Fransa gibi ülkelerde de dersanelere benzer kurumlara rastlanmakla birlikte ülkemizde ve uzak doğu ülkelerinde özellikle Güney Kore, Hong Kong, Japonya -okullaşma oranının %100’e ulaştığı- ve Tayvan da (Baştürk, Doğan; 2010), (Saraçoğlu, vd., 2014) öğrencilerin yarıdan fazlası, “Özel Eğitim Okulları” olarak isimlendirilen dersanelere devam etmektedir. İlk ve orta öğretim okullarında okuyan öğrenciler için ise “Özel Eğitimli Okullar Endüstrisi (JUKO)”, lise öğrencileri veya mezunlarına yönelik “Grammer Okulları (YUBİKO)” gibi özel eğitim kurumları bulunmaktadır (Özdebir, 1987).

Hollanda da bazı okullar öğrencileri kabul etmeden önce hazırlık kurslarına tabi tutmaktadır. Bu tür hazırlık kursları dışında eğitim sistemi içerisinde dersaneler yer almamaktadır (Duru, 2007).

Kore’de durum, Türkiye’dekine benzemekte olup öğrencilerin eğitim süresi 12 yıldır. 1980 yılında kabul edilen bir yasa ile özel ders, özel öğretmen ve dersaneler yasaklanmıştır (Duru, 2007; Şirin,1998).

Yine, ülkemizde öğrencilerin %60’ı velilerin ise %68’i dersaneler olmadan üniversite kazanılamayacağını düşünmektedirler. Bunun sonucunda, yaygın eğitim kurumlarından olan dersaneler hızla yaygınlaşarak özellikle kentsel alanda kendilerine yer seçmiş ve önemli bir kentsel donatı haline gelmişlerdir (Duru, 2007). Bu itibarla Türkiye’de, 1984 yılında 174 olan dersane sayısı, 2015-2016 eğitim öğretim yılının sonunda 938’e, özel eğitim etüt merkezleri ise 1094’e ulaşmıştır (MEB, 2016).

2. Özel Öğretim Kurumlarının Yer Seçim Kriterleri

Eğitim, seçilmiş ve kontrollü bir çevrenin etkisi altında sosyal yeterlilik ve optimum bireysel gelişmeyi sağlayan sosyal bir süreçtir. Bu sebeple eğitim sistemin yer aldığı mekânın özellikleri ile sistemin araç, süreç ve hedeflerinin uyum

içinde olması gerekir. Eğitim binaları eğitimin diğer girdi kaynaklarını (öğretmen, öğrenci, araç, gereç ve donanım gibi) bir araya getiren, barındıran zorunlu mekânlar olarak, eğitim ortamının en temel öğelerinden biri olma özelliğini taşıyan nitelikli mekân kurgusunun, öğrencinin verimliliğini artırdığını kanıtlayan araştırmalar da mevcuttur (Halaç, 2013). Tüm diğer kentsel işlevlerde olduğu üzere eğitim işlevinin unsurları olan özel öğretim kurumlarının da yer seçiminde bazı kriterler söz konusudur.

Bu kapsamda, özel öğretim kurumlarına ilişkin tüm kanun, yönetmelik, tebliğ ve genelgeler incelenmiştir. Ülkemizde, özel öğretim kurumlarının kuruluşu ve işletimini esas alan kanun ve yönetmeliklerin yanı sıra, özel öğretim kurumlarının mekânsal bölümlerini ve bu bölümlerde kullanılacak araç gereçlerin standartlarını belirleyen yönergeler de (Özel Öğretim Kurumları Standartları Yönergesi) bulunmaktadır. Bu yönerge, kurumların mimari tasarımlarına yönelik detaylı standartları sunmaktadır. Yer seçimine yönelik kriterlerin tanımlandığı tek yönetmelik ise “Umuma Açık Yerler ve İçkili Yerler ile Resmî veya Özel Öğretim Kurumları Arasındaki Uzaklıkların Belirlenmesine Dair Yönetmelik” (R.G. 25422/03.04.2004) olup 5. maddesinde; “Umuma açık yerler ve içkili yerler ile okul binaları arasında kapıdan kapıya en az 100 metre uzaklığın bulunması zorunludur. Umuma açık yerler ve içkili yerler ile özel eğitime muhtaç bireylerin devam ettikleri öğretim kurumları ve okullar dışındaki diğer özel öğretim kurumlarının aynı binada bulunmaması zorunludur.” ifadesi yer almaktadır (R.G. 27161/6.3.2009)

2015 Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzu içerisinde yer alan Yer Seçim Kriterlerinde (Bölüm 4.3) ise; “Eğitim yapılarının kendi içsel gerekliliklerine bağlı olarak belirlenmiş yer seçim kriterleri gerek kamu sektörü, gerekse özel sektör yatırımcıları için büyük önem taşımaktadır. Bu kriterler;

- İlkokul ve ortaokul binalarının yerleşim birimlerine yakın olması, Mekânsal Planlar Yapım Yönetmeliğinde belirtilen mesafelere uyulması,
- Trafik yoğunluğundan az etkilenmesi,
- Toplu taşıma araçları ile rahat erişilebilir noktalarda bulunması,
- Havaalanı, demiryolu, otoyol, fabrika gibi eğitimi engelleyici gürültü kaynaklarına uzak olması, (ölçülen ses düzeyi 95 desibelden yüksek olmamalıdır)
- Çevresel olumsuz faktörlerden uzak olması (çöp, toz, yetersiz aydınlanma vb.),
- Yakın ve orta vadede gelişme potansiyeli yüksek bir bölgede olması,
- Elektrik, doğalgaz, içme suyu, kanalizasyon gibi altyapısının planlanmış olması,
- Nüfus yoğunluğu bulunan alanlara yakın olması” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2015).

Millî Eğitim Bakanlığı 5580 Sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu’nda (R.G.26434/ 14.2.2007) (Ek:3/10/2016-KHK-676/77 md.) ise kurumlara ilişkin tanımlarda değişikliğe gidilmiştir. “Özel öğretim kursu; kişilerin, Bakanlıkça belirlenmiş bilim gruplarına uygun eğitim ortamlarında, öğrenim seviyelerine, ilgi ve isteklerine uygun öğretim programları doğrultusunda, bilgi, beceri, yetenek ve deneyimlerini geliştirdiği, serbest zamanlarını değerlendirdiği bir bilim grubunda eğitim veren kurumları” ifade etmektedir. Yetenek kursu ise “kişilerin, sanatsal ve sportif alanlarda Bakanlıkça belirlenmiş uygun eğitim ortamlarında, öğrenim seviyelerine, ilgi ve isteklerine uygun öğretim programları doğrultusunda, bilgi, beceri, yetenek ve deneyimlerini geliştirdiği, serbest zamanlarını değerlendirdiği çeşitli kurs kapsamındaki özel öğretim kurumlarını” ifade etmektedir.

Söz konusu kurumlara ilişkin son 5 yıldır süregelen tartışmalar sonrasında yaşanan en güncel gelişme, 2014’de Meclis’te yasalaşan 6528 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnemelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanunun kabulüdür (R.G. 28941/14.03.2014). Öncesinde Eylül 2015 de dershanelerin kapatılmasının öngören düzenleme, Anayasa Mahkemesi tarafından iptal edilmiştir. Bu kapsamda dönüşümünü tamamlayan öğretim kurumlarının dışındaki diğer kurumlar halen öğretim faaliyetlerine devam etmektedirler.

Millî Eğitim Bakanlığı’nın 2016 verilerine göre 2014’de faal 3535 dershaneden 2787’si dönüşüme başvurmuş, 2380’i programa alınmış, 1225’si Temel Lise, 211’i Ortaokul olmak üzere 1471 dersane özel öğretim kurumlarına dönüşmüştür (MEB 2016, Ocak 19).

Halen, özel öğretim kurslarının eğitim sistemi içindeki rolleri tartışma yaratsa da dünya da ve ülkemizde yaygınlıkları ve gereklilikleri kabul gören bu kurumların, kentsel mekândaki varlıklarını göz ardı edemeyiz. Eğitim süreci içindeki çocukların çok yoğun kullandıkları kentsel işlev durumundaki bu kurumların, kentteki yer seçimleri ve diğer işlevlerle olan ilişkileri önemli/hassas bir kentsel ve toplumsal konu durumundadır.

3. Alan Çalışması

Trabzon kentinde yer alan özel öğretim kurumlarının yer seçim kriterleri, kent içi hareketlilikleri ve yakın çevre ilişkilerinin yasal mevzuat, standartlar ve tasarım ilkeleri doğrultusunda tartışılmasını amaçlayan bu çalışma da, öğrencilerin/kullanıcıların beklenti ve konfor düzeyleri bakımından mevcut durumun değerlendirilmesinin yanı sıra kent merkezinde konumlanan özel eğitim kurumlarının sorun ve potansiyellerinin saptaması hedeflenmiştir.

Çalışma Alanı

Çalışma alanı olarak belirlenen Trabzon Kenti Merkezi (Şekil 1), geleneksel dokudaki merkez mahalleleri içine alan ve ticaret arteri ile çerçevelenmiş alandır. Bu alan içinde sınırları, kent için önemli taşıt yollarından olan Karadeniz Sahil Yolu, Yavuz Selim Bulvarı (Tanjant yolu) ve Reşadiye caddesi oluşturmaktadır.



Şekil 1. Çalışma Alanı

Bu çalışmanın evrenini, Trabzon kent merkezindeki özel öğretim kurumları oluşturmaktadır. Milli Eğitim Müdürlüğü kayıtlarına göre kent merkezinde 37 adet özel öğretim kurumu bulunmaktadır. Aynı zamanda, 4 adet temel eğitim merkezi de çalışma alanı içerisinde yer almaktadır.

Tablo 1 de renklendirilen özel öğretim kurumları çalışma alanında yer almakta olup belirtilen kurumlar, Trabzon'da bulunan toplam özel öğretim kurumlarının %80'ini oluşturmaktadır. Ayrıca, elde edilen kurumsal bilgiler, kurumlardaki öğrenci sayısının 200 ile 1000 arasında değişen geniş bir yelpazede olduğu görülmektedir.

Tablo 1. Trabzon Kentinde Yer Alan Özel Öğretim Kurumları

DERSHANELER	EĞİTİM MERKEZLERİ
Özel İlgı Dershanesi	Özel Güneş Öğrenci Etüt Eğitim Merkezi
Özel Karadeniz Pi Analitik Dershanesi	Özel Kuzey Yıldız Etüt Eğitim Merkezi
Özel İlk Genç Kültür Dershanesi	Özel Erdoğan Öğrenci Etüt Eğitim Merkezi
Özel Trabzon Dershanesi	KPSS KURSLARI
Özel Zafer Fen Dershanesi	Özel Akçaabat Sınav Akademi KPSS Kursu
Özel Zafer Fen Dershanesi -Anafen	Özel Modüler Bil Akademi KPSS Kursu
Özel Zaferfen Dershanesi -Taksim	Özel Modüler Bil Akademi KPSS Kursu-Söğütü
Özel Yeni Ekin Dershanesi	SANAT VE KÜLTÜR KURSLARI
Özel Üstün Başarı Dershanesi	Özel Trabzon Kültür ve Sanat Kursu
Özel Zirve Maraton Dershanesi	Özel Tan Sağtürk Bale ve Dans Kursu
Özel İpekyolu Dershanesi	MÜZİK KURSLARI
Özel Final Dergisi Dershanesi	Özel Armoni Müzik Kursu
Özel Artı Bir Dershanesi	Özel Seray Müzik ve Resim Kursu
Özel Çözüm Dergisi Dershanesi	Özel Senfoni Müzik Kursu
Özel İlke Birey Dershanesi	Özel Naturel Müzik Kursu

DERSHANELER	EĞİTİM MERKEZLERİ
Özel Trabzon Uğur Dershanesi	BİLGİSAYAR KURSLARI
Özel Trabzon Elit Eğitim Merkezi Dershanesi	Özel Somel Bilgisayar Kursu
Özel Açı Dershanesi	Özel Dünya Bilgisayar Kursu
Özel Bilge Arşimet Dershanesi	Özel Trabzon Yeni Ekol Bilgisayar Kursu
Özel Tanjant Açı Dershanesi	YABANCI DİL KURSLARI
Özel Net Bilgi Dershanesi	Özel Büyük Temel Yabancı Dil Kursu
Özel Ana Sınav Dergisi Dershanesi	Özel Teorem İngilizce Dil Kursu
Özel Ana Sınav Dergisi Dershanesi- Kemer kaya	Özel Trabzon Amerikan Kültür Derneği YDK
Özel Kuzey Esen Dershanesi	Özel Koç Akademi Tabancı Dil Kursu
Özel Uzman Kariyer Dershanesi	
Özel Bil Dershanesi	
Özel Ferdi Eğitim Dershanesi	

Çalışma Yöntemi

Çalışma alanı içerisinde yer alan özel öğretim kurumlarına yönelik hem alan çalışması/gözlem hem de görüşme metodu ile veri elde edilmiştir. Yapılan görüşmeler ile özel öğretim kurumlarının yer seçimini etkileyen nedenler sorgulanmıştır. Görüşmeler, yarı yapılandırılmış mülakat tekniği kullanılarak tüm kurum yetkilileri ile gerçekleştirilmiştir. Yine, 37 özel eğitim kurumunun her birinden rastgele örnekleme belirlenen öğrencilerle mülakatlar yapılmıştır. Kota örnekleme yöntemi ile her kurumdan 30 öğrenci ile mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Kurumların konum bilgilerine ilişkin ilk tespit aşaması, kentin hâlihazır haritası üzerinden yapılan alan çalışması ile gerçekleştirilmiştir.

Sonrasında, kurumlara üçer kez daha gidilirken ilk görüşme kurum müdürleri/müdür yardımcıları ile gerçekleştirilmiştir. Görüşülecek kişinin seçiminde cinsiyet, yaş vb. kişisel özellikler değil yalnızca kurumun en yetkili kişisi olma durumu belirleyici olmuştur.

Yine, görüşme metodu ile elde edilen diğer bir veri ise öğrenci değerlendirmeleridir. Rastgele örnekleme belirlenen öğrencilerle dershanedeki kantin veya dinlenme mekânlarında görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin ve yetkililerin izinleri ile görüşmelerin ses kayıtları alınmış ve sonrasında çözümlenmiştir.

Özel öğretim kurumları ile yapılan görüşmeler de;

İdarecilere;

- Öğrenci Sayısı,
- Yaş grupları (Öğrenci Profili),
- Kullanım türü (hafta içi/hafta sonu),
- Dershanenin kurulduğu yer ve yılı,
- Yer Seçim Nedeni,
- Yer değiştirmiş ise kaç yılında yer değiştirdiği/nereye geldiği,
- Yer değiştirmesinden kaynaklı öğrenci sayısı/kira da herhangi bir değişimin olup olmadığı,

Öğrencilere;

- Öğrencilerin dershaneyi tercih etme nedenleri,
- Ulaşım Türü (veli-öğrenci-servis),
- Dershaneye ulaşımında izledikleri yollar, gittikleri mekânlar, vb.
- Dershane çevresinde rahatsız oldukları işlevler-olmasını istedikleri işlevler,
- Dershanelerin mekânsal yeterliliği,
- Dershanelerin güvenliği,
- Dershanenin merkezde olmasından kaynaklanan sorunlarının olup olmadığına yönelik sorular yöneltilmiştir.

Ayrıca, özel öğretim kurumlarının fiziksel donanımları ve kentsel mekânda fark edilebilirliklerine ilişkin değerlendirmeler gözlem yoluyla elde edilmiş ve değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgularla birlikte anahtar kavramlar elde edilmiş ve bu kavramlar/kriterler açısından tüm öğretim kurumları açısından değerlendirilmiştir. Bu kriterler; güvenlik, erişilebilirlik, fark edilebilirlik, okullara yakınlık, gürültü noktalarına uzaklık, toplanma alanlarının olup olmaması, özel öğretim kurumlarının kendi bünyesinde yeme-içme yerinin olup olmaması ve mekânsal yeterliliğidir.

4. Trabzon Kentinde Dershanelerin Mekânsal Dağılımları ve Yer Seçim Kriterleri

Trabzon kent merkezinde daha çok sosyal ve ticari yönü ağır basan ve kendine özgü mekânsal yer seçimi ölçütleri olduğu gözlenen öğretim kurumlarının; türleri, hedef kitlesi, kuruluş tarihleri, yapısal özellikleri, fark edilebilirlikleri incelenmiştir (Şekil 2).

Alan çalışması ile birlikte kent merkezinde yer alan özel öğretim kurumlarının mekândaki dağılımları belirlendiğinde; yaya ticaret aksı olan Uzun sokak ve bu caddeye paralel konumlanan geleneksel doku içerisinde geçen ana taşıt arteri Kahramanmaraş caddesi üzerinde yoğunlaşma saptanmıştır.

25 adet dersane, 2 adet etüt merkezi, 4 adet dil kursu, 2 adet bilgisayar kursu ve 4 adet resim-müzik kursunun konumlandığı yapıların ve katların türleri incelendiğinde; %54'ü ara katlarda, %30'u pasaj içlerinde ve %16'sının müstakil binada konumlandığı görülmektedir.

Etüt merkezleri, devlet okullarının yoğunlaştığı bölgede olmak istemektedir. Dil kursları ve yetenek kurslarının taşıt erişiminin öne çıkarılması ve otoparkı olan binalarda konumlanmayı öngörmeleri, kullanıcı taleplerinin ve kullanım sürelerinin ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, etüt merkezi idarecilerince “*binalar müstakil olmalı ve mümkünse bahçeli olmalı, bol ışık almalı*” bilgisi, önerisi ifade edilmiştir. Öğrencinin rahatı ve konfor koşulları bağlamında bu öneri oldukça değerlidir.

Hedef Kitle



Özel öğretim merkezlerini kullanan öğrencilerin yaş gruplarına göre dağılımları incelendiğinde; 10-13 yaş ve 0-18 yaş arası grubun çoğunlukta olduğu görülmektedir.

Kuruluş Tarihi



Özel öğretim birimlerinin kuruluş yıllarına baktığımızda; 2005-2010 yılları arasında ciddi bir artış yaşandığı görülmektedir.

Yapısal Özellikler



Özel eğitim birimlerinin fiziksel konumlanmaları incelendiğinde; 37 adet özel eğitim biriminden yalnızca 6'sının müstakil binaya sahip olduğu görülmektedir.

Şekil 2. Kent Merkezindeki Özel Öğretim Kurumlarının Özellikleri

2000 sonrası özellikle 2005 yılından itibaren sayıları hızla artan özel eğitim kurumlarının kent merkezinde- merkezi iş alanı içerisinde yer seçimi; mekânsal dağılımları, kent merkezinde bulunmalarından kaynaklı sorunları, mekânsal hareketlilikleri ve hareketliliğin nedenleri yapılan görüşmeler ve gözlemler sonucunda elde edilen genel çıkarımlar şu şekilde özetlenebilir:

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde; dershanelere gelirken izledikleri yolların toplu taşıma destekli olduğu için Maraş caddesi üzerinden başladığı ve ağırlık olarak öğrencilerin dershane sonrasında Uzun sokak üzerindeki mekânları kullandıkları saptanmıştır.

Yalnızca lise öğrencilerine hizmet veren dershanelerde erişimin öğrenci tarafından, diğerlerinde ise ağırlıklı olarak veli destekli sağlandığı ve yalnızca bir adet etüt merkezinde servis imkânının olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin %90'ı dershanelerin çevresinde olması gereken işlevler için nitelikli yeme-içme yerleri ve kırtasiye-kitap evleri önerisinde bulunmuşlardır. Ayrıca, parklar, spor alanları, kütüphane ve sağlık ocağı da istenen işlevler arasında yer almaktadır. Özellikle, müzik kurslarına giden öğrencilerin "*kurslar görünür olmalı ve sanatsal öğelerle çevresi desteklenmeli*" yorumu ilgi çekicidir.

Dershanelerin mekânsal yeterliliği sosyal kullanımlar açısından öğrencilerce ciddi şekilde eleştirilmiştir. Yalnızca kantin mekânının varlığı öğrencilerin koridor ve en iyi ihtimalle dershanelerin %50 sinde buluna balkon kullanımını cazip hale getirmektedir. Ayrıca, ağırlıklı olarak kentin en önemli yaya-ticaret arteri olan Uzun Sokak'ın sosyalleşme mekânı olarak kullanıldığı da ifade edilmiştir.

Kent merkezinde yer almanın tanımlanan avantajlarına karşın yarattığı en önemli problem ise gürültü problemidir. Özel eğitim kurumlarının yalnızca %5'i için bu sorunu dile getirmemiştir. Ayrıca, alternatif yeme-içme mekânlarının dershanelere yakın olması durumunun -kent merkezinde bulunma- kantin kullanımını etkilediği, bunun da önemli bir maddi problem yarattığı idarecilerce tanımlanmıştır.

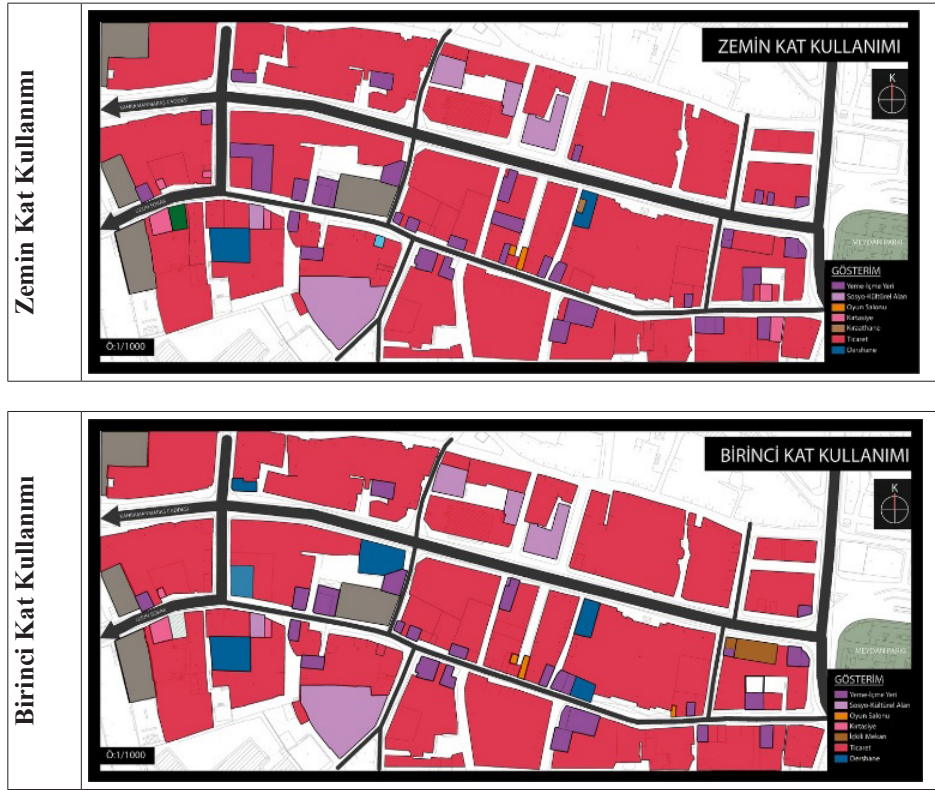
Söz konusu durum, Trabzon kentine özgü bir durum mudur? Diğer kentlerde bulgular nedir? Bu soruların yanıtını ortaya koyabilmek için literatürde benzer çalışmalar araştırılmıştır. Ülkemizde dershanelerin yer seçimine için tek bir çalışmaya ulaşılmış olup bu çalışma Duru, 2007 yüksek lisans tezidir. Ankara'daki dershanelerin yer seçimini araştıran bu çalışmada, kendine özgü yer seçimi ölçütleri olan dershanelerin; hangi şartlarda ve ne zaman kurulduğu, gelişimi, mekânsal dağılışı, merkezden çevre semtlere saçılması ve bunun nedenleri ile etki bölgelerinin olup olmadığı araştırılmıştır (Duru, 2007). Trabzon kentinin, Ankara'dan farklı bir kentsel ölçek olması nedeniyle bulgularının benzerlik ve farklılıkların ortaya konulması önemli ve değerli olacağı düşünülmektedir.

Yoğunlaşma Bölgeleri

Ankara için yapılan çalışma (Duru, 2007); metropolitenleşme süreci içerisinde, Kızılay çevresinin çekiciliğinin nispeten azalması, hızla büyümenin yarattığı bir yerden bir başka yere ulaşma sürelerini artması ve zaman içerisinde toplanmanın yarattığı olumsuz dışsal faktörler nedeniyle dershanelerin merkezden uzaklaşması ve çevreye dağılması sonucuna ulaşmıştır. Özellikle de 2001'den sonra dershanelerin çevre semtlere doğru saçılma/yayılması durumu (Duru, 2007), henüz Trabzon kenti için söz konusu değildir. Tüm özel eğitim kurumlarının %80'i merkezde yer alırken merkez içerisinde de kurumların yoğunlaştığı bölgeler söz konusudur. Mekânsal hareketlilik sonucunda dershanelerin kümelenmediği bölgeler, çizgisel/aksiyel ve noktasal/odak bölge olarak karşımıza çıkmaktadır.

- Aksiyel- Yol boyu yoğunlaşma bölgesi

Kent merkezinde yer alan Uzun Sokak ve Kahramanmaraş Caddesi boyunca aksiyel bir düzende dershanelerin yoğunlaştığı görülmektedir. Yol aksı boyunca zemin kat kullanımları incelendiğinde; yeme-içme yerleri, oyun salonları, kırtasiye, sosyo-kültürel kullanımların yoğunlukla yer aldığı saptanmıştır. Birinci kat kullanımında ise yeme- içme mekânları ağırlık kazanmaktadır (Şekil 3).



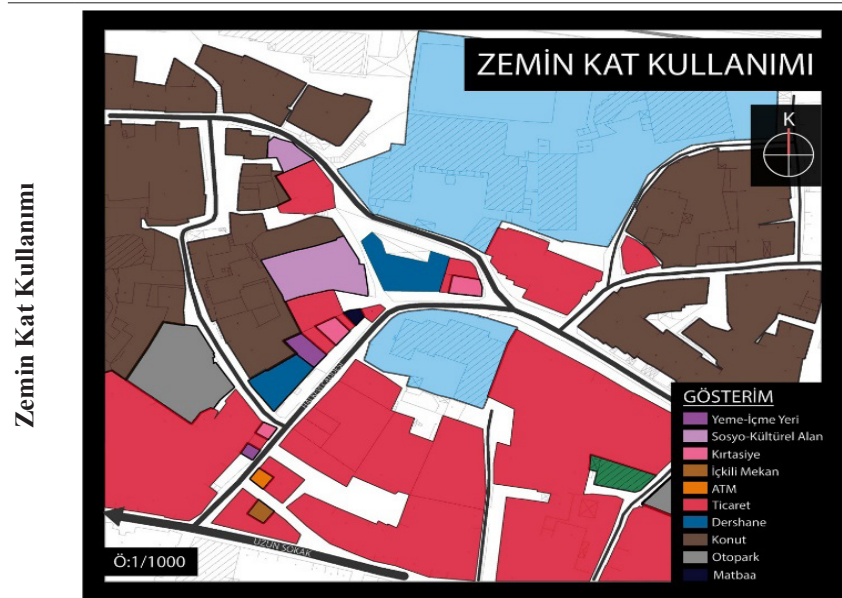
Şekil 3. Aksiyel- Yol Boyu Yoğunlaşma Bölgesi

Son on yıllık süreçte bu bölgede yer alan ticari birimlerin neredeyse yarısı tür değişikliği geçirerek yeme-içme mekânına dönüşmüştür. Söz konusu yol aksının kentin en önemli yaya ticaret aksı olmasının yanı sıra dershanelerin bu aksta yer seçimi nedeniyle zemin kat kullanımlarında ticaretin türünün değişmesine neden olduğu söylenebilir.

-Odak- Öbekleşmiş bölge

Bu bölge, ilkokul ve yakın çevresinde dershanelerin yoğunlaştığı alandır. Buradaki oluşum, daha çok okul ve çevresindeki öbekleşmiş bölge durumudur (Şekil 4). Bu alan kira bedelleri açısından aksiyel alandan daha avantajlı, taşıt erişimi açısından ise dezavantajlı bir alandır.

İlkokul ve yakın çevresindeki zemin kat kullanımlarında, okul- dershane-kirtasiye ilişkisinin ön planda olduğu görülmektedir. Birinci kat kullanımlarında ise, zemindeki farklı işlevlerin yerini genelde konut kullanımının aldığı gözlenmiştir.



Sonuç olarak yapılan değerlendirmelerde, dersanelerin kent merkezinde yer seçimine ilişkin belirlenen en önemli nedenler;

- Merkezi yer olması
- Ulaşımın kolay, toplu taşım istasyonlarının/duraklarının sıklıkla olması
- Güçlü yaya güzergâhları üzerinde yer alması
- Öğrencilerin beklentilerini ve ihtiyaçlarını karşılayan işlevlere yakın olması
- Velilerin güvenlik tercihlerine uygun olması
- Fark edilmelerin ve tanınmalarının kolay olması
- Dershane standartlarına uygun binaların merkezlerde yer almasının etkili olduğu belirtilmiştir.

Ankara'daki özel eğitim kurumlarına ilişkin yapılan çalışmada da; Kızılay'da iş merkezlerine yakınlık; çevre semtlerde ise büyük sitelere veya meskenlere yakınlık kriterlerinin önem kazandığı ve Kızılay ile çevre semtlerde dersanelerin yoğunluk kazandığı yerlerin farklılık gösterdiğini saptamıştır. Merkezi iş alanı özelliğine sahip diğer bir semt olan Ulus'ta ise, dershane sayısının sınırlılığında; altyapısı yeterli binaların azlığından (eski Ankara), bu bölgenin öğrenciler/veliler tarafından güvenli bulunmayışından (yıpranmışlık ve alt gelir grubunun oturma alan haline gelme) ve bu çevredeki insanların düşük sosyal, ekonomik ve kültürel yapılarından kaynaklandığı ifade edilmiştir (Duru, 2007). Dolayısıyla, merkezi yerde konumlanmanın, tek başına yer seçimi ilişkin belirleyici olmadığı ortadadır ve diğer kriterlerde beraber önemle değerlendirilmelidir.

Dersanelerin Yer Seçim Kriterleri

Yapılan gözlem ve görüşmeler sonucunda özel öğretim kurumlarının yer seçimini belirleyen kriterler belirlenmiş ve kurumlar yer seçim kriterleri bazında puanlanmış/derecelendirilmiştir (Tablo 2). Derecelendirmede, her kuruma ilişkin görüşme yapılan deneklerin üçlü değerlendirme ile (sorun var-kısmen sorun var-sorun yok) ortaya koydukları görüşlerinin ağırlıklarına bakılarak tablo oluşturulmuştur. Böylelikle, sorunlar ve potansiyeller karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 2. Belirlenen Kriterler Doğrultusunda Özel Öğretim Kurumlarının Değerlendirilmesi

TÜRÜ	DERSANE ADI	GÜVENLİK	ERİŞİLEBİLİRLİK	FARK EDİLEBİLİRLİK	OKULLARA YAKINLIK	GÜRÜLTÜ NOKTALARINA UZAKLIK	TOPLANMA ALANI VAR MI	MEKANSAL YETERLİLİK	DERSANENİN KENDİ BÜNYESİNDE YEME-İÇME YERİ VAR MI?
DERSANE	Arttır Dersanesi-(D1)	●	●	●	●	○	○	●	○
	Kültür Dersanesi-(D2)	○	○	●	●	●	○	●	○
	Başarı Dersanesi-(D3)	○	○	●	●	●	●	○	○
	Elit Eğitim Dersanesi-(D4)	●	●	●	○	○	○	●	○
	Bil Dersanesi-(D5)	○	○	●	●	●	●	●	○
	Kuzey Esen Dersanesi-(D6)	●	○	●	●	●	●	●	●
	Uğur Dersanesi-(D7)	○	●	●	●	●	○	●	○
	Açı Dersanesi-(D8)	●	●	●	●	●	○	●	●
	Zaferfen Dersanesi-öss-(D9)	●	○	○	●	●	●	●	○
	Zaferfen Dersanesi-sbs-(D10)	○	○	●	●	○	●	●	○
	Zaferfen Taksim Dersanesi-(D11)	○	○	●	●	○	○	●	○
	Ekin Dersanesi-(D12)	●	●	●	●	○	○	○	●
	İlke Birey Dersanesi-(D13)	○	●	●	●	●	○	●	○
	Çözüm Dersanesi-(D14)	○	●	●	●	●	○	●	●
	Trabzon Dersanesi-(D15)	○	●	●	●	●	○	●	○
	Arşimet Dersanesi-(D16)	●	○	●	●	●	○	●	●
	Final Dersanesi-(D17)	●	○	●	●	●	●	○	○
	Karadeniz Dersanesi-(D18)	○	○	○	●	○	○	●	○
	Zirve Maraton Dersanesi-(D19)	●	●	●	○	○	○	●	●
	Sınav Dersanesi-öss-(D20)	○	●	○	○	○	○	●	○
	Sınav Dersanesi-sbs-(D21)	●	●	●	○	○	○	○	●
	İpekyolu Dersanesi-(D22)	●	○	●	●	○	○	●	●
	Uzman Kariyer Dersanesi-(D23)	●	●	●	●	○	○	●	●
	Net Bilgi Dersanesi-(D24)	○	●	○	○	○	○	●	●
	Modüler Bil Akademi-(D25)	○	●	●	●	○	○	●	○
DİL KURSU	Koç Akademi Dil Kursu-(Y1)	○	●	●	○	○	●	○	○
	Teorem İngilizce Dil Kursu-(Y2)	●	○	○	●	●	●	●	○
	Büyük Temel Yabancı Dil Kursu-(Y3)	○	○	●	●	●	●	●	●
	Amerikan Kültür Yabancı Dil Kursu-(Y4)	●	○	○	●	●	●	●	●
ETÜT MERKEZİ	Nar Çiçeği Etüt Merkezi-(E1)	●	●	●	●	○	○	○	○
	Kuzey Yıldız Etüt Merkezi-(E2)	○	○	●	○	●	○	○	○
BİLGİSAYAR KURSU	Somal Bilgisayar Kursu-(B1)	○	●	●	●	●	●	●	●
	Dünya Bilgisayar Kursu-(B2)	●	○	●	●	●	●	●	●
MÜZİK-RESİM KURSU	Armoni Müzik Kursu-(M1)	○	○	●	●	●	●	○	●
	Senfoni Müzik Kursu-(M2)	●	●	●	●	○	○	○	●
	Seray Müzik-Resim Kursu-(M3)	○	●	○	○	○	○	●	●
	Naturel Müzik Kursu-(M4)	○	○	●	●	●	○	○	●
●	SORUN VAR	○	KISMEN SORUN VAR	○	SORUN YOK				

Güvenlik: Özel öğretim kurumlarının bulunduğu konumu, ulaşım bağlantıları, giriş-çıkış noktaları kapsamında değerlendirilmiştir.

Erişilebilirlik: Öğrencilerin en kısa zamanda, daha az yorucu ve güvenilir güzergâhlardan dersanelere gidip gelmesi tercih edilen bir durumdur. Bu durum da ulaşım veya erişilebilirliğin önemini ortaya koymaktadır. Başka bir deyişle, yaya-taşıtlı erişiminin maksimum oluşunu ve toplu taşıma olanaklarıyla desteklenmeyi ifade eder.

Fark edilebilirlik: Fark edilebilirlik özel öğretim kurumlarının mekânsal olarak algılanmalarını ifade eder.

Okullara yakınlık: Örgün eğitim ve öğretim kurumlarından biri olan okullarda öğrenim gören öğrencileri sınavlara hazırlanabilmek ve okul notlarını yükseltebilmek için dersanelere yönelmektedirler. Bu nedenle haftada 3-4 kez dershaneye giden öğrenciler ve bu öğrencilerin velileri, genellikle okullarına yakın olan yerlerdeki dersaneleri tercih etmektedirler.

Gürültü noktalarına uzaklık: Gürültülü ortamlarda ders yapmanın zor olması ve öğrencinin konsantrasyonlarının dağılması nedeniyle kurulacak özel öğretim kurumlarının yerleri belirlenirken gürültü noktaları önemli bir kriter olarak değerlendirilmektedir.

Trabzon kent merkezinde yer alan 37 özel öğretim kurumunun, mekânsal yeterlilik/kullanım alanı büyüklüğü açısından yetersizlikleri ve gürültü noktalarına yakınlık kriterleri bağlamında, sorunların yoğunlaştığı görülmektedir. Kent merkezinde yer seçimi, yüksek kira değerleri, yoğun trafik vb. etmenler bu durumu etkilemektedir. Özel öğretim kurumlarının öğrencilerini bina içinde tutabilmeleri için, gelişmiş düzeyde yeme- içme yerlerinin varlığı en büyük potansiyel olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum, ekonomik beklentiyi arttırıcı bir uygulama olarak destek görmektedir.

5. Sonuç

Çalışma kapsamında gerçekleştirilen görüşmeler (idareci-öğrenci), gözlemler ve mevzuat değerlendirmeleri sonrasında güvenlik, erişebilirlik ve mekânsal yeterlilik kapsamında öneriler geliştirilmiştir. Güvenliğe ilişkin olarak; giriş-çıkışların - özellikle pasajlarda yer alan dershanelerin - tek kapıdan sağlanması; güvenlik elemanları ya da güvenlik kamerası desteğinin sağlanması gerekmektedir. Ayrıca, üst katlarda yer alan dershanelerin pencerelerine ilişkin (özellikle küçük yaş grubuna hitap eden dershaneler için) standartlar geliştirilmelidir.

Farkedilebilirliğe ilişkin olarak; tabela sisteminde bir eşgüdüm sağlanmalı, dershanelere ortak bir renk, form ve boyutta tanıtım olanağı sağlanması ve gürültüye ilişkin eşik değerin bilimsel olarak tanımlanması gerektiği ifade edilebilir.

Hem kullanıcılar hem de dersane yönetimi açısından en önemli değerlendirme ölçütünün erişebilirlik olduğu tanımlanırken, dershanelerin kentteki yer seçimiyle de net olarak ortaya konulmuştur. Bu hususta, özellikle toplu taşımın desteklediği güzergâhlar ve durak noktalarına yakınlığın önemli olduğu; güvenli yaya erişiminin ve trafik düzenlemelerinin yapılması gerektiği; dersane güzergâhlarında yer almaması gereken işlevlerin yönetmelikte tanımlandığı şekliyle sağlanması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Özellikle, mekânsal yeterlilik hususunda Milli Eğitim Bakanlığı'nın detaylandırılmış standartlarının varlığına karşı uygulamada bu standartların yeterince sağlanmadığı görülmektedir. Eğitim-öğretim sistemi içerisinde bu kurumlar var olmaya devam edecekse ya da daha büyük bir problem olarak özel eğitim kuruma dönüşme süreci yaşanacaksa; açık alansız, yalnızca kapalı birimlerle kent merkezinde konumlanan ve kent ana arterlerini açık alan olarak kullanan bu kurumların dönüşümü mekânsal olarak duyarlılıkla irdelenmelidir.

Bu çalışmanın, kent merkezindeki özel öğretim kurumların yer seçim kriterleri kapsamında ortaya çıkan fiili durum, Trabzon kenti örneği üzerinden aktarılmış olup benzer durumun diğer kentlerdeki varlığı, sorunları farklılaşsa bile dikkat edilmesi gereken hususlar ve değerlendirmeler kapsamında literatüre katkı sunacağı umulmaktadır.

Bu ve daha kapsamlı çalışmaların yapılması ile ülkemiz eğitim sisteminin önemli bir parçası olan özel eğitim kurumlarına yönelik mevzuatın yalnızca yapı üzerinden değil yer seçimi, kentsel işlevler ve entegrasyon bağlamında tartışılması sağlanabilir.

6. Kaynakça

- Alkan, C., Doğan, H., Sezgin, İ. (1998). Mesleki ve Teknik Eğitimin Esasları, Alkım Yayınları (4. Baskı), İstanbul.
- Baştürk, D. (2010). Lise Öğretmenlerinin Özel Dershaneler Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi, Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, Cilt:7, sayı:2, ss: 135-157.
- Duru, Ü. (2007). Ankara şehrinde dershanelerin dağılımı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Coğrafya (Bölgesel Coğrafya) Anabilim Dalı, Ankara.
- Halaç, H. H. (2013). Alternatif Bir Eğitim Mekânı Olarak Dershaneler; Eskişehir'in Tasarlanmış İlk Dershane Binasının Hikâyesi, Tarih Okulu Dergisi (Tod9) Aralık 2013, Yıl 6, Sayı XVI, ss. 689-704.
- Kutner, M.A., Sherman, J.D., Williams, M.F. (1986). Federal Policies for Private Schools, Private Education, NewYork.
- MEB (2015). 2015 Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzu, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı İnşaat ve Emlak Dairesi Başkanlığı, Ankara.
- MEB (2016). Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim National Education Statistics Formal Education 2015/16, Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, Ankara.
- MEB (2016, Ocak 19). Özel öğretim kurslarına 856 kurum başvurdu, <<http://oogm.meb.gov.tr/ozel-ogretim-kurslarına-856-kurum-basvurdu/haber/10251/tr>> (2016, Ocak 19).

- ÖZ-DE-BİR (1987). Eğitim ve Öğretimde Özel Dershaneler Dergisi, (2), Ankara.
- Stevenson, D. L., Baker, D. P. (1992) Shadow Education and Allocation İn Formal Schooling: Transition to University in Japan, American Journal of Sociology, 97 (6), 1639–1657.
- Şirin, H. (1998). Özel Dershanelerin Genel Görünümü ve Öğrenci Görüşleri, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şirin, H. (2000). Eğitim Sisteminde Özel Dershaneleri, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, Yaz 2000, s: 2, ss.387
- Şişman, M. (2007). Eğitim Bilimine Giriş, Pegem Yayıncılık (3. Baskı), Ankara.
- OECD (2016). Education at a Glance 2016 OECD Indicators, , OECD Publishing, Paris, <<http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/education-at-a-glance-2016-indicators.htm>> (2016, Kasım 5).
- OECD (2017). 2017 Tek Bakışta Eğitim OECD Göstergeleri Türkçe özet <<http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/EAG-2017CN-Turkey-Turkish.pdf>> (2016, Kasım 1).
- Resmi Gazete (28941/14.03.2014). Millî Eğitim Temel Kanunu İle Bazı Kanun Ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun
- Resmi Gazete (27161 /6.3.2009). Umuma Açık Yerler ve İçkili Yerler İle Resmî Veya Özel Öğretim Kurumları Arasındaki Uzaklıkların Belirlenmesine Dair Yönetmelik
- Resmi Gazete (26434/ 14.2.2007). 5580 Sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu (Ek: 3/10/2016-KHK-676/77 md.)
- Saraçaloğlu, A. S., Gündoğdu, K., Baydilek, N. B., Uça, S. (2014). Türkiye, Güney Kore ve Japonya’da Dershanecilik Sisteminin Güncellenmesi A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, Sayı: 51, Erzurum. 417-433.
- Tansel, A. (2013). Türkiye’de Özel Dershaneler: Yeni Gelişmeler ve Dershanelerin Geleceği. Çalışma Raporu. Koç Üniversitesi-TÜSİAD Ekonomik Araştırma Forumu Çalışma Raporu Serisi.
- UNICEF (2017). Building the Future Children and the Sustainable Development Goals in Rich Countries,
- UNICEF Office of Research (2017). ‘Building the Future: Children and the Sustainable Development Goals in Rich Countries’, Innocenti Report Card 14, UNICEF Office of Research – Innocenti, Florence. <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/RC14_eng.pdf> (2016, Kasım 5).



Models By Science Teacher Candidates for The Teaching the Reutilization of Wastes¹

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Atıkların Geri Kazanımının Öğretimine Yönelik Modelleri

Zeynep AKSAN, Dilek ÇELİKLER^a

^aOndokuz Mayıs University, Faculty of Education, Science and Mathematics Education, Samsun, Turkey

Öz

Bu çalışma ile geri dönüşüm ve yeniden kullanım konularının öğretiminde kullanılmak üzere fen bilgisi öğretmen adayları tarafından modeller oluşturulması amaçlanmıştır. Çalışmaya Fen Bilgisi Öğretmenliği 3. sınıfta ve 4. sınıfta öğrenim gören toplam 30 öğrenci katılmıştır. Çalışma sonucunda fen bilgisi öğretmen adayları tarafından geliştirilen 8 modelin tamamında geri kazanım vurgulanırken, dört modelde geri dönüşüm, dört modelde ise yeniden kullanımın vurgulandığı belirlenmiştir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının tamamının katı atıkları kullanarak modeller geliştirdikleri görülmektedir. Çalışmanın sonucunda oluşturulan modellerde en çok plastik ve kâğıt-karton atıkların kullanıldığı, metal ve kompozit atık türlerinin ise hiç kullanılmadığı tespit edilmiştir. Hazırlanan tüm modellerde atıkların farklı bir amaç için yeniden kullanımı mesajının öne çıktığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler

geri kazanım
geri dönüşüm
atık
model
fen bilgisi öğretmen adayı

Keywords

reutilization
recycling
waste
model
science teacher candidates

Abstract

The aim of this study was to have science teacher candidates develop models for teaching the subjects of recycling and reutilization of wastes. The study was performed with a total of 30 third-year and fourth-year students attending the Science Education Department of a Turkish University. The study results indicated that all eight models developed by the teachers candidates within the scope of this study emphasized recovery, while four of them also highlighted recycling, and four of them also focused on reutilization. It was observed that all science teacher candidates developed models by using solid wastes. Plastic and paper-cardboard were the most frequently used wastes in models developed within the scope of this study, while metal and composites wastes were not used in any of the teacher candidate models. It was observed that all of the models emphasized the reutilization of wastes for different purposes.

1. This study is a part of the first author's doctorate thesis.

1. Introduction

The problem of solid wastes – which is a product of increasing urbanization and population growth – represents one of the most important environmental challenges of our day (Bilgili, 2006). Solid wastes have significantly detrimental effects on the environment and ecology. The degree to which solid wastes can be taken up and processed by ecosystems depends largely on how much they can decompose. Solid wastes that are not readily decomposed will not be processed by natural cycles, causing these wastes to have harmful effects on nature and disrupt natural cycles (Güler, 2008).

Increasing population and industrialization, and the associated increase in consumption, have led to growing emphasis on the approach known as “3R,” which stands for recycling, reutilization and recovery, for reducing the levels of waste whose generation has become a significant problem. Recycling is defined as the utilization of waste as secondary raw materials in production processes after undergoing physical and/or chemical processing, while reutilization is defined as the reuse of wastes without undergoing any additional processes other than cleaning, until they complete their economic lifespan (Güler, 2008). Recovery, on the other hand, refers to the reuse, the extraction of primary or secondary raw materials, or the conversion into energy of solid wastes through physical, chemical and biological methods. Recovery is a broad concept that encompasses recycling and reutilization (Yaman, 2007).

Separately sorting recyclable materials at their source is important not only for ensuring that recycling activities are economically viable, but also for facilitating the design and operation of recycling facilities. For this reason, it is imperative for recycling activities to include the sorting of wastes at their source (Bayer, 2008).

The environmental aspect of sustainable growth requires countries to make conscious and well-planned utilization of their natural wealth in order to ensure the prosperity of their societies and future generations. Environmentally-conscious societies are comprised of individuals who are knowledgeable about their country’s environmental and natural wealth, who are aware of the need for sustaining these sources of wealth, and who act accordingly by assuming an active role in implementing environmental measures (Hungerford and Volk, 1990; Sander, Jelemenska and Kattmann, 2006). Raising individuals who are conscious about the environment, the utilization of natural wealth and sustainability is only possible through an environmental education which begins in elementary school, and enables students to become environmentally-aware and to develop a sense of responsibility towards nature; such an education need to be provided by teachers possessing the necessary skills and awareness to transform sustainability into a life-style (Lord, 1999; Moseley, Reinke and Bootout, 2002; Slingsby and Baker, 2003).

In science education, using tangible teaching materials is both necessary and important for ensuring that scientific knowledge are properly understood by students. Models play an essential and versatile role in support science education (Justi and Gilbert, 2002; Saari and Viiri, 2003; Oh and Oh, 2011). Models, which occupy an important place in education, are simplified representations of physical entities that are too small, too large or too complex to be understood directly, or which lie beyond the human senses. Models can be used for notions, objects, events, systems or processes (Gilbert, Boulter and Rutherford, 1998a). Models assume the important function of defining, describing and predicting natural events, and allowing scientific concepts to be shared with others (Gilbert, Boulter and Rutherford, 1998b; Oh and Oh, 2011). Models are used to developed simpler versions for objects and concepts, to better visualize events, and to provide explanations to scientific phenomenon (Gilbert, Boulter and Rutherford, 1998a; Coll, 2006).

Considering that models as well as model-support teaching activities occupy an important place in educational programs, a proper understanding of models is important for ensuring effective scientific education. In this context, this study aimed to have science teacher candidates developed models for teaching the subjects of recycling, reutilization and recovery of wastes. This study where science teacher candidates were required to form models for teaching the subjects of recovery, recycling and reutilization will contribute to developing teacher candidates’ understanding of models, while also providing further data and depth to the literature on this subject.

2. Methodology

The study was performed using a general screening model, which is defined as a model where an entire population consisting of numerous elements, or a group, specimen or sample obtained from this population, is subject to screening in order to obtain a general opinion about this population (Karasar, 2011). The study group consisted of a total of 30 voluntarily participating third-year and fourth year students attending the Science Education Department of an Education Faculty at a public university in northern Turkey. When forming the study group, the purposeful sampling method was used to ensure that the individuals constituting this group would have similar and matching features (Cristensen, Johnson and Turner, 2015). The participating science teacher candidates were divided into groups of three and four, and

these groups were asked to develop models that would be used for teaching the reutilization of waste materials.

The models developed by the teacher candidates during the study were analyzed using the descriptive analysis method. In the descriptive analysis method, obtained data are summarized and interpreted according to pre-defined themes. The purpose of this analysis is to present data to the readers in an organized and interpreted format (Yıldırım and Şimşek, 2011). In this study, we analyse the types of waste materials the teacher candidates used in their models; the processes they described for these waste materials; and the main message emphasized in these models. We then calculated the frequency of the main and sub-categories within these models.

3. Results

Models developed by the science teacher candidates that emphasized reutilization are shown in Figures 1 to 4.

Teacher candidates in group 1 developed a model based on plastic water bottles. Their model involved shaping small plastic bottles into fruits and a large plastic bottle into a fruit basket, which were then painted. The model illustrated that waste plastic bottles can be reutilized for different purposes. The model developed by the teacher candidates is shown in Figure 1.



Figure 1. Model Prepared by Group 1

Teacher candidates in group 2 developed a model where they used plastic bottle caps to make a vase. The model developed by the teacher candidates is shown in Figure 2.



Figure 2. Model Prepared by Group 2

Teacher candidates in group 3 developed a model where they reused plastic water bottles, pieces of Styrofoam and waste paper to create a night lamp. With this model, the teacher candidates illustrated that many waste materials can be reutilized by, for example, being converted into the shape of a night lamp. The model developed by the teacher candidates is shown in Figure 3.



Figure 3. Model Prepared by Group 3

Teacher candidates in group 4 developed a model where they reused waste batteries, cardboard and paper of different sizes to form chess pieces, by taking into account the different size and feature of each chess piece during this process.

The model developed by the teacher candidates is shown in Figure 4.



Figure 4. Model Prepared by Group 4

Models developed by the science teacher candidates that emphasized recycling are shown in Figures 5 to 8.

Teacher candidates in group 5 designed waste containers for glass, paper and plastic. With this model, the teacher candidates emphasized the need to sort glass, plastic and paper wastes at their source. In this model; paper, pieces of glass and plastic water bottles were placed in waste containers for paper, glass and plastic, respectively, and it was also emphasized that, after sorting and collection, the paper, glass and plastic wastes are processed in recycling facilities to provide a new product. The teacher candidates symbolized the new products obtained through recycling by using glasses, paper and uniforms in their model. The model developed by the teacher candidates is shown in Figure 5.

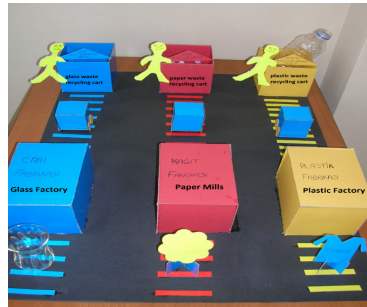


Figure 5. Model Prepared by Group 5

Teacher candidates in group 6 developed a model that highlighted recyclable wastes and the recycling symbol. The teacher candidates drew a recycling symbol on a cardboard plate, and formed the arrows of the recycling symbol by using and attaching glass, plastic and paper. The model developed by the teacher candidates is shown in Figure 6.



Figure 6. Model Prepared by Group 6

Teacher candidates in group 7 developed a model with two different recycling facilities. The teacher candidates used pieces of waste paper, glass and plastic to represent the materials undergoing recycling, and to also symbolize the new paper and bottle products obtained through recycling. The model developed by the teacher candidates is shown in Figure 7.

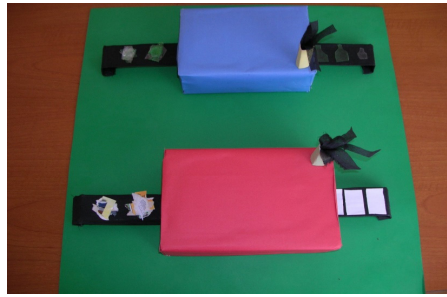


Figure 7. Model Prepared by Group 7

Teacher candidates in group 8 developed a model that represented how wastes are thrown into recycling containers by consumers following use, then collected by a waste collection vehicle, sorted according to the type of waste, processed in the recycling facility, and finally converted into a new product and sold. The teacher candidates explicitly illustrated in their model that sorting is performed at the source by the consumers, before the wastes are taken to the recycling facility by waste collection vehicles. The model also showed a recycling logo with a picture of the earth at its center, thus underscoring the importance of recycling for the earth. The model developed by the teacher candidates is shown in Figure 8.

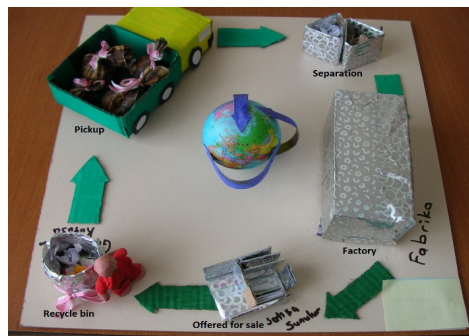
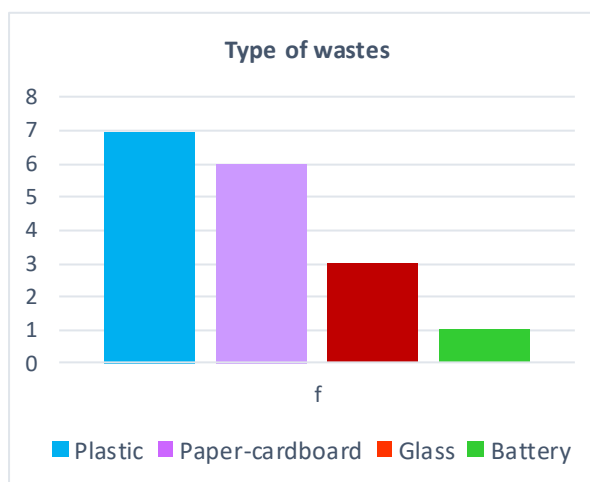


Figure 8. Model Prepared by Group 8

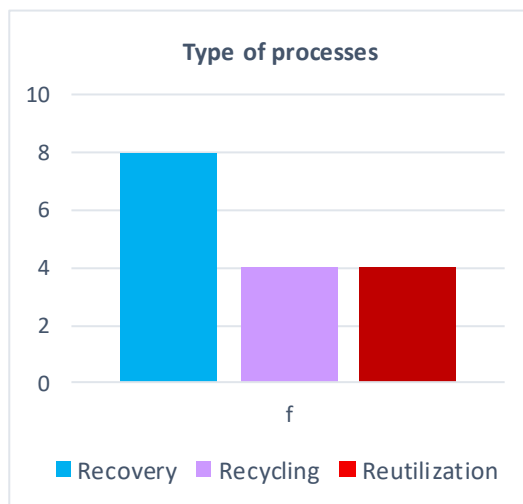
The types of wastes used by the participating teacher candidates in their models is shown in Graph 1.



Graph 1. Types of waste materials used in the models

An evaluation of Graph 1 reveals that all of the science teacher candidates used solid waste materials in their models. The most frequently used materials in the teacher candidates’ models were plastic and paper-cardboard. In addition, one of the models also made use of waste batteries.

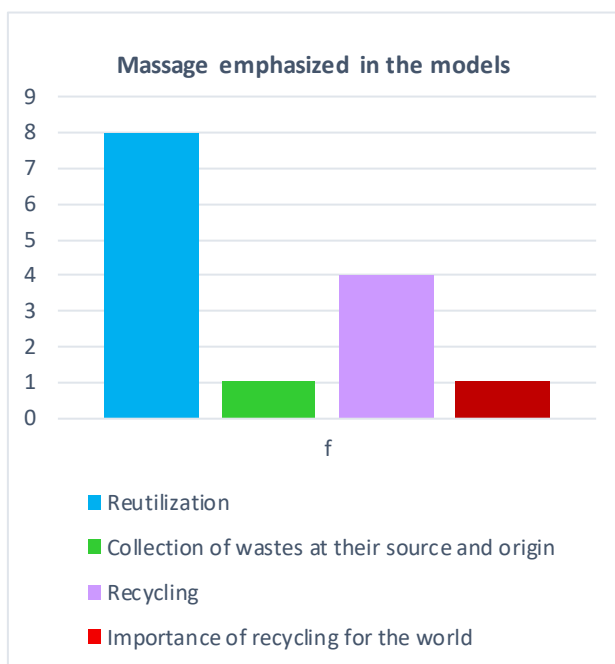
The types of processes for waste materials emphasized by the teacher candidates in their models is shown in Graph 2.



Graph 2. Types of processes for waste materials emphasized in the models

An evaluation of Graph 2 reveals that all of the science teacher candidates highlighted recovery in their models. In addition, four of the teacher candidates’ models also highlighted recycling, while the four other also highlighted reutilization.

The messages emphasized in the models of the participating science teacher candidates are shown in Graph 3.



Graph 3. Message emphasized in the models

An evaluation of Graph 3 indicates that, in their models, the science teacher candidates mainly emphasized the reuse of waste materials for different purposes and the recycling of wastes. In addition, there was also a single model emphasizing the collection of wastes at their source and origin, and the importance of recycling for the world.

4. Conclusions

In this study, teacher candidates developed models that highlighted the reuse of wastes as teaching materials for describing the subject of recovery and recycling. In the models developed by the teacher candidates on reutilization; plastic and paper-cardboard wastes were used along with waste batteries to form fruit baskets, chess pieces, night lamps and flower pots.

Two of the models developed by the science teacher candidates represented, or symbolized, the entire recycling

process beginning with the collection of waste materials in recycling containers, followed by processing in recycling facilities, and ending with the formation of a new product through recycling. In only two of the models was the recycling symbol used, while one of the model highlighted the need for consumers to sort wastes before disposing them. These three models thus made mention of recyclable wastes.

In their models, the science teacher candidates used solid wastes such as paper-cardboard, plastic, glass and batteries, with plastic and paper-cardboard wastes being the mainly used materials. It was noteworthy that none of the teacher candidates used metal or composite wastes in their models. In addition, all of the teach candidates' models expressed the message that waste materials can be reused for different purposes.

The importance of recycling and reutilization can be better understood in light of the fact that the amount of waste generated by human activities is rapidly growing and posing a increasing threat to the environment, and the fact that all natural resources are ultimately finite. Ensuring sustainable growth is of vital importance, and to leave a livable world for future generations, it is crucial that we provide education on such essential matters starting from an early age. Previous studies have demonstrated that the use of models in education is an effective mean for ensuring meaningful and lasting learning (Frederiksen, White and Gutwill, 1998; Barab, et al., 2000; Gobert and Pallant, 2004). For this reason, we believe that using educational models on the subjects recovery, reutilization and recycling at every level of education is important for raising environmentally-conscious individuals.

5. References

- Barab, S. A., Hay, K. E., Barnnet, M., & Keating, T. (2000). Virtual solar system project: Building understanding through model building. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(7), 719-756.
- Bayer, Y. (2008). Ayrı toplanmanın kompostlaştırma üzerindeki etkisi (The effect of source seperated on composting). MS Thesis, Yıldız Technical University, Graduate School of Natural and Applied Sciences, İstanbul.
- Bilgili, M. S. (2006). Katı atık düzenli depo sahalarında atıkların aerobik ve anaerobik ayrışması üzerine sızıntı suyu geri devrinin etkileri (The Effect of leachate recirculation on aerobic and anaerobic degradation of municipal solid waste in landfills). PhD Thesis, Yıldız Technical University, Graduate School of Natural and Applied Sciences, İstanbul.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). Araştırma yöntemleri desen ve analiz (Research methods, design, and analysis). In Ahmet Alpay (Translation Ed.). Ankara: Anı.
- Coll, R. K. (2006). The role of models, mental models and analogies in chemistry teaching. In P. J. Aubusson, A. G. Harrison and S. M. Ritchie (Eds.), *Metaphor and analogy in science education* (Vol. 30, pp. 65-77). Printed in the Netherlands. Springer.
- Frederiksen, J. R., White, B. Y., & Gutwill, J. (1998). Dynamic mental models in learning science: The importance of constructing derivational linkages among models. *Journal of Research in Science Teaching*, 36(7), 806-836.
- Gilbert, J. K., Boulter, C., & Rutherford, M. (1998a). Models in explanations, Part 1: Horses for courses? *International Journal of Science Education*, 20(1), 83-97. doi: 10.1080/0950069980200106
- Gilbert J. K., Boulter, C., & Rutherford, M. (1998b). Models in explanations, Part 2: Whose voice? Whose ears? *International Journal of Science Education*, 20(2), 187-203. doi: 10.1080/0950069980200205
- Gobert, J. D., & Pallant, A. (2004). Fostering students' epistemologies of models via authentic model-based tasks. *Journal of Science Education and Technology*, 13(1), 7-22.
- Güler, N. (2008). Kentleşme sürecinde katı atık yönetimi ve Kocaeli örneği (Solid waste management process of the urbanization and example of Kocaeli). MS Thesis, Kocaeli University, Institute of Social Sciences, Kocaeli.
- Hungerford, H. R., & Volk, T. (1990). Changing learner behavior through environmental education. *Journal of Environmental Education*, 21(3), 8-21.
- Justi, R. S., & Gilbert, J. K. (2002). Modelling, teachers' views on the nature of modelling, and implications for the education of modellers. *International Journal of Science Education*, 24(4), 369-387. doi: 10.1080/09500690110110142
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Lord, T. R. (1999). A comparison between traditional and constructivist teaching in environmental Science. *The Journal of Environmental Education*, 30(3), 22-28.
- Moseley, C., Reinke, K., & Bootout, V. (2002). The effect of teaching outdoor environmental education on preservice teacher' attitudes toward self-efficacy and outcome expectancy. *Journal of Environmental Education*, 34(1), 9-15.
- Oh, P. S., & Oh, S. J. (2011). What teachers of science need to know about models: An overview. *International Journal of Science Education*, 33(8), 1109-1130.
- Saari, H., & Viiri, J. (2003). A research-based teaching sequence for teaching the concept of modelling to seventh-grade students. *International Journal of Science Education*, 25(11), 1333-1352. doi: 10.1080/0950069032000052081
- Sander, E. O., Jelemenska, P., & Kattmann, U. (2006). Towards a better understanding of ecology. *Journal of Biology Education*, 40, 119-123.
- Slingsby, D., & Baker, S. (2003). Making connection: biology, environmental education and education for sustainable development. *Journal of Biology Education*, 38(1), 4-6.
- Yaman, T. (2007). İstanbul'da Kentsel Katı Atık Yönetimi ve Geri Kazanım Potansiyelinin Belirlenmesi (Determination of municipal solid waste management and recycle potential in İstanbul). MS Thesis, Gebze Technical University, Graduate School of Natural and Applied Sciences, Gebze.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

**Bu Sayfa Dizgi Gereği
Boş Bırakılmıştır.**



Üniversite Öğrencilerinin Tekrarlı Düşünce ve Mantık Dışı Düşünce Düzeylerinin Anksiyete Düzeylerini Yordayıcılığı¹

Predictive of The University Students' Repeated Thoughts and Irrational Thought Levels to The Anxiety Levels

Betül Gökçen DOĞAN LAÇIN^a, Ergül DEMİR^b

^aAnkara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye

^bAnkara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye

Öz

Araştırmanın temel amacı, üniversite öğrencilerinin tekrarlı ve mantık dışı düşüncelerinin, öğrencilerin anksiyete düzeylerini yordamasının incelenmesidir. Bu yordayıcılığın öğrencilerin cinsiyetlerine, sınıflarına ve bölümlerine göre farklılık gösterip göstermediği araştırmanın alt amacı olarak belirlenmiştir. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde öğrenim görmekte olan 434 gönüllü lisans öğrencisine Kişisel Bilgi Formu, Tekrarlayıcı Düşünme Ölçeği, Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği Kısa Formu ve Beck Anksiyete Ölçeği uygulanarak elde edilen veriler çoklu regresyon analizi ile çözümlenmiştir. Analiz sonuçlarına göre akılcı olmayan düşünceler anksiyete düzeyini yordamazken, tekrarlı düşünceler anksiyeteyi yordamaktadır. Bu yordayıcılık cinsiyete, bölüme ve sınıf düzeyine göre değişmektedir. Elde edilen sonuçlar okul psikolojik danışmanların danışma sürecine yardım edecek niteliktedir.

Anahtar Sözcükler

anksiyete
akılcı olmayan düşünceler
tekrarlı düşünceler

Keywords

anxiety
irrational thoughts
rumination

Abstract

The main purpose of the study is to examine the predictive power of the university students' irrational thought and rumination levels to their anxiety levels. Whether this predictability differs according to the gender, classes and department of the students is determined as the sub-goal of the research. The data obtained by using the Personal Information Form, the Ruminational Scale, the Irrational Beliefs Scale Short Form and the Beck Anxiety Scale to 434 volunteer undergraduate students studying at the Faculty of Education of Ankara University. Analysed by multiple regression analysis. According to the results of the analysis, irrational thoughts cannot predict the level of anxiety but ruminational thoughts are predicting anxiety. This predictability varies by gender, department, and class level. The results obtained will help the counselling process of school psychological counsellors.

Extended Summary

Purpose: Thoughts that are negative, repetitive and relatively uncontrollable in understanding the emergence and continuation of psychopathologies is related. If the person are looking at the possible negative emotions and thoughts that they may have in the future and are hopelessly looking forward to the future, it has not been in the moment. The anxiety about the past and the future disturbs the psychological health of the individual and prevents its functioning. For this reason, the main purpose of this research is to examine the predictability of anxiety levels of rumination and irrational thought levels of university students. Whether these predictors differ according to the gender, class levels and sections of students constitutes the sub-objectives of the research

Method: This research was conducted as a relational research. The study group consists of 434 volunteer students, who were studying each department and class level of the Faculty of Educational Sciences of Ankara University in the academic year of 2016-2017. The study group was determined by means of maximum diversity sampling from non-probability sampling methods. Research data were collected using Personal Information Form, Rumination Scale, Irrational Beliefs Scale Short Form, and the Beck Anxiety Scale. In the analysis of the data, multiple linear regression analysis. The predictive variable in the established regression models is the anxiety levels of university students. The predictive variables were determined as rumination and irrational thoughts. Before conducting the analyses, the data were examined regarding basic assumptions and necessary corrections were made before the data analysis process.

Findings: According to multiple linear regression analysis rumination was significant predictive of anxiety ($R=0.46$, $R^2=21$, $p<.05$), irrational thoughts were not predictive of anxiety ($p>.05$). Rumination account for about 21% of the anxiety. By gender, both rumination and irrational thoughts in women were predictive of anxiety levels together ($R=0.47$, $R^2=22$, $p<.05$). Together, these variables account for about 22% of the total variance in anxiety for women. According to the raw coefficients, rumination was increase 1 unit for women causing 0.26 increase in anxiety level; irrational thoughts were increase 1 unit for women causing 0.28 increase in anxiety level. Irrational thoughts anxiety levels for males were not predictive ($\beta=-.111$, $p>.05$) while rumination were predictive of anxiety for males ($R=0.46$, $R^2=21$, $p<.05$). Rumination account for about 21% of the total variance in anxiety for men. According to the raw coefficients, rumination was increase 1 unit for men causing 0.31 increase in anxiety level. By department, irrational thoughts any department's students were not predictive of anxiety levels ($\beta=-.111$, $p>.05$). Rumination for all departments without department of Social studies teacher was predictive anxiety (For Guidance and Psychological Counselling $R=0.27$, $R^2=07$, $p<.05$, For the Special Education department $R=0.53$, $R^2=25$, $p<.05$, For pre-school teaching $R=0.50$, $R^2=22$, $p<.05$, For Computer and Teaching Technology Education $R=0.50$, $R^2=25$, $p<.05$ and For the Department of Elementary Teacher Education $R=0.46$, $R^2=21$, $p<.05$). For these departments students' rumination account for respectively 7%, 25%, 22%, 25% and 21% of total variance in anxiety. According to the raw coefficients for this department's students, rumination was increase 1 unit for causing respectively 0.28, 0.30, 0.24, 0.33 and 0.27 increase in anxiety level. Rumination for department of social studies was not predictive of anxiety ($\beta=.295$ and $p>.05$). By class, irrational thought any class level's students were not predictive of anxiety levels. Rumination was predictive of anxiety for every class level (For first graders $R=0.33$, $R^2=11$, $p<.05$, for second grades $R=42$, $R^2=18$, $p<.05$, For third graders $R=57$, $R^2=33$, $p<.05$ and For the fourth grades $R=59$, $R^2=35$, $p<.05$). Rumination account for about respectively every class levels 11%, 18%, 33% and 35% of the total variance in anxiety. According to the raw coefficients for class levels, rumination was increase 1 unit for causing respectively 0.20, 0.25, 0.36 and 0.31 increase in anxiety level.

Results: The knowledge that rumination was predictive of anxiety in both general and subgroups were parallel to the literature. If the person constantly repeats the thought of the happen of evil things in the future, this causes stress and anxiety in itself. Anxiety and irrational thinking in the literature and the findings obtained from this research show differences. It is estimated that this difference may be due to the fact that the vast majority of participants in the research group do not have irrational beliefs. It is estimated that this difference may be due to the fact that the vast majority of participants in the research group do not have irrational beliefs. It has only been seen that the irrational thoughts of female participants have a very low predictability on anxiety. This difference in gender is thought to be related to gender roles. In patriarchal societies, it is expected that while men are supported to be more free and aggressive, women are dependent on family and tradition. It is thought that the low level of predictability can point to breaks in the minds of the modernizing society with the entry of women into education and work life. From this point of view, it is suggested that descriptive and practical studies should be carried out in the context of school-based counselling services on the consideration of parents / children's thoughts.

1. Giriş

Gelişen ve değişen dünyada, bireylerin mesleki ve sosyal rollerinin yaşamlarındaki önemi her geçen gün artmakta, bireyler bu rollerinde başarı elde etmek için daha fazla çabalamaktadırlar. Eğitim, iş ya da evlilik gibi modern insanın yaşam döngüsünü oluşturan periyodlar, büyük bir gerginlik yaratmakta ve çeşitli psikolojik rahatsızlıklara neden olmaktadır. Bunlardan en dikkat çekenleri anksiyete ve depresyondur (Aygül ve İnam, 2006).

Anksiyete, insanlığın varlığından itibaren hissedilen bir duygudur. Göğüste sıkışma, çarpıntı ve nefes darlığı, gerginlik, kötü bir şey olacağı ile ilgili huzursuzluğa neden olan zihinsel uğraş, korku, o anda bir tehlike olduğuna ilişkin inanç ve bunlarla baş edemeyeceğine yönelik düşünceler anksiyetenin belirtileri olan ortak hislerdir. Aslında her birey tehlike anında bu duyguları hissedip kendini korumak için savaş ya da kaç yöntemini kullanmaktadır. Fakat, bir çok defa gerçek bir tehlike yokken hissedilen bu duygular sonucu harekete geçen bireyin kendini koruma mekanizması bir müddet sonra iş göremez hale gelmektedir (Savaşır, Soygüt ve Barışır, 2009). Böylelikle, “_tehlikedeyim ve korumasızım_” kehaneti gerçekleşmekte, bireyde anksiyete adı verilen rahatsızlık oluşmaktadır.

Anksiyete, “sonucu belirsiz ve birden çok olumsuzluğa neden olacak konu üzerinde çok fazla düşünülmesini temsil etmektedir” (Borkovec, Robinson, Pruzinsky ve DePree, 1983, sf.10). Bu bağlamda anksiyete, gelecekle ilgili olayların olumsuz sonuçlanacağına inanıp, tehlikeli olanla olmayana ayırt edememeye sebep olduğu için işlevsiz baş etme stratejisi olarak da kabul edilebilir (Mathews 1990).

Alan yazın incelendiğinde tekrarlı düşünce (ruminatif) ve anksiyetenin tekrarlı, birbiriyle örtüştüğü vurgulanmıştır. Buna göre anksiyete, tekrarlı, verimsiz ve kontrol edilemeyen düşüncelerden oluşmaktadır (De Jong-Meyer, Beck ve Riede, 2009). Yılmaz’ın (2015) üniversite öğrencileri üzerinde, Muris, Roelofs, Meesters ve Boomsma (2004) ve De Jong-Meyer ve diğerlerinin (2009) ergenler üzerinde, Fresco ve diğerlerinin (2002) yetişkinler üzerinde ve Verstraeten ve diğerlerinin (2011) çocuklar üzerinde yapmış oldukları araştırmalar tekrarlı düşünce ve anksiyetenin yüksek düzeyde ilişkili olduğunu göstermektedir.

Daha önce severek yapılan şeylerin bile artık zevk vermemesi hali olarak bilinen depresyon sırasında çoğu araştırmacı anksiyetenin de eşlik ettiğini bilmesine rağmen anksiyete ve depresyonun tekrarlı düşüncelerle ilişkili olduğunu belirtmişlerdir (Starcevic, 1995). Burada tekrarlı düşünceler anksiyetenin artmasına neden olmaktadır (Blagden ve Craske, 1996). Tekrarlı düşünceler, bireyin bir problemle karşılaştığında onu çözmek yerine içinde bulunduğu olumsuz duygu ve düşüncelere odaklanarak sürekli ve tekrarlı olarak düşünmesidir (Nolen-Hoeksema, 2000). Bu süreçte birey, geçmişte yaşadığı veya gelecekte yaşanma olasılığı olan olumsuz olayları düşünüp yeniden değerlendirmektedir. Sürekli ve pasif bir biçimde değerlendirme sürecine giren birey, düşüncelerini durduramadığını hissetmekte, kendine zarar veren bu döngü içerisinde sürüklenerek var olan problemini etkili bir biçimde çözememektedir (Bringle, 1996).

Tekrarlı düşünceler bireyin problem çözme becerisini zayıflatmakta, onu karamsarlığa doğru çekmektedir. Bu durum sonucunda yaşanan psikopatolojik rahatsızlıklardan biri olan anksiyete bireyin yaşam kalitesini düşürmekte, bireyi işlevsiz hale getirmektedir. Anksiyetenin bireylerin yaşamları üzerindeki olumsuz etkilerinin fark edilmesiyle birlikte bu sürecin işleyişine neden olan etmenlerin belirlenmesi önem kazanmaktadır. Anksiyetenin daha iyi anlaşılması için yapılan alan yazın taramasında mantık dışı düşüncelerin etkili olduğu görülmüştür (Örn: Gündüz, 2013; Samsom-Daly, Bryant, Cohn And Wakefield, 2014).

Akılcı duygusal terapi ve diğer bilişsel terapilere göre bireylerin psikolojik sağlıklarındaki bozukluğun temelini mantık dışı düşünceler (akılcı olmayan düşünler) oluşturmaktadır (Ellis ve Grieger, 1986). Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi (ADDT)’ye göre, insanlar temel olarak akılcı ve akılcı olmayan eğilimleri içeren potansiyelle dünyaya gelirler. Daha öz bir anlatımla, bireyler kendilerini koruma, mutlu olma, düşünme, sevme, iletişim kurma gibi akılcı eğilimlere sahip oldukları gibi; çeşitli düşüncelerden kaçınma, öz-yıkım, erteleme, hataları tekrar etme ve mevcut potansiyelini geliştirmekten kaçınma gibi akılcı olmayan eğilimlerini doğuştan getirmektedirler (Corey, 2001). Ellis (1998), insanların hepsinde temel mantıksızlıkların bulunabildiğini ve bunun kültür ve eğitim düzeyine bağlı olmadığını inanmaktadır.

Mantık dışı düşünceler, bireyin bir tür “zorunluluk” ve “istek”lerini içeren cümleler biçiminde görülmektedir. Bunlar, rekabet ve bireyin yapabileceklerinden çok daha fazlasını isteyen bir talep içerdiği için kişiyi tehdit eder, psikolojik sağlığını etkiler (Harris, Davies, ve Dryden, 2006). Üniversite öğrencileri ile yapmış oldukları araştırmada Zwemer ve Deffenbacher (1984) akılcı olmayan inançların anksiyeteyi yordayan en güçlü değişken olduğunu belirlerken, Gündüz (2013) ise akılcı olmayan inançlar ile anksiyete arasında ilişki saptamamıştır. Hart ve Hittner’in (1991) lise öğrencileri ve Jibeen’in (2015) yetişkinler üzerinde yapmış oldukları araştırmada akılcı olmayan inançlar ile anksiyete arasında pozitif yönde ilişki tespit edilmiştir.

Alan yazın incelendiğinde, psikopatolojilerin ortaya çıkma ve devam etme süreçlerinin anlaşılmasında olumsuz, tekrarlayıcı ve görece kontrol edilemez olan zorlayıcı (intrusive) düşüncelerin önemli bir kavram olarak incelendiği görülmüştür. Bireyler, gelecekte başlarına gelebilecek olası olumsuz duygu ve düşünceleri şimdiden düşünerek hem buldukları anı yaşayamamakta hem de geleceğe umutsuz bakmaktadır. Psikolojik sağlığı bozuk olan birey ruhen ve bedenen yorgun olacağı için de bulunduğu topluma, yakınlarına ve kendisine bir yararı olmayacaktır. Bireylerin anksiyete yaşamalarında olumsuz ve tekrarlayıcı düşüncelerin etkisi onandığında onlara verilecek psikolojik danışmanlıklarla düşüncelerinde değişiklik yapmaları sağlanıp işlevsel hale gelmeleri desteklenebilir. Ayrıca Türkiye’de yapılan araştırmalarda bu üç değişkenin birlikte incelendiği çok az araştırmaya rastlanmıştır olup, bu anlamda alan yazına katkı sağlanacağı, ileriki araştırmalara ışık tutacağı düşünülmektedir. Bu sebeple bu araştırmanın problemini üniversite öğrencilerinin tekrarlı ve mantık dışı düşünce düzeyleri ile anksiyete düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi oluşturmaktadır.

Bu araştırmanın genel amacı; üniversite öğrencilerinin tekrarlı ve mantıkdışı düşünce düzeylerinin anksiyete düzeylerini yordayıcılığının incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır. Üniversite öğrencilerinin;

1. Tekrarlı düşünce ve mantık dışı düşünce düzeylerinin birlikte anksiyete düzeyini yordamakta mıdır?
2. Bu yordayıcılık (a) öğrencilerin cinsiyetlerine, (b) sınıf düzeylerine ve (c) bölümlerine göre farklılık göstermekte midir?

2. Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma ilişkisel araştırma olarak **yürütülmüştür**. Fraenkel, Wallen ve Hyun’a (2006) göre ilişkisel araştırmalar, iki ya da daha çok sayıdaki değişkenler arasındaki ilişkileri, bu değişkenlerin birlikte değişiminin varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırmalardır. Bu araştırmanın yordanan değişkeni üniversite öğrencilerinin anksiyete **düzeyleridir**. Yordayıcı değişkenleri ise tekrarlı düşünceler ve akılcı olmayan düşüncelerdir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2016-2017 eğitim öğretim yılı güz döneminde Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören toplam 434 lisans öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışma grubu olasılıklı olmayan örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme ile seçilmiştir. Yıldırım ve Şimşek’e (2004) göre maksimum çeşitlilik örnekleme, örneklemin problemle ilgili olarak kendi içinde benzeşik farklı durumlardan oluşturulmasıdır. Çeşitliliği sağlamak yoluyla evrene genelleme yapmak değil, çeşitlilik arzeden durumlar arasında ne tür ortaklıkların ve benzerliklerin var olduğunu bulmaktır. Buna göre belirlenen çalışma grubunun cinsiyetlerine, bölümlerine ve sınıf düzeylerine göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubunda Yer alan Öğrencilerin Bölümlerine, Cinsiyetlerine ve Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

Bölüm	Cinsiyet	Sınıf								Toplam	
		1		2		3		4		n	%
		n	%	n	%	n	%	n	%		
PDR	Kadın	7	10.1	26	27.7	13	19.1	16	32.7	62	14.6
	Erkek	5	10.4	4	10.8	4	17.4	6	19.4	19	4.5
	Kayıp	0		0		0		0		0	0
	Toplam	12		30		17		22		81	19.1
Zihin Engelliler Öğretmenliği	Kadın	16	23.2	16	17	6	8.8	10	20.4	49	11.5
	Erkek	21	43.8	7	18.9	6	26.1	2	6.5	36	8.5
	Kayıp	0		0		0		0		0	0
	Toplam	37		23		12		12		85	20
SÖ	Kadın	11	15.9	20	21.3	14	20.6	7	14.3	52	12.2
	Erkek	5	10.4	12	32.4	5	21.7	5	16.1	27	6.4
	Kayıp	0		0		0		0		0	0
	Toplam	16		32		19		12		79	18.6
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	Kadın	7	10.1	8	8.5	22	32.4	13	26.5	50	11.8
	Erkek	8	16.7	6	16.2	6	26.1	15	48.4	36	8.5
	Kayıp	0		1		1		0		2	0.5
	Toplam	15		15		29		28		88	20.7

Bölüm	Cinsiyet	Sınıf								Toplam	
		1		2		3		4		n	%
		n	%	n	%	n	%	n	%		
OÖÖ	Kadın	19	27.5	14	14.9	10	14.7	1	2	44	10.4
	Erkek	2	4.2	1	2.7	1	4.3	0	0	4	0.9
	Kayıp	0		0		0		0		0	0
	Toplam	21		15		11		1		48	11.3
SBÖ	Kadın	9	13	10	10.6	3	4.4	2	4.1	25	5.9
	Erkek	7	14.6	7	18.9	1	4,3	3	9.7	19	4.5
	Kayıp	0		0		0		0		0	0
	Toplam	16		17		4		5		44	10.4
Genel Toplam	Kadın	69		94		68		50		288	66.4
	Erkek	48		37		23		31		144	32.2
	Kayıp	117		1		1		0		2	0.5
	Toplam	117		132		92		81		434	100.0

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak “kişisel bilgi formu, tekrarlı düşünme ölçeği ve akılcı olmayan inançlar ölçeği kısa formu” kullanılmıştır.

1-Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu çalışma grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyetleri, sınıf düzeyleri, okudukları bölüm gibi toplam 3 sorudan oluşmaktadır.

2-Tekrarlayıcı düşünme ölçeği: McEvoy, Mahoney ve Moulds (2010) tarafından geliştirilen, Gülüm ve Dağ (2012) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan ölçme aracı 31 maddeden oluşmaktadır. Otuz bir madde ile bireylerin olumsuz yaşam olaylarıyla ilgili olarak tekrarlayıcı bir düşünce döngüsüne girme eğilimini psikiyatrik bozukluklardan bağımsız olarak değerlendirmek amaçlanmaktadır. Beşli Likert tipindeki ölçeğin özgün çalışmada iki faktörden oluşmakta olup toplam puan tekrarlı düşünce düzeyini vermektedir. Uyarlama çalışması 266 lisans öğrencisi üzerinde yapılan ölçme aracın tek faktörlü yapıda olduğu saptanmış olup madde eksiltilmemiştir. Türkçe TDÖ'nün Cronbach alfa değeri 0,94'tür ve bu ölçek ile açıklanan toplam varyans %40,48'dir.

3-Akılcı olmayan inançlar ölçeği kısa formu: Yetişkinlerin akılcı olmayan düşüncelerini belirlemek için Türküm (2003) tarafından geliştirilip kısaltılmış olan ölçek 15 maddeden oluşmaktadır. Beşli Likert tipinde olan araç, 15 ile 75 puanlar arasında değerlendirilmektedir. Puanların çokluğu akılcı olmayan inançların yüksekliğini vermektedir. Türküm, alfa değerini 0.81 bulmuş olup ölçek ile açıklanan toplam varyans %42.9'dur.

4-Beck anksiyete ölçeği: Beck, Steer, Epstein ve Brown (1988) tarafından geliştirilen Beck Anksiyete Envanterinin Türkçe'ye uyarlaması Ulusoy, Şahin ve Erkmen (1998) tarafından yapılmıştır. BAÖ, 21 maddeden oluşan, 0-3 arası puanlanan Likert tipi bir ölçektir. Toplam puan 0-63 arasında değişmektedir. Puanların yüksekliği anksiyetenin şiddetini işaret etmektedir. Türkçe formun güvenilirliği için ölçeğin Cronbach Alfa .93'tür. Test-tekrar test güvenilirlik katsayısı ise $r = .57$ 'dir. Ölçüt bağımlı geçerlik çalışmasında ölçeğin otomatik düşünceler ölçeği ile $r = .41$, Sürekli Kaygı Envanteri ile $r = .53$ olarak bulunmuştur. Yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin “Sübjektif Belirtiler” ve “Somatik Belirtiler” olmak üzere iki faktörden oluştuğu belirtilmektedir.

Veri Analizi

Birinci araştırma sorusuna yanıtlamak için çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Bu analizde anksiyete yordanan değişken, akılcı olmayan düşünce ve tekrarlı düşünceler ise yordayıcı değişkenler olarak belirlenmiştir. İkinci araştırma sorusuna yanıtlamada, öğrencilerin cinsiyetlerine, bölümlerine ve sınıf düzeylerine göre ayrı ayrı gruplarda çoklu doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Cinsiyet grupları, bölümler ve sınıf düzeyleri arasındaki yordayıcılık farkları, betimsel olarak değerlendirilmiştir.

Analizler öncesinde veriler, temel varsayımlar açısından incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır:

- Öncelikle veri setindeki kayıplar değerlendirilmiştir. Yordanan ve yordayıcı değişkenlerde, her bir madde düzeyinde kayıpların en fazla %2 olduğu, cinsiyet ve diğer değişkenlerle manidar bir ilişki göstermediği görülmüştür. Maddelerin sıralama ölçeğinde veri sağladığı dikkate alınarak, kayıp veri atama yöntemlerinden medyan atama kullanılarak eksiksiz veri elde edilmiştir.
- Yordanan ve yordayıcı değişkenlere yönelik toplam puanlar, standart Z puan dönüşümü kullanılarak uç değerler

açısından incelenmiştir. (-3, +3) standart değerleri dışında değer alan iki gözlem birimi belirlenmiş, bunlar uçdeğer olarak tanımlanmış ve veri setinden çıkarılmıştır.

Tablo 2. Değişkenlerin Betimsel İstatistiklerinin Gösterimi

Değişkenler	Çarpıklık	Basıklık	\bar{X}	Mod	Medyan
Anksiyete	-0.60	0.54	21.09	11	18.50
Akılcı olmayan inançlar	-0.14	-0.18	54.43	54.00	54.00
Tekrarlı düşünceler	-0.49	-0.20	105.39	96.00	106.00

Tablo 2’de yordanan ve yordayıcı değişkenlere yönelik toplam puanların dağılımları incelenmiştir. Toplam puanların normal dağılım varsayımını sağladığı belirlenmiştir. Ayrıca anksiyete düzeylerinin cinsiyet, bölüm ve sınıf gruplarında da normal dağılım gösterip göstermediği benzer biçimde incelenmiş, normal dağılım gösterdiği görülmüştür.

- Değişkenlerin doğrusallıklarını incelemek için standardize edilmiş artık değerler ile standardize edilmiş yordanan değerler için saçılma diyagramları, histogram ve normal dağılım eğrileri oluşturulmuştur (Büyüköztürk, 2013). Grafiklere göre, noktaların bir eksen etrafında toplanarak doğrusallık varsayımını karşıladığı görülmüştür.
- Analize girecek değişkenler arasında çoklu bağlantı olup olmadığını değerlendirmek için tolerans değerleri (Tol), varyans artış faktörleri (VIF), ve durum indeksleri (CI) incelenmiştir. Akılcı olmayan inançlar toplam puan ile tekrarlı düşünceler toplam puanların tolerans değerleri, varyans artış faktörleri ve durum indeksleri sırasıyla; .96, .96; 1.04, 1.04 ve 9.88, 22.46 olarak bulunmuştur. Tolerans değerinin (1-R²) .20’den yüksek, varyans artış faktörünün (VIF) 10’dan düşük ya da durum indeks (CI) değerinin 30’dan düşük çıkması çoklu bağlantılılık probleminin olmadığını göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014).
- Otokorelasyonu test etmek amacıyla Durbin Watson değeri incelenmiştir. Durbin Watson katsayısı olayların sırası ile ilgili hataların otokorelasyonunun ölçümü ile ilgilidir ve bu katsayının anlamlı çıkması hataların bağımlılığını göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Bu değer 1.99 olduğu görülmüş olup, 2’ye yakın değerler otokorelasyonun olmadığını ifade etmektedir (Kalaycı, 2014).

3. Bulgular

Bu bölümde araştırma sorularına cevap oluşturacak analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Araştırmanın birinci sorusu “Tekrarlı ve mantık dışı düşünce düzeylerinin birlikte anksiyete düzeyini yordamakta mıdır?” şeklindeydi. Bu soruya yanıt aramak için yürütülen çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Anksiyetenin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart hata	β	T	p
Sabit	-12.90	5.91		-2.18	.300
Akılcı olmayan düşünceler	.09	0.11	.04	.88	.380
Tekrarlı düşünceler	.28	0.27	.45	10.28	.000

$R=0.46$, $R^2=0.21$, $F(2,429)=56.771$, $p=.000$

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin tekrarlı düşüncelerin anksiyete düzeyinin manidar yordayıcısı olduğu ($R=0.46$, $R^2=21$, $p<.05$), akılcı olmayan düşüncelerin ise manidar yordayıcısı olmadığı ($p>.05$) gözlenmiştir. Tekrarlı düşünceler yordanan değişken olarak kurulan model, anksiyeteye yönelik toplam varyansın %21’ini açıklayabilmektedir, ($R=0.46$, $R^2=0.21$, $F(2,429)=56.771$). Regresyon analizi sonuçlarına göre anksiyetenin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir;

$$\text{Anksiyete} = -12.90 + 0.28 \text{tekrarlı düşünceler} + 0.09 \text{akılcı olmayan düşünceler}$$

Araştırmanın diğer alt amacı ise “bu yordayıcılığın öğrencilerin cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine ve bölümlerine göre farklılık göstermekte midir?” şeklindeydi. Bu soruya yanıt aramak için yürütülen çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 4, 5 ve 6’da verilmiştir.

Tablo 4. Cinsiyet Gruplarına Göre Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart hata	β	t	p	
Kadın	Sabit	-20.83	7.52	-2.77	.006	
	Tekrarlı düşünceler	.260	.031	.444	8.38	.000
	Akılcı olmayan düşünceler	.280	.132	.111	2.10	.037
Erkek	Sabit	-.583	9.45	-.062	.951	
	Tekrarlı düşünceler	.316	.052	.470	6.08	.000
	Akılcı olmayan düşünceler	-.237	.171	-.111	-1.39	.168

Tablo 4'e göre kadınlarda hem tekrarlı hem akılcı olmayan düşünceler birlikte anksiyete düzeyinin manidar yordayıcısıdır, ($R=0.47$, $R^2=22$, $p<.05$). Kadınların tekrarlı ve akılcı olmayan düşünceleri birlikte anksiyete düzeyine yönelik toplam varyansın %22'sini açıklamaktadır. Ham katsayılar göre kadınlarda tekrarlı düşüncede 1 birimlik artış anksiyete düzeyinde 0.26 birim artışa; akılcı olmayan düşüncelerdeki 1 birim artış ise anksiyete düzeyinde 0.28 birim artışa karşılık gelmektedir. Erkeklerde ise grubun geneline benzer şekilde tekrarlı düşünceler anksiyete düzeylerinin manidar yordayıcısı iken ($R=0.46$, $R^2=21$, $p<.05$) akılcı olmayan düşüncelerin manidar yordayıcı olmadığı gözlenmiştir, ($\beta=-.111$, $p>.05$). erkeklerde tekrarlı düşünceler yordayıcı değişken olmak üzere kurulan model anksiyetenin %21'ini açıklamaktadır. Ham katsayılar göre erkeklerde tekrarlı düşünce düzeyindeki 1 birim artış anksiyete düzeyinde 0.31 birim artışa karşılık gelmektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre anksiyetenin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği;

$$\text{Kadın anksiyete} = -20.83 + 0.260\text{tekrarlı} + 0.280\text{akılcı olmayan}$$

$$\text{Erkek anksiyete} = -0.538 + 0.316\text{tekrarlı} - 0.237\text{akılcı olmayan}$$

Tablo 5. Bölümlere Göre Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken		B	Standart hata	β	t	p
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	Sabit	-9.83	11.89		-8.27	.411
	Tekrarlı düşünceler	.281	.056	.496	4.92	.000
	Akılcı olmayan düşünceler	.040	.215	.018	.185	.853
Zihin Engelliler Öğretmenliği	Sabit	-21.5	12.79		-1.68	.097
	Tekrarlı düşünceler	.303	.061	.494	4.92	.000
	Akılcı olmayan düşünceler	.196	.250	.072	.782	.436
Sınıf Öğretmenliği	Sabit	-16.72	14.56		-1.14	.254
	Tekrarlı düşünceler	.274	.069	.430	3.96	.000
	Akılcı olmayan düşünceler	.184	.275	.072	.667	.507
Bilgisayar Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği	Sabit	-8.93	15.43		-5.79	.564
	Tekrarlı düşünceler	.333	.062	.502	5.35	.000
	Akılcı olmayan düşünceler	-.120	.253	-.044	-4.73	.637
Okul Öncesi Öğretmenliği	Sabit	-34.76	21.42		-5.79	.564
	Tekrarlı düşünceler	.238	.078	.408	3.06	.004
	Akılcı olmayan düşünceler	.581	.361	.215	1.61	.114
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Sabit	7.19	20.77		.346	.731
	Tekrarlı düşünceler	.189	.097	.295	1.95	.058
	Akılcı olmayan düşünceler	-.138	.338	-.061	-4.07	.686

Tablo 5'e bakıldığında hiçbir bölümde öğrencilerin akılcı olmayan düşüncelerinin anksiyete düzeylerinin manidar yordayıcısı olmadığı gözlenmiştir ($\beta=-.111$, $p>.05$). Sosyal Bilgiler Öğretmenliği hariç diğer bölümlerde öğrencilerin tekrarlı düşünceleri anksiyete düzeylerinin manidar yordayıcısıdır (Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümü için $R=0.27$, $R^2=07$, $p<.05$, Özel Eğitim bölümü için $R=0.53$, $R^2=25$, $p<.05$, Okul Öncesi Öğretmenliği bölümü için $R=0.50$, $R^2=22$, $p<.05$, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümü için $R=0.50$, $R^2=25$, $p<.05$ ve Sınıf Öğretmenliği bölümü için $R=0.46$, $R^2=21$, $p<.05$). Bu bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin tekrarlı düşünceler yordayıcılığı ile kurulan modeller anksiyete düzeylerine yönelik toplam varyansın sırasıyla %7, %25, %22, %25 ve %21'ini açıklamaktadır. Bu bölümlerde ham regresyon katsayılarına göre tekrarlı düşünce düzeyindeki 1 birim artış anksiyete düzeyinde sırasıyla 0.28, 0.30, 0.24, 0.33 ve 0.27 birim artışa karşılık gelmektedir. Sosyal Bilgiler Öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin tekrarlı düşüncelerinin ise anksiyete düzeylerinin manidar yordayıcısı olmadığı gözlenmiştir ($\beta=.295$ ve $p>.05$). Regresyon analizi sonuçlarına göre anksiyetenin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği;

$$\text{Rehberlik ve psikolojik danışmanlık anksiyete} = -9.83 + 0.281\text{tekrarlı} + 0.040\text{akılcı olmayan}$$

$$\text{Zihin engelliler öğretmenliği anksiyete} = -21.50 + 0.303\text{tekrarlı} + 0.196\text{akılcı olmayan}$$

$$\text{Sınıf öğretmenliği anksiyete} = -16.72 + 0.274\text{tekrarlı} + 0.184\text{akılcı olmayan}$$

$$\text{Bilgisayar öğretim teknolojileri eğitiminde anksiyete} = -8.99 + 0.333\text{tekrarlı} + 0.120\text{akılcı olmayan}$$

$$\text{Okulöncesi öğretmenliği anksiyete} = -34.76 + 0.238\text{tekrarlı} + 0.581\text{akılcı olmayan}$$

$$\text{Sosyal bilgiler öğretmenliği anksiyete} = 7.19 + 0.189\text{tekrarlı} - 0.138\text{akılcı olmayan}$$

Tablo 6. Sınıf Düzeylerine Göre Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken		B	Standart hata	β	t	p
1.sınıflar	Sabit	-2.272	11.63		-.195	.846
	Tekrarlı düşünceler	.200	.054	.333	3.671	.000
	Akılcı olmayan düşünceler	-.011	.205	-.005	-.054	.957
2.sınıflar	Sabit	-12.99	11.91		-1.09	.277
	Tekrarlı düşünceler	.252	.050	.409	5.05	.000
	Akılcı olmayan düşünceler	.172	.204	.068	.844	.400
3.sınıflar	Sabit	-11.24	13.05		-.862	.391
	Tekrarlı düşünceler	.356	.055	.575	6.464	.000
	Akılcı olmayan düşünceler	-.051	.236	-.019	-.216	.829
4.sınıflar	Sabit	-32.87	10.98		-2.99	.004
	Tekrarlı düşünceler	.307	.055	.527	5.61	.000
	Akılcı olmayan düşünceler	.382	.204	.175	1.87	.065

Tablo 6'ya bakıldığında sınıf düzeylerine göre tekrarlı ve akılcı olmayan düşüncelerin anksiyete düzeyini yormasına ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

Sınıf düzeylerine göre hiçbir sınıf düzeyinde akılcı olmayan düşüncelerin anksiyete düzeylerinin manidar yordayıcısı olmadığı görülmüştür. Tekrarlı düşünceler ise her sınıf düzeyinde manidar yordayıcıdır (Birinci sınıflar için $R=0.33$, $R^2=11$, $p<.05$, ikinci sınıflar için $R=.42$, $R^2=18$, $p<.05$, üçüncü sınıflar için $R=.57$, $R^2=33$, $p<.05$ ve dördüncü sınıflar için $R=.59$, $R^2=35$, $p<.05$). Tekrarlı düşünceler ile kurulan modeller sınıf düzeylerine göre anksiyete düzeyindeki toplam varyansın sırasıyla %11, %18, %33 ve %35'ini açıklamaktadır. Sınıflarda ham regresyon katsayılarına göre tekrarlı düşünce düzeyindeki 1 birim artış anksiyete düzeyinde sırasıyla 0.20, 0.25, 0.36 ve 0.31 birim artışa karşılık gelmektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre anksiyetenin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği;

1.sınıflar için anksiyete= $-2.272+0.200$ tekrarlı- 0.011 akılcı olmayan

2.sınıflar için anksiyete= $-12.99+0.252$ tekrarlı+ 0.172 akılcı olmayan

3.sınıflar için anksiyete= $-11.24+0.356$ tekrarlı- 0.051 akılcı olmayan

4.sınıflar için anksiyete= $-32.87+0.307$ tekrarlı+ 0.382 akılcı olmayan

4. Tartışma ve Sonuç

Anksiyetenin akılcı olmayan düşünceler ve tekrarlı düşüncelerle birlikte ele alındığı bu çalışmada genel olarak tekrarlı düşüncenin anksiyete üzerinde önemli yordayıcılığı olduğu görülmüştür.

Anksiyetenin bireyin gelecekle ilgili olumsuz kaygılarının gerçekleşeceği düşüncesi ile iş göremez hale gelmesi (Savaşır, Soygüt ve Barışır, 2009) olarak değerlendirildiği düşünüldüğünde akılcı olmayan inançların anksiyeteyi yordamadığı bulgusu yapılan daha önceki araştırmalarla tutarsızlık göstermektedir. Alan yazın incelendiğinde akılcı olmayan düşünceler ile anksiyetenin birbiriyle ilişkili olduğu (örn: Hart ve Hittner, 1991; Turner ve Barker, 2013; Gündüz, 2013) görülmüştür. Bunun yanı sıra Harris, Davies ve Dryden (2006) akılcı olmayan düşüncelerin bireyin potansiyelinde var olan gücü düşürmesine ve başarısızlığa neden olacağı için kişinin anksiyete yaşamasına neden olacağını belirtmiştir. Yapılan bu araştırma sonucunda elde edilen bulgularla alan yazındaki bulgular ve kuramsal bilgiler paralellik göstermemektedir. Akılcı olmayan düşüncelerin kökenini çocukluk yılları, çevre ve önemli kişiler oluşturmaktadır. Küçük yaşlarda bozucu yıkıcı yaşantılar yaşamamız, dünya ve kendimizle ilgili aşırı genellemeler yapmamıza neden olur (Ellis, 1998). Bu genellemeler bize hayatı çekilmez bir hale getirerek psikolojimizi olumsuz yönde etkilemektedir. Bu çalışmada, katılımcıların akılcı olmayan inançlara sahip olmamasından dolayı alanyazından farklı bir bulgu elde edildiği düşünülmektedir. Nitekim bölüm ve sınıf bazında akılcı olmayan inançlar incelendiğinde anlamlı bir yordama gücü vermemesi de bu açıklamayı desteklemektedir. Cinsiyete göre akılcı olmayan düşüncelerin anksiyeteyi yordama gücü incelendiğinde sadece kadınların akılcı olmayan düşüncelerinin anksiyete düzeylerini yordadığı görülmüştür. Türk toplum yapısına bakıldığında erkeklerin daha özgür ve atak olmaları desteklenirken, kadınların aileye, gelenek göreneklere bağlı olması beklenmektedir (Kağıtçıbaşı, 2000). Bu durum kadınların erkeklere göre küçük yaşta aile ve çevrenin oluşturduğu dogmatik düşünceleri benimsedikleri bu yüzden hayatlarına genelleştirdikleri akılcı olmayan inançlara sahip oldukları ile açıklanabilir. Çalışma grubundaki cinsiyet dağılımı göz önüne alındığında sadece kadınların akılcı olmayan düşünceye sahip olmaları tüm grubun akılcı olmayan düşünce sisteminin anksiyeteyi yordamasına etkisi olmadığı görülmektedir.

Anksiyeteyi açıklayan değişkenin tekrarlı düşünceler olduğu görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde bu iki değiş-

kenin ilişki gösterdiği ve tekrarlı düşüncenin anksiyetenin yordayıcısı olduğu görülmüştür (örn: Fresco, Frankel, Mennin, Turk ve Heimberg, 2002; Erdur-Baker, Özgülük, Turan ve Demirci Danışık, 2009; McEvoy, Mahoney ve Moulds, 2010). Bireyler yaşadıkları olumsuz duygu ve yaşantıları sürekli olarak düşünmeleri problemlerini çözmek yerine saplantılı olarak o problem içerisinde boğulmalarına neden olmaktadır. Bu durumun sürekliliği bireyin ruh sağlığını etkileyerek anksiyete yaşamalarına neden olmaktadır (Ingram, Cruet, Johnson ve Wisnicki, 1988; Nolen- Hoeksema, 1991). Sınıf düzeyine göre tekrarlı düşüncenin anksiyeteyi yordadığı görülmüştür. Üçüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin tekrarlı düşüncelerinin anksiyete üzerinde en çok etkiye sahip olan değişken olduğu görülmektedir. Bunu dördüncü sınıfta okuyan öğrencilerin tekrarlı düşünceleri, ikinci sınıfta okuyan öğrencilerin tekrarlı düşünceleri son olarak da birinci sınıfta okuyan öğrencilerin tekrarlı düşünceleri izlemektedir. En çok etkinin 3. Sınıf düzeyinde olmasının nedeni öğrenciler tarafından söylenen “her bölümün en zor sınıf düzeyi” biçimindeki genel kanıları olabilir. Gelişimsel olarak incelendiğinde ise 3 ve 4. Sınıflarda okuyan öğrenciler artık mezun olup iş, evlilik gibi yeni yaşam rollerine girmeye başlayacakları dönemdedirler (Piaget, 2004). Bu farklı yaşam rollerini sürekli olarak düşünüp kaygılandıkları görülmektedir. Bölüm bazında tekrarlı düşüncelerin anksiyeteyi yordadığı tespit edilmiştir. Bilgisayar öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin tekrarlı düşüncelerinin anksiyete üzerinde en çok etkiye sahip olan değişken olduğu görülmektedir. Bunu rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümünde okuyan öğrencilerin tekrarlı düşünceleri, zihin engelli öğrencilerin tekrarlı düşünceleri, sınıf öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin tekrarlı düşünceleri son olarak da okul öncesi bölümünde okuyan öğrencilerin tekrarlı düşünceleri izlemektedir. Meslek seçimi karmaşık bir süreç olup bireyin ilgi, yetenek gibi psikolojik, prestij, değer, sosyo ekonomik durum gibi sosyal faktörler etkili olmaktadır (Kuzgun, 2006). Öğrenciler, mesleklerini seçip bunun eğitimini alıyor olsa da seçimlerinin onlara hem psikolojik hem sosyal yönden kadar doyum sağladığını tekrarlı olarak düşünüp kaygılandıkları söylenebilir. Bunun yanısıra, bu sıranın öğrenim görülen bölümün zorluğu, öğretim üyelerinin öğrencilere yaklaşımı ve ders başarıları ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, anksiyete üzerinde tekrarlı düşüncelerin etkili olduğunu göstermektedir. Tekrarlı düşünceler, bireylerin yaşadıkları stresli yaşam olaylarından sonra olumsuz çıkarımlar yaparak bunları sıkça düşünmelerine (Alloy ve arkadaşları, 2000) sonrasında ise gelecekte de böyle olumsuz olayların yaşanacağı endişesi yaşayarak iş göremez hale gelmelerine neden olmaktadır. Kuşkusuz bu sonuçlar, neden-sonuç ilişkisinden ziyade yapıyı betimlemeye dönük bir çabanın ürünüdür. Diğer bir değişle, araştırmanın ortaya koyduğu bulgular anksiyete ile tekrarlı düşünceler ve akılcı olmayan düşünceler arasında ilişkileri ortaya koysa da, yapısal eşitlik modellemesi kullanılarak anksiyetenin tekrarlı düşünce ve bilişsel süreçlere yönelik moderatör etkisi incelenebilir. Araştırma sınırlılıkları çerçevesinde ele alınan bu değişkenlerin yanı sıra, duygu düzenleme stratejileri, dikkat düzeyi, bilişsel esneklik, negatif düşüncelerin anksiyete ve diğer psikolojik rahatsızlıklar üzerindeki etkileri ele alınabilir. Bu çalışma, herhangi bir psikolojik ya da psikiyatrik problemi olmayan üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Benzer çalışmalar psikiyatrik belirtiler gösteren gruplarla karşılaştırmalı olarak alınabilir; ayrıca, ebeveyn ve çocukların birlikte ele alındığı çalışmalar yapılabilir. Kuramsal olarak bireylerin düşünce sistemi küçük yaşlarda kökleşmektedir. Bireylerin düşünceleri ne kadar dogmatik ve değişmez ise çevresiyle çatışan düşüncelerini değiştiremeyip psikolojik sağlığını olumsuz etkilemektedir. Buradan hareketle okul temelli danışma hizmetleri çerçevesinde anne-baba ve çocukların düşüncelerini ele alınması/fark ettirilmesi konusunda betimsel ve uygulamalı çalışmalar yapılabilir. Uygun olmayan düşünce sistemlerine sahip bireylere danışma hizmetleri götürülerek bireylerin düzeltici ilişkiler geliştirmelerine katkı sunulabilir. Bunun yanı sıra anksiyete düzeyleri ile ilişkili başkaca özelliklerin (anne-baba tutumları, başarısızlık, akademik yetkinlik vs) dikkate alınmasının ve gözlenen manidar ilişkiler doğrultusunda müdahale stratejilerinin geliştirilmesinin bireylerin uyum süreçlerini güçlendireceği düşünülmektedir.

5. Kaynakça

- Aygun B, Inam O. (2006 April) Communication is a facility: a study to describe healthy worklife for workers. 2nd National Public Relations Symposium Full Text Book, 92-100.
- Alloy, L. B., Abramson, L. Y., Hogan, E., Whitehouse, W. G., Rose, D. T., Robinson, M. S., Kim, R. S. and Lapkin, J. B. (2000). The temple-wisconsin cognitive vulnerability to depression project: Lifetime history of axis 1 psychopathology in individuals at high and low cognitive risk for depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 109 (3), 403-418.
- Beck, A. T., Epstein, N., Brown, G. and Steer, R. A. (1988). An inventory for measuring clinical anxiety: Psychometric properties. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56, 893-897.
- Blagden J.C. and Craske M.G. (1996) Effects of active and passive rumination and distraction: A pilot replication with anxious mood. *Journal of Anxiety Disorders*, 10, 243- 52.
- Borkovec, T. D., Robinson, E., Pruzinsky, T. and DePree, J. A. (1983). Preliminary exploration of worry: Some characteristics and processes. *Behaviour research and therapy*, 21(1), 9-16.
- Bringle, M. L. (1996). “I Just Can’t Stop Thinking About It”: Depression, rumination, and forgiveness. *Word & World* 16 (3), 340-346.
- Büyükoztürk, Ş. (2013). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. (*Genişletilmiş 18. Baskı*). Ankara: Pegem Akademi.
- Corey, G. (2001). *Theory and practice of counseling and psychotherapy*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları. (2. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- De Jong-Meyer, R., Beck, B. and Riede, K. (2009). Relationships between rumination, worry, intolerance of uncertainty and metacognitive beliefs. *Personality and Individual Differences, 46(4)*, 547-551.
- Ellis, A. (1998). Three methods of rational emotive behavior therapy that make my psychotherapy effective. Annual Convention of the American Psychological Association. San Francisco.
- Ellis, A. E. and Grieger, R. M. (1986). *Handbook of rational-emotive therapy, Vol. 2*. Springer Publishing Co.
- Erdur-Baker, Ö., Özgülük, S. B., Turan, N. ve Danişık, N. D. (2009). Ergenlerde görülen psikolojik belirtilerin yordayıcıları olarak ruminasyon ve öfke/öfke ifade tarzları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4(32)*, 45-53.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. and Hyun, H. H. (2006). *How to design and evaluate research in education (6.baskı)*. New York: McGraw-Hill.
- Fresco, D. M., Frankel, A. N., Mennin, D. S., Turk, C. L. and Heimberg, R. G. (2002). Distinct and overlapping features of rumination and worry: The relationship of cognitive production to negative affective states. *Cognitive Therapy and Research, 26*, 179-188.
- Gülüm, İ. V. ve Dağ, İ. (2012). Tekrarlayıcı Düşünme Ölçeği ve Bilişsel Esneklik Envanteri'nin Türkçeye uyarlanması, geçerliliği ve güvenilirliği. *Anadolu Psikiyatri Dergisi, 13(3)*, 216-23.
- Gündüz, B. (2013). Bağlanma stilleri, akılcı olmayan inançlar ve psikolojik belirtilerin bilişsel esnekliği yordamadaki katkıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13(4)*, 2071-2085.
- Harris, S., Davies, M. F. and Dryden, W. (2006). An experimental test of a core REBT hypothesis: evidence that irrational beliefs lead to physiological as well as psychological arousal. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy, 24 (2)*, 1-9.
- Hart, K. E. and Hittner, J. B. (1991). Irrational beliefs, perceived availability of social support, and anxiety. *Journal of clinical psychology, 47(4)*, 582-587
- Ingram, R.E., Cruet, D., Johnson, B.R. and Wisnicki, K.S. (1988). Self- focused attention, gender, gender role, and vulnerability to negative affect. *Journal of Personality and Social Psychology, 55(6)*, 967- 978.
- Jibeen, T. (2015). Personality dimensions and emotional problems: The mediating role of irrational beliefs in Pakistani adult non-clinical sample. *International Journal of Psychology, 50(2)*, 93-100.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). *Kültürel psikoloji: Kültür bağlamında insan ve aile*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kalaycı, Ş. (2014). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayınevi
- Kuzgun, Y. (2006). *Meslek Rehberliği ve Danışmanlığın Giriş*. Ankara: Nöber Yayınevi
- Mathews, A. (1990). Why worry? The cognitive function of anxiety. *Behaviour Research And Therapy, 28(6)*, 455-468.
- McEvoy, P. M., Mahoney, A. E. and Moulds, M. L. (2010). Are worry, rumination, and post-event processing one and the same?: Development of the repetitive thinking questionnaire. *Journal of anxiety disorders, 24(5)*, 509-519.
- Muris, P., Roelofs, J., Meesters, C. and Boomsma, P. (2004). Rumination and worry in nonclinical adolescents. *Cognitive Therapy and Research, 28(4)*, 539-554.
- Nolen-Hoeksema, S. (1991). Responses to depression and their effects on the duration of depressive episodes. *Journal of Abnormal Psychology, 100*, 569-582
- Nolen-Hoeksema, S. (2000). Further evidence for the role of psychosocial factors in depression chronicity. *Clinical Psychology: Science and Practice, 7*, 224-227
- Piaget, J. (2004). *Çocukta zihinsel gelişim (2. basım)*. (H. Portakal, Çev), İstanbul: Cem Psikoloji
- Sansom-Daly, U.M., Bryant, R. A., Cohn, R. J. And Wakefield, C. E. (2014). Imagining the future in health anxiety: The impact of rumination on the specificity of illness-related memory and future thinking. *Anxiety, Stress & Coping, 27(5)*, 587-600
- Savaşır, I., Soygüt, G. ve Barışır, E. (2009). *Bilişsel davranışçı terapiler*. Ankara: Türk psikologlar derneği 4.basım
- Starcevic, V. (1995) Pathological worry in major depression: a preliminary report. *Behaviour Research Therapy, 33*, 55-56.
- Tabachnick, B. G. and Fidell L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston, MA: Pearson.
- Turner, M. and Barker, J. B. (2013). Examining the efficacy of rational-emotive behavior therapy (REBT) on irrational beliefs and anxiety in elite youth cricketers. *Journal of Applied Sport Psychology, 25(1)*, 131-147.
- Türküm, A. S. (2003). Akılcı Olmayan inançlar ölçeği'nin geliştirilmesi ve kısaltma çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 2(19)*, 41-47.
- Ulusoy, M., Sahin, N. H. and Erkmen, H. (1998). Turkish version of the beck anxiety inventory: Psychometric properties. *Journal of cognitive psychotherapy, 12(2)*, 163-172.
- Verstraeten, K., Bijttebier, P., Vasey, M. W. and Raes, F. (2011). Specificity of worry and rumination in the development of anxiety and depressive symptoms in children. *British Journal of Clinical Psychology, 50(4)*, 364-378.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2004). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, P. A. E. (2015) Endişe ve ruminasyonun kaygı ve depresyon belirtileri üzerindeki rolü. *Türk psikiyatri dergisi, 26(2)*:107-15
- Zwemer, W. A. and Deffenbacher, J. L. (1984). Irrational beliefs, anger, and anxiety. *Journal of Counseling Psychology, 31(3)*, 391.



Eğitimde Oyunlaştırma Araştırmalarında Güncel Eğilimler¹

Current Trends in Gamification Research in Education

Hasan ÖZGÜR^a, Cem ÇUHADAR^a, Fatma AKGÜN^a

^aTrakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Edirne, Türkiye

Öz

Oyunlaştırma, eğitim alanında son dönemlerde sıklıkla dile getirilen ve üzerinde çalışılan bir konudur. Öğrenci motivasyonunu arttırma, öğrenme sürecine etkin katılımı sağlama gibi potansiyel özelliklere sahip oyunlaştırma, aynı zamanda akademik başarının artmasını ve öğrenme kazanımlarına daha kolay ulaşılmasını sağlamaktadır. Bu çerçevede, eğitim teknolojisi kapsamında giderek öne çıkan bir çalışma konusu olarak oyunlaştırma hakkında gerçekleştirilen araştırmaların çeşitli değişkenler temelinde sınıflandırılması, bu konuda gelinen noktanın tespiti ve gelecekte yapılacak çalışmalara yön verme bağlamında destekleyici olacaktır. Bu bağlamda gerçekleştirilen çalışmada, oyunlaştırma kavramının temel alındığı çeşitli anahtar kelimeler ile 2008-2017 yılları arasında SCI-EXPANDED, SSCI, A&HCI, CPCI-S, CPCI-SSH, ESCI indekslerinde yer alan makaleler taranmış ve belirli kriterler temelinde sınıflandırılarak tematik bir çerçevede incelenmiştir. Örneklem dahilinde kriterleri karşılayan 177 araştırmadan bu çalışmanın amacına uygun olan 72'si, yayın sınıflama formu kullanılarak doküman incelemesi yöntemi ile sistematik bir analize tabi tutulmuştur. Bulgulara göre, oyunlaştırma konusunda en fazla yayının 2016 yılında gerçekleştirildiği görülmüştür. Araştırmaların çoğunun örneklem büyüklüğünün 31-100 arası olduğu, örneklemin çoğunlukla lisans öğrencilerinden oluştuğu ve ağırlıklı olarak basit/tesadüfi örnekleme tekniğine başvurulduğu belirlenmiştir. Çalışmada ayrıca, yönetsel olarak nicel araştırma deseni altında yer alan deneysel araştırmaların tercih edildiği, veri toplama aracı olarak tutum-algı-kişilik-yetenek testlerinin ağırlıklı olarak kullanıldığı, veri analiz tekniği temelinde ise daha çok betimsel istatistiklere başvurulduğu ortaya çıkmıştır. Öte yandan, incelenen araştırmalarda, mühendislik eğitiminin çalışılan alan olarak öne çıktığı görülmektedir. Oyun bileşenleri bazında yapılan değerlendirmede ise daha çok puan bileşenin kullanıldığı ve motivasyon kuramının sıklıkla tercih edildiği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler

oyunlaştırma
doküman analizi
araştırma eğilimleri

Keywords

gamification
document analysis
research trends

Abstract

Gamification is a subject that is often discussed and studied in the field of education. Gamification has potential features; such as increasing student motivation, effective participation in the learning process and at the same time, makes it easier to achieve academic achievement and learning achievements. In this context, research on gamification as a study area is considered to be increasingly prominent in the field of education technology. This notion can be supported by determining the points of interest, targets to be reached in this respect and providing guidance for future works. In this study, articles published in SCI-EXPANDED, SSCI, A & HCI, CPCI-S, CPCI-SSH and ESCI with indices between the years 2008 and 2017 were examined and analyzed in a thematic framework based on certain criteria. 72 research articles that met the criteria out of a total of 177 that were retrieved from databases related to keywords were systematically analyzed using the document classification method via a publication classification form. In terms of publication year and the number of published papers, it was revealed that most of the research was carried out in the year 2016. It was determined that most of the systematically investigated studies had an average sample size of 31-100 and the sample selection method was mainly simple/random sampling. This document analysis study also revealed that the frequency of empirical statistics is more frequently used as an approach, attitude-perception-personality-aptitude tests were used as data gathering tools and frequency/percentage/charts were more frequently used as data analysis methods. On the other hand, it was revealed that gamification applications for engineering education are the most common subset in specialized education fields. It was determined that the motivation theories, particularly use of points were the most commonly used gamification components.

1. Bu çalışma II. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu'nda sözlü olarak sunulmuş ve özeti yayınlanmış bildirinin genişletilmiş ve yeniden gözden geçirilmiş halidir.

Extended Summary

The search for innovation and quality in education with the influence of information age has led to the integration of new technological tools and/or applications to education. Gamification is one of the novel technological methods with qualifications needed to help learners reach the learning goals in cognitive, emotional and social domains (Connolly, Boyle, MacArthur, Hainey, & Boyle, 2012; Kapp, 2012; Sitzmann, 2011). Gamification is referred to as a technological element since it makes use of technology in order to employ game design elements in non-play systems (Deterding, Dixon, Khaled, & Nacke, 2011) or integrate game-based mechanics (challenge, collaboration and competition, feedback), dynamics (score, rosette, leader board, award etc.), theories (Fogg behavior model, motivation, self-determination, fluency) and the use of metaphors. This way, it draws attention of learners, actually motivating them, encouraging learning and problem solving (Kapp, 2012). Gamification serves as a bridge that enhances the quality and effectiveness of learning by making learning more interesting (Hamari, Koivisto, & Sarsa, 2014; Johnson, Adams, Estrada, & Freeman, 2014) all the while helping eliminate the generation gap between teacher and student (Kapp, 2007; Oblinger, 2004).

The concept of gamification, which was first mentioned by Pelling in 2003 (Werbach & Hunter, 2012) started to gain popularity in the field of educational technology since 2008 and interest in this area has been soaring day by day from 2010 onwards particularly in research related to the use of technology in education (Deterding et al., 2011).

Studies that appear in the field of gamification shows that game mechanics, dynamics and appropriate use of components can lead to positive results in cognitive, emotional and social areas by increasing the active participation and motivation of individuals. In the studies that have been conducted, the most frequently highlighted elements have been: motivation increase (Deterding, 2012; Dicheva & Dichev, 2015; de Sousa Borges, Durelli, Macedo Reis, & Isotani, 2014; Faiella & Ricciardi, 2015; Lister, 2015; Özer & Samur, 2015; Su & Cheng, 2015; Tüzün, Yılmaz-Soylu, Karakuş, İnal, & Kızılkaya, 2009), opportunities for enjoyment (Arkün-Kocadere & Çağlar, 2015; De-Marcos, Domínguez, Saenz-de-Navarrete, & Pagés, 2014), providing engagement of the learner or ensuring the commitment of the learner (Barata, Gama, Jorge, & Gonçalves, 2013; Hamari et al., 2014; Ibanez, Di-Serio, & Delgado-Kloos, 2014; Martí-Parreño, Méndez-Ibáñez, & Alonso-Arroyo, 2016; Özer & Samur, 2015) and support for teaching (Arkün-Kocadere & Çağlar, 2015; De-Marcos et al., 2014; Hamari & Koivisto, 2013; Ibanez, Di-Serio, & Delgado-Kloos, 2014; Lee & Hammer 2011; Lister, 2015; Su & Cheng, 2015; Özer & Samur, 2015). On the other hand, whereas it is observed that gamification mechanics, dynamics and miscellaneous components are mentioned in research (Dey & Eden, 2016; Karataş, 2014; Seaborn & Fels, 2015), it has been seen that only few studies particularly mention in detail the research methods utilized and the variables measured (Caponetto, Earp, & Ott, 2014; Karataş, 2014).

In terms of specialty fields and themes; it can be seen that gamification is used in many different contexts such as commercial marketing, sustainability, journalism, entertainment, health industry, engineering and education (language education, technology education, general education). Although gamification studies are still at a beginner stage; as far as education is concerned, it is obvious that there is a need for educational games which make game characteristics and knowledge acquisition more enjoyable and easier. Starting out from here, this study is expected to guide researchers studying gamification in education, by providing a broader perspective into articles published in SCI-EXPANDED, SSCI, A&HCI, CPCI-S, CPCI-SSH and ESCI with indices between the years 2008-2017 that fall under the category of gamification use in education.

A document review has been used in the analysis of the articles which were accessed through certain keywords and filtered by accordance with research criteria. In this study, screening between 2008-2017 was done with the keywords of “gamification” and “education” or “gamification” and “learning” or “gamification” and “teaching” in SCI-EXPANDED, SSCI, A&HCI, CPCI-S, CPCI-SSH and ESCI indices. 72 research articles out of a total 177 that met the keyword search have passed the filtering process. These were analyzed using the “Educational Technologies Publication Classification Form” developed by Goktas et al. (2012), which was revised in accordance with the scope and purpose of the research. 46 of the articles examined in the study were independently evaluated by another field expert outside the researchers studying in the field of Computer and Instructional Technology. The compliance average between encoders was found to be 86%.

As a result of this study, which has been conducted in order to examine the studies carried out in the field of gamification in education, it has been seen that research performed in fields that encompass the concepts of “game use in education” and “gamification” cannot be separated from one another with certain definitions and that the two concepts are intertwined. In terms of publication year and the number of published papers, it has been revealed that most of the research was carried out in the year 2016. Findings also show that daily publications in the field of gamification in education are increasing day by day. It has been determined that most of the systematically investigated studies had an average sample size of 31-100 and the sample selection method is mainly simple/random sampling. This document analysis study also revealed that the frequency of empirical statistics is more frequently used as an approach, attitude-perception-personality-aptitude tests are used as data gathering tools and frequency/percentage/charts are more frequently used as data analysis methods. On the other hand, it was revealed that gamification applications for engineering education are the most common subset in specialized education fields, followed by health education, basic education, ICT education, foreign language education and science education, respectively. This document analysis study revealed that the sample of gamification researches in education consisted mainly of undergraduate students; whereas it has been determined that the motivation theories, particularly use of points were the most commonly used gamification components.

1. Giriş

Bilgi çağının etkisi ile eğitimdeki yenilik ve nitelik arayışları yeni teknolojik araçlar ve/veya uygulamaların eğitime entegrasyonuna yol açmaktadır. Öğrenenin bilişsel, duyuşsal ve sosyal alanlarındaki öğrenme hedeflerine ulaşmasında aranan niteliği sağlayan ve öğrenenin performansı ile değerlendirme sonuçlarının artmasına yol açan (Connolly, Boyle, MacArthur, Hainey ve Boyle, 2012; Kapp, 2012; Sitzmann, 2011) teknolojik uygulamalardan biri de oyunlaştırma. 2003 yılında ilk olarak Pelling tarafından dile getirilen (Werbach ve Hunter, 2012) ve 2008 yılından itibaren eğitim teknolojileri alanyazında boy göstermeye başlayan oyunlaştırma kavramı, 2010'dan itibaren yıldan yıla artan bir ivme ile eğitimde teknoloji kullanımı bağlamındaki araştırmalarda günümüze kadar ulaşmıştır (Deterding, Dixon, Khaled ve Nacke, 2011). Bu artan ivme, Google'ın arama eğilimlerine (<https://trends.google.com.tr>) de yansımış durumdadır. Oyunlaştırma, oyun olmayan sistemlerde oyun tasarım öğelerinin kullanılması (Deterding vd., 2011) veya oyun temelli mekanikler (meydan okuma, iş birliği ve yarışma, geribildirim), dinamikler (puan, rozet, lider panosu, ödül vb.), kuramlar (Fogg davranış modeli, motivasyon, öz kararlılık, akıcılık), düşünme metaforları kullanarak ve oyun düşünerek öğrenenlerin ilgisini çekme, onları motive ederek harekete geçirme, öğrenmeye teşvik etme ve problemleri çözmeye yönelten teknolojik öğeler olarak adlandırılmaktadır (Kapp, 2012). Oyunlaştırma, öğrenmeyi daha ilgi çekici hale getirerek, öğrenenin niteliğini ve etkililiğini arttırmakta (Hamari, Koivisto ve Sarsa, 2014; Johnson, Adams, Estrada ve Freeman, 2014) ve öğretmen ile öğrenci arasındaki kuşak farkını ortadan kaldırmaya yardımcı olan bir köprü görevi görmektedir (Kapp, 2007; Oblinger, 2004).

Oyunlaştırmaya yönelik alanyazında yer alan çalışmalar, oyun mekaniği, dinamiği ve bileşenlerinin uygun kullanımının, bireylerin etkin katılımını ve motivasyonlarını artırarak bilişsel, duygusal ve sosyal alanda olumlu sonuçların ortaya çıkmasını sağlayabildiğini göstermektedir. Gerçekleştirilen araştırmalarda motivasyon artışı (Deterding, 2012; Dicheva ve Dichev, 2015; de Sousa Borges, Durelli, Macedo Reis ve Isotani, 2014; Faiella ve Ricciardi, 2015; Lister, 2015; Özer ve Samur, 2015; Su ve Cheng, 2015; Tüzün, Yılmaz-Soylu, Karakuş, İnal ve Kızılkaya, 2009), eğlenmeye olanak sağlanma (Arkün-Kocadere ve Çağlar, 2015; De-Marcos, Domínguez, Saenz-de-Navarrete ve Pagés, 2014), öğrenenin katılımı veya öğrenenin ortama bağlılığını sağlama (Barata, Gama, Jorge ve Gonçalves, 2013; Hamari vd., 2014; Ibanez, Di-Serio ve Delgado-Kloos, 2014; Martí-Parreño, Méndez-Ibáñez ve Alonso-Arroyo, 2016; Özer ve Samur, 2015) ve öğretimi destekleme (Arkün-Kocadere ve Çağlar, 2015; De-Marcos vd., 2014; Hamari ve Koivisto, 2013; Ibanez, Di-Serio ve Delgado-Kloos, 2014; Lee ve Hammer 2011; Lister, 2015; Su ve Cheng, 2015; Özer ve Samur, 2015) en sık vurgulanan unsurlar olarak göze çarpmaktadır. Öte yandan belirli araştırmalarda ise oyunlaştırma mekanik, dinamik ve bileşenlerine değinilirken (Dey ve Eden, 2016; Karataş, 2014; Seaborn ve Fels, 2015), bu araştırma kapsamında ulaşılan çok az sayıda çalışmada ise örneklem, çalışmaların yayınlandığı dergiler, araştırma yöntemi değişkenleri üzerinde durulduğu görülmektedir (Caponetto, Earp ve Ott, 2014; Karataş, 2014).

Alan ve konu bazında bakıldığında ise oyunlaştırmının pazarlama, sürdürülebilirlik, haber ve eğlence dünyası, sağlık, mühendislik ve eğitim (dil eğitimi, teknoloji, genel eğitim) gibi pek çok farklı bağlama yönelik olarak kullanıldığı görülmektedir. Birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da oyunlaştırma çalışmalarının henüz başlangıç evresinde olduğu gerçeğinden hareketle, oyun karakteristikleri ile bilgi edinimini öğrenen açısından daha eğlenceli hale getiren ve öğrenmeyi kolaylaştıran eğitsel oyunlara ihtiyaç olduğu aşikardır. Bu temelde, eğitimde oyunlaştırma konusunda çalışan araştırmacılara yol göstermesi umulan bu çalışmada, oyunlaştırma kavramının temel alınarak eğitim alanında 2008-2017 yılları arasında SCI-EXPANDED, SSCI, A&HCI, CPCI-S, CPCI-SSH, ESCI indekslerinde yayımlanmış makaleler taranmış ve belirli kriterler temelinde sınıflandırılarak tematik bir çerçevede sistematik olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç çerçevesinde araştırmada aşağıdaki soruya, alt boyutları ile birlikte yanıt aranmıştır.

“Oyunlaştırma konulu araştırmalar için aşağıdaki başlıklarda mevcut sınıflandırma nasıl gerçekleşmektedir?”

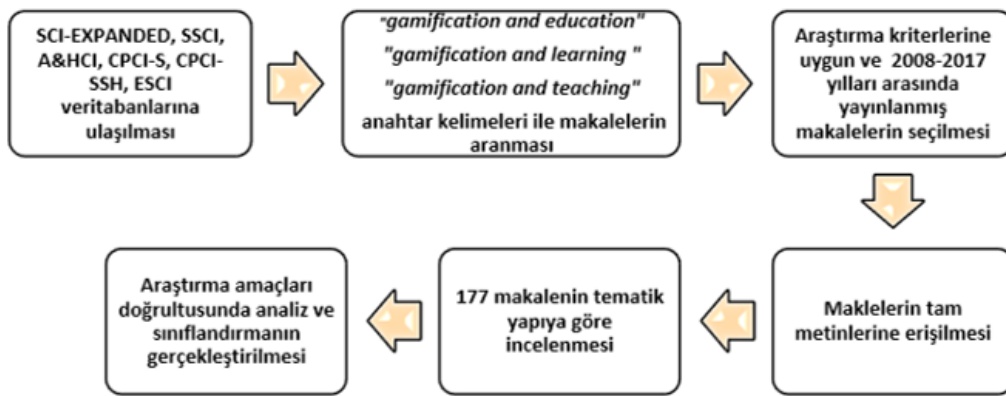
1. Araştırmaların en sık yayınlandığı dergiler
2. Yayın yılları
3. Tercih edilen örnekleme teknikleri ve örneklem büyüklükleri
4. Yöntemsel yaklaşımlar, veri analiz yöntemleri ve veri toplama araçlarının dağılımı
5. Yazarların görev yaptığı kurumların ülkelere göre dağılımı
6. Çalışılan alana göre dağılım
7. Genelde tercih edilen oyun bileşeni/dinamiği/mekaniği
8. Genelde tercih edilen kuram, model ya da strateji

2. Yöntem

Anahtar kelimeler aracılığı ile erişilen ve araştırma kriterlerine uygun olan makalelerin değerlendirilmesinde doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgular veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 187).

Örneklem

Bu çalışmada, 2008-2017 yılları arasında - oyunlaştırma ve eğitim (gamification and education) veya oyunlaştırma ve öğrenme (gamification and learning) veya oyunlaştırma ve öğretim (gamification and teaching) - anahtar kelimeleri ile SCI-EXPANDED, SSCI, A&HCI, CPCI-S, CPCI-SSH, ESCI indekslerinde tarama yapılmıştır. Anahtar kelimeler aracılığı ile ilgili veri tabanlarından ulaşılan 177 makaleden araştırma kriterlerine uygun olan 72'si araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Örneklem sürecinde; a) ilgili indekslerde Türkçe yazılmış makaleye rastlanmadığı için yazım dilinin İngilizce olmasına, b) tam metin bir araştırma olmasına, c) çalışmanın nitel, nicel ya da karma desende bir çalışma olmasına ve d) ilgili makalenin içerik analizi veya alanyazın araştırması kapsamında gerçekleştirilen bir çalışma olmamasına dikkat edilmiştir. İlgili örneklem süreci Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Örneklem süreci

Gerçekleştirilen araştırma bazı sınırlılıklara sahiptir. Araştırmanın en önemli sınırlılığı, ilgili tarama kriterleri ışığında ulaşılan ve örneklemini oluşturan makalelerdir. Araştırmanın bir diğer sınırlılığı ise araştırma kapsamında seçilen indekslerdir.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada Goktas vd. (2012) tarafından geliştirilen “Eğitim Teknolojileri Yayın Sınıflama Formu” araştırma kapsamına ve amaçlarına uygun bir şekilde revize edilerek kullanılmıştır. İlgili sınıflandırma formu, makalenin künyesi, makalenin kategorisi ve yöntemi, veri toplama araçları, örneklem ve veri analiz yöntemlerini içermektedir. Öte yandan, oyun bileşeni/dinamiği/mekaniği öğelerinin belirlenmesinde ilgili alan yazın araştırmaları (Aparicio, Vela, Sánchez ve Montes, 2012; Blohm ve Leimeister, 2013; Deterding vd., 2011) değerlendirilerek araştırmalarda geçen ortak öğeler kullanılmaya çalışılmıştır. Oyunlarda kullanılan kuram, model ya da stratejilere ilişkin temaların çıkarılmasında ise çeşitli alanyazın araştırmalarından yararlanılmıştır (Aparicio vd., 2012; Blohm ve Leimeister, 2013; Nicholson, 2012; Sakamoto, Nakajima ve Alexandrova, 2012).

Veri Analizi

Araştırmada incelenen makalelerin 46'sı, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri alanında görev yapan başka bir alan uzman tarafından da bağımsız olarak değerlendirilmiş ve kodlayıcılar arası uyum ortalaması %86 olarak bulunmuştur. Çalışmalar; yayın yılı, yazarların bağlı bulunduğu kurumun ülkesi, araştırma yöntemi, örneklem düzeyi ve büyüklüğü, oyunlaştırmanın gerçekleştirildiği eğitim dalı, kullanılan veri toplama aracı, kullanılan istatistiksel yöntem, kullanılan oyun bileşeni/dinamiği/mekaniği ve çalışmanın dahil olduğu kuram, model ya da strateji bakımından incelenmiştir. Makalelerin incelenmesinde, betimsel istatistiklerden yararlanılmış ve elde edilen sonuçlar frekans ve yüzde olarak sunulmuştur.

3. Bulgular

Oyunlaştırma Araştırmalarının En Sık Yayınlandığı Dergiler ve Yayın Yıllarına Göre Dağılımları

Araştırma kapsamında değerlendirilen 72 oyunlaştırma çalışmasının en sık yayınlandığı dergiler ve çalışmaların yayınlanma yıllarına göre dağılımları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Oyunlaştırma araştırmalarını en sık yayınlandığı dergiler ve yayın yıllarına göre dağılımları

Dergi Adı	Yıl					Toplam
	2017	2016	2015	2014	2013	
Computers in Human Behavior		9	1	1		11
Computers & Education		2	3	3	1	9
IEEE Transactions on Learning Technologies		1	2			3
The Electronic Journal of e-Learning		2	1			3
Interactive Learning Environments		1		1		2
Int. Journal of Advanced Computer Science and App.			2			2
International Journal of Engineering Technologies, IJET			2			2
Journal of Computer Assisted Learning			2			2
Journal of e-Learning and Knowledge Society			2			2
Journal of Universal Computer Science			1	1		2
Multimedia Tools and Applications		2				2
Diğer	1	15	13	2	1	32
Toplam	1	32	29	8	2	72

2008-2017 yılları arasında anahtar kelimeler doğrultusunda ulaşılan makalelerin en sık yayınlandığı dergi Computers in Human Behavior olurken onu Computers & Education dergisi izlemektedir. IEEE Transactions on Learning Technologies ve The Electronic Journal of e-Learning dergileri ise en sık yayın yapılan diğer dergilerdir. Öte yandan, yıl bazında yapılan incelemede ise yıldan yıla eğitimde oyunlaştırma bağlamında yayınlanan çalışmaların arttığı görülmektedir.

Eğitimde Oyunlaştırma Araştırmalarında Tercih Edilen Örneklem Düzeyi/Büyükülüğü ve Örneklem Yöntemi

Araştırmada incelenen oyunlaştırma çalışmalarında tercih edilen örneklem düzeyi/büyükülüğü ve örneklem tekniği-ne ilişkin bulgular Tablo 2 ile aktarılmıştır.

Tablo 2. Eğitimde oyunlaştırma araştırmalarında tercih edilen örneklem düzeyi/büyükülüğü ve örneklem tekniği

Örneklem Düzeyi	f	Örneklem Büyükülüğü	f	Örneklem Seçim Şekli	f
İlk okul	4	1-10 arası	3	Basit/Tesadüfi	56
Orta okul	6	11-30 arası	10	Tabakalı	4
Lise	4	31-100 arası	32	Küme	3
Öğretmen adayı	3	101-300 arası	19	Kolay ulaşılabilir örneklem	6
Lisans diğer	47	301-1000 arası	6	Kota	2
Lisans üstü	4	1000’den fazla	2	Amaca uygun	1
Personel	2				
Öğretim elemanı	1				
Veli	1				

Araştırma kapsamında değerlendirmeye alınan 72 çalışmada örneklemin çoğunlukla lisans öğrencilerinden oluştuğu (f=47, %65.27), incelenen araştırmalarda ağırlıklı olarak 31-100 (f=32, %44.44) arası örneklem ile çalışıldığı ve örneklem seçiminde ağırlıklı olarak (f=56, %77.77) basit/tesadüfi örneklemin yapıldığı görülmektedir.

Araştırma Yaklaşımları, Veri Analiz Yöntemleri ve Veri Toplama Araçlarına Göre İncelenen Çalışmaların Dağılımı

Araştırma kapsamında incelenen 72 oyunlaştırma çalışmasının bilimsel araştırma yaklaşımlarına göre dağılımlarına içeren bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Çalışmaların bilimsel araştırma yaklaşımlarına göre dağılımları

Araştırma Yaklaşımı	f	Araştırma Yaklaşımı	f
Nicel Araştırma Yaklaşımı		Nitel Araştırma Yaklaşımı	
<u>Deneysel Modeller</u>		Durum Çalışması	11
Deneme öncesi modeli	17	Karma Araştırma Yaklaşımı	
Gerçek deneysel modeli	12	Açıklayıcı	3
Yarı deneysel modeli	3	Çeşitleme	5
<u>Tarama Modeli</u>			
Tekil tarama	8		
Zamansal tarama (İzleme)	2		
Karşılaştırmalı	9		
Korelasyonel	2		

Araştırma yöntemine göre incelenen çalışmaların ağırlıklı olarak nicel araştırma yaklaşımı ekseninde toplandığı (f=53, %73.61), onu sırası ile nitel yaklaşımın (f=11, %15.28) ve karma yaklaşımın (f=8, %11.11) izlediği ortaya çıkmıştır.

Araştırma kapsamında değerlendirilen oyunlaştırma çalışmalarının veri analiz yöntemlerine göre dağılımları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Çalışmaların veri analiz yöntemlerine göre dağılımları

Veri Analiz Yöntemi	f	Veri Analiz Yöntemi	f
Nicel Veri Analizi		Nicel Veri Analizi	
<u>Betimsel İstatistik</u>		<u>Kestirimsel İstatistik</u>	
Frekans/yüzde/çizelge	44	Korelasyon	9
Ortalama/standart sapma	35	t-testi	18
Grafikle gösterim	34	ANOVA/ANCOVA	14
		MANOVA/MANCOVA	1
Nitel Veri Analizi		Faktör analizi	1
İçerik analizi	4	Regresyon	4
Betimsel analiz	22	Non-Parametrik testler	11
		SEM	2

Elde edilen bulgular, çalışmaların veri analiz yöntemi olarak nicel veri analizi yöntemlerinden en sık olarak betimsel istatistikler ve sonrasında kestirimsel istatistikler kullanarak bulgularını aktardıklarını ortaya koymaktadır. Öte yandan, nitel veri analizinde ise ağırlıklı olarak betimsel analizin tercih edildiği görülmektedir.

Araştırmada oyunlaştırma çalışmalarının veri toplama araçlarına göre dağılımları incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Çalışmaların veri toplama araçlarına göre dağılımları

Veri toplama araçları	f	Veri toplama araçları	f
Tutum, algı, kişilik veya yetenek testleri		Başarı Testleri	
Açık Uçlu	2	Açık Uçlu	5
Likert	31	Çoktan seçmeli	24
Anket		Gözlem	
Açık Uçlu	14	Katılımcı olmayan gözlem	2
Çoktan seçmeli	3	Alternatif Araçlar	
Likert	13	Performans testleri, tanılayıcı testler, kavram haritaları, portfolyo	8

İçerik analizi gerçekleştirilen çalışmalarda sıklıkla veri toplama aracı olarak tutum-algı-kişilik-yetenek testlerinin kullanıldığı (f=33, %45.83), onu sırasıyla anketlerin (f=30, %41.67) ve başarı testlerinin (f=29, %40.28) izlediği Tablo 5'te sunulan bulgularda görülmektedir.

Eğitimde Oyunlaştırma Çalışmalarını Kaleme Alan Yazarların Bağlı Oldukları Kurumların Ülkelere Göre Dağılımları

Araştırma kapsamında oyunlaştırma çalışmalarını gerçekleştiren yazarların bağlı oldukları kurumların ülkelere göre dağılımları incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Yazarlıkların bağlı olduğu kurumların ülkelere göre dağılımı dağılımları

Ülke Adı	Yayın Sayısı
Amerika Birleşik Devletleri	23
İspanya	14
Tayvan	6
İngiltere	3
Almanya	3
Brezilya	3
Avustralya	2
Diğer Ülkeler	18

Tablo 6'da sunulan bulgular, **eğitimde oyunlaştırmaya yönelik olarak bu çalışma kapsamında incelenen yayınları gerçekleştiren yazarların en çok Amerika Birleşik Devletleri'nde yer alan kurumlarda görev yaptıklarını** (f=23, %31.94) ve onu sırasıyla İspanya (f=14, %19.44) ve Tayvan'ın (f=6, %8.33) izlediğini göstermektedir.

İncelenen Eğitimde Oyunlaştırma Çalışmaların Eğitim Alanına Göre Dağılımları

Oyunlaştırma çalışmalarının eğitim alanlarına göre dağılımları incelenmiş ve ortaya çıkan bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Çalışmaların eğitim alanına göre dağılımları

Eğitim Alanı	f
Mühendislik Eğitimi	15
Sağlık Eğitimi	11
Temel Eğitim	9
BIT Eğitimi	6
Yabancı Dil Eğitimi	6
Fen Bilgisi Eğitimi	5
Diğer Eğitim Alanları	20

Eğitim alanına göre yapılan incelemede, oyunlaştırma çalışmalarının en sık olarak mühendislik eğitimine (f=15, %20.83) yönelik olduğu ve onu sağlık bilimi eğitimi (f=11, %15.27), temel eğitim alanının (f=9, %12.50) izlediği ortaya çıkmıştır.

İncelenen Eğitimde Oyunlaştırma Çalışmalarında Tercih Edilen Oyun Bileşenleri, Dinamikleri ve Mekanikleri

Araştırma kapsamında incelenen 72 oyunlaştırma çalışmasında kullanılan oyun bileşenleri, dinamikleri ve mekaniklerine ilişkin bulgular Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Tercih edilen oyun bileşenleri, dinamikleri ve mekanikleri

Tür	f	Tür	f
Puan (Point)	38	Kupa (Trophy)	8
Rozet (Badge)	37	Amaç/Görev (Quest)	15
Lider Panosu (Leader Board)	32	Geribildirim (Feedback)	25
Ödül (Reward)	15	Deneyim (Experience)	2
Başarım (Achievement)	19	Oyuncu Profil Resmi (Avatar)	10
Zorluk (Challenge)	9	Saygınlık (Reputation)	2
Seviye (Level)	25	Sanal Eşya (Virtual Goods)	9
İlerleme Çubuğu (Progress Bar)	8		

Oyun bileşenleri, dinamikleri ve mekanikleri bazında yapılan değerlendirmede en çok puan bileşenin kullanıldığı ve sırasıyla rozet ve lider panosu bileşenin takip ettiği görülmektedir.

İncelenen Eğitimde Oyunlaştırma Çalışmalarında Kullanılan Kuramlar, Modeller Ya Da Stratejiler

Araştırma kapsamında değerlendirilen oyunlaştırma çalışmalarında kullanılan kuramlar, modeller ya da stratejiler incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Oyunlaştırmada çalışmalarında tercih edilen kuramlar, modeller ya da stratejiler

Öğrenme/Oyun Kuram/Model/Stratejisi	f
Motivasyon kuramı	26
Öz-belirleme kuramı	16
Oyun ile öğrenmenin temel karakteristikleri	18
Akış kuramı	12
Senaryo temelli e-öğrenme ortamı	9

Oyunlaştırma çalışmalarında kullanılan kuramlar, modeller ya da stratejiler bağlamında yapılan değerlendirmede, motivasyon kuramının en sık kullanıldığı ($f=26$, %32.09) ve onu oyun ile öğrenmenin temel karakteristikleri ile öz-belirleme kuramının izlediği ortaya çıkmıştır.

4. Tartışma ve Sonuç

Eğitimde oyunlaştırma alanında yapılan çalışmaların incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada, ilgili alanda yapılan çalışmalarda eğitimde oyun kullanımı ve oyunlaştırma kavramlarının birbirinden kesin çizgilerle ayrılmadığı ve alanyazında iki kavramın birbirine karıştırıldığı görülmektedir. Benzer bir bulgu Karataş’ın (2014) çalışmasında da ortaya çıkmıştır. Elde edilen ve alanyazın araştırmalarının sonuçları (Surendeleg vd., 2014) ile de desteklenen bu bulgu, günden güne ve artan bir ivme ile öğrenme öğretme süreçlerine dahil edilmeye çalışılan oyunlaştırma çalışmalarının yeterli düzeye ulaşamadığını ve oyunlaştırmının olumlu olumsuz etkilerini ortaya koyan araştırmalara ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymaktadır.

Yayın yılı ve yayınlanan araştırma sayısı bağlamında yapılan incelemede en çok araştırmanın 2016 yılında gerçekleştirilmiş olduğu ortaya çıkmıştır. Elde edilen bulgular, aynı zamanda eğitimde oyunlaştırma alanında gerçekleştirilen yayınların günde güne arttığını göstermektedir. Başka bir deyişle eğitimde oyunlaştırmaya yönelik ilginin giderek arttığı söylenebilir. Elde edilen bu bulgunun, eğitimde oyunlaştırmının öğrenme sürecine ve öğrenene olan katkılarının irdelendiği birçok çalışmada sık sık dile getirildiği birçok araştırmanın (Cheong, Cheong ve Filippou, 2013; Johnson vd., 2014; Kapp, 2012; Lee ve Hammer, 2011; Martin vd., 2011) sonuçları ile örtüştüğü söylenebilir. Araştırma kapsamında 2017 yılının Ocak ayı değerlendirmeye alınmıştır. Elde edilen bu bulgunun daha net olarak değerlendirilebilmesi için bu bulgunun takip eden yıllardaki verilerle desteklenmesine ihtiyaç vardır.

Sistematik olarak incelemesi yapılan araştırmaların çoğunun 31-100 arası örneklem büyüklüğüne sahip olduğu, örneklemin çoğunlukla lisans öğrencilerinden oluştuğu ve örneklem seçim şeklinin ise ağırlıklı olarak basit/tesadüfi örnekleme olduğu belirlenmiştir. Örneklemelerin ağırlıklı olarak 100 kişiden az seçilmesi ise örneklemin kontrol altında tutulabilmesi kaygısının yattığı düşünülmektedir. Öte yandan, araştırmalarda çoğunlukla deneysel yaklaşımın tercih edilmesi sebebiyle kontrol ve deney gruplarında yeterince denek bulunabilmesi ve normal dağılım elde edebilme isteğinin de örneklem büyüklüğü ve seçimi üzerinde etkisi olabilir. Araştırmada ortaya çıkan bu bulgu, Karataş (2014) tarafından gerçekleştirilen oyunlaştırma eğilimlerine yönelik bir diğer çalışmanın sonuçları ile örtüşmektedir. İçerik analizi yapılan çalışmalarda örneklem seçimi ağırlıklı olarak basit/tesadüfi şekilde yapılırken içerik analizi yapılan farklı araştırmalarda ise amaçlı ve uygun örneklem kullanıldığı dikkat çekmektedir (Akça-Üstündağ, 2009; Alper ve Gülbahar, 2009; Goktas vd., 2012; Kucuk vd., 2013; Simsek vd., 2009)

İncelenen araştırmalardan elde edilen bulgular, araştırma yaklaşımı deneysel araştırmaların daha sık kullanıldığını ve veri toplama aracı olarak tutum-algı-kişilik- yetenek testlerinin ağırlıklı olarak kullanıldığını ortaya koymuştur. Elde edilen bu bulgu içerik analizi çalışmalarında elde edilen sonuçlarla tutarlılık göstermektedir (Akça-Üstündağ, 2009; Alper ve Gülbahar, 2009; Bozkaya, Erdem-Aydın ve Genç-Kumtepe, 2012; Goktas vd., 2012; Hew, Kale ve Kim, 2007; Karataş, 2014; Kucuk vd., 2013; Simsek vd., 2009). Baker (2003) bu bulgunun sebebini, ölçek ve anketlerin kullanılmasını; ucuz olmaları, kolay çoğaltılabilmeleri ve verinin hızlı bir şekilde toplanabilmesine bağlamaktadır. Öte yandan, veri analiz yöntemi olarak ise betimsel istatistiklerden frekans/yüzde/çizelgelerin daha sık kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Elde edilen bu bulgu ile alan yazın araştırmalarının sonuçları benzerlik göstermektedir (Goktas vd., 2012; Karataş, 2014; Kucuk vd., 2013)

Gerçekleştirilen araştırmada, eğitim alanı olarak mühendislik eğitimine yönelik oyunlaştırma uygulamalarının öne

çıkacağı ve onu sırasıyla sağlık eğitimi, temel eğitim, BIT eğitimi, yabancı dil eğitimi ve fen bilgisi alanına yönelik uygulamaların takip ettiği ortaya çıkmıştır. Öte yandan Karataş (2014) tarafından gerçekleştirilen bir diğer araştırmada ise, oyunlaştırma çalışmalarını en çok BIT eğitimine yönelik olduğu ortaya çıkmıştır. Elde edilen bu bulgu ile alanyazın çalışması arasındaki farkın, yıllar içerisinde toplumların BIT okuryazarlıkları ve becerilerinin gelişmesi dolayısıyla bilgi aktarımının küresel ekonominin ihtiyaç duyduğu alana özgü becerilerin etkisinin olduğu düşünülmektedir. Elde edilen bulgunun daha iyi anlaşılması için nitel ve nicel çalışmalara ihtiyaç vardır.

Oyun bileşenleri bazında yapılan değerlendirmede ise en çok puan bileşenin kullanıldığı ve motivasyon kuramının en sık tercih edilen kuram olduğu ortaya çıkmıştır. Motivasyon kuramını sırası ile oyun ile öğrenmenin temel karakteristikleri ve öz belirleme kuramının izlediği belirlenmiştir. Eğitimde dijital oyun kullanımına yönelik alanyazın çalışmalarında da motivasyon unsuruna sıklıkla yer verildiği görülmektedir (Hamari ve Koivisto, 2013; Kapp, 2012; Lister, 2015; Tüzün vd., 2009).

Gerçekleştirilen bu içerik analizi çalışması, eğitimde oyunlaştırma araştırmalarının örnekleminin ağırlıklı olarak lisans öğrencilerinden oluştuğu, nicel araştırma yönteminin daha sıklıkla kullanıldığı ve motivasyon kuramlarının sıklıkla tercih edildiğini ortaya koymuştur. Bu nedenle, gelecekte yapılacak olan eğitimde oyunlaştırma çalışmalarında akış ve senaryo tabanlı öğrenme kuramları gibi öğrenme ve davranış bilimlerine ait farklı kuramlardan da yararlanılması faydalı olabilir. Öte yandan, farklı örneklem düzeyi ve büyüklüklerinin yer aldığı ve özellikle nitel ve karma yöntemli çalışmalar kapsayan ve çok değişkenli istatistiklerde desteklenen çalışmalar gerçekleştirilebilir. Ayrıca, kitlesel açık çevrimiçi derslerin popülerliğinin giderek arttığı günümüzde, oyunlaştırmanın özellikle e-öğrenme, mobil öğrenme ve bulut tabanlı öğrenme ortamlarında kullanımı ve etkilerinin incelendiği araştırmalar gerçekleştirilebilir.

5. Kaynakça

- Akça-Üstündağ, D. (2009). *Evaluation of the theses in the master of science program of computer education and instructional technologies in Turkey in terms of contents and methods* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Arkün-Kocadere, S., & Çağlar, Ş. (2015). The design and implementation of a gamified assessment. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 11(3), 85-99.
- Alper, A., & Gülbahar, Y. (2009). Trends and issues in educational technologies: A review of recent research in TOJET. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 8(2), 124-135.
- Aparicio, A. F., Vela, F. L. G., Sánchez, J. L. G., & Montes, J. L. I. (2012). *Analysis and application of gamification*. Proceedings of the 13th International Conference on Interacción Persona-Ordenador. Presented at INTERACCION'12, ACM, Elche, Spain, p.17.
- Baker, M. J. (2003). Data collection– questionnaire design. *The Marketing Review*, 3(3), 343–370.
- Barata G., Gama S., Jorge J., & Gonçalves, D. (2013), *Engaging engineering students with gamification*. Proceedings of the fifth International Conference on Games and Virtual Worlds for Serious Applications (pp. 24–31).
- Bauer, M. W. (2003). Classical content analysis: A review. In M. W. Bauer, & G. Gaskell (Eds.), *Qualitative researching with text, image and sound* (pp. 131–151). London: Sage Publication.
- Blohm, I., & Leimeister, J. M. (2013). Gamification: Design of IT-based enhancing services for motivational support and behavioral change. *Bus.Inf.Syst.Eng.* 5, 275–278. <http://dx.doi.org/10.1007/s12599-013-0273-5>.
- Bozkaya, M., Erdem-Aydin, I., & Genç-Kumtepe, E. (2012). Research trends and issues in educational technology: A content analysis of TOJET (2008–2011). *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(2), 264–277.
- Cheong, C., Cheong, F., & Filippou, J. (2013). *Quick quizz: A gamified approach for enhancing learning*. PACIS, (2013).
- Connolly, T. M., Boyle, E. A., MacArthur, E., Hainey, T., & Boyle, J. (2012). A systematic literature review of empirical evidence on computer games and serious games. *Computer & Education*, 59(2), 661-686.
- Caponetto, I., Earp, J., & Ott, M. (2014). *Gamification and education: A literature review*. 8th European Conference on Games Based Learning (pp. 50–57). Germany: ECGBL.
- de Sousa Borges, S., Durelli, V. H. S., Macedo Reis, H., & Isotani, S. (2014). *A Systematic Mapping on Gamification Applied to Education*. Proceedings of the 29th Annual ACM Symposium on Applied Computing (SAC '14), 216-222.
- De-Marcos, L., Domínguez, A., Saenz-de-Navarrete, J., & Pagés, C. (2014). An empirical study comparing gamification and social networking on e-learning. *Computers & Education*, 75, 82-91.
- Deterding, S. (2012). Gamification: designing for motivation. *Interactions*, 19(2012), 14-17.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). *From game design elements to gamefulness: defining “gamification”*. Proceedings of the 15th International Academic Mind Trek Conference: Envisioning Future Media Environments. ACM, Tampere, Finland, pp.9–15.
- Dey, S., & Eden, R. (2016). *Gamification: An emerging trend*. Pacific Asia Conference on Information Systems (PACIS 2016), 28 June - 1 July 2016, Chiayi, Taiwan.

- Dicheva, D., & Dichev, C. (2015). *Gamification in Education: Where Are We in 2015?* E-LEARN 2015-World Conference on E-Learning, Kona, Hawaii, October 19-22, 2015.
- Faiella, F., & Ricciardi, M. (2015). Gamification and learning: A review of issues and research. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 11(3), 13-21.
- Hamari J., & Koivisto, J. (2013). *Social motivations to use gamification: An empirical study of gamifying exercise*. Proceedings of the 21st European conference on information systems, Utrecht, Netherlands.
- Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). *Does Gamification Work? A Literature Review of Empirical Studies on Gamification*. 47th Hawaii International conference on System Science, USA, 3025-3034.
- Hew, K. F., Kale, U., & Kim, N. (2007). Past research in instructional technology: Results of a content analysis of empirical studies published in three prominent instructional technology journals from the year 2000 through 2004. *Journal of Educational Computing Research*, 36(3), 269–300.
- Goktas, Y., Kucuk, S., Aydemir, M., Telli, E., Arpacik, O., Yildirim, G., & Reisoglu, I. (2012). Educational technology research trends in Turkey: A content analysis of the 2000-2009 decade. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(1), 177–199.
- Ibanez, M-B., Di-Serio, A., & Delgado-Kloos, C. (2014). Gamification for engaging computer science students in learning activities: A case study. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 7(3), 291-301.
- Johnson L., Adams Becker, S., Estrada V., & Freeman, A. (2014). *NMC Horizon Report: 2014 K-12 Edition*, Austin, The New Media Consortium.
- Kapp, K. M. (2007). Tools and techniques for transferring know-how from boomers to gamers. *Global Business and Organizational Excellence*, 26(5), 22-37.
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*, Pfeiffer, San Francisco, CA.
- Karataş, E. (2014). Eğitimde Oyunlaştırma: Araştırma Eğilimleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 15(2), 315-333.
- Kucuk, S., Aydemir, M., Yildirim, G., Arpacik, O., & Goktas, Y. (2013). Educational technology research trends in Turkey from 1990 to 2011. *Computers & Education* 68, 42-50.
- Lee, J. J., & Hammer, J. (2011). Gamification in education: What, How, Why bother? *Academic Exchange Quarterly*, 15(2), 1-5.
- Lister, M. C. (2015). Gamification: The effect on student motivation and performance at the post-secondary level. *Issues and Trends in Educational Technology*, 3(2), 1-21.
- Martí-Parreño, J., Méndez-Ibáñez, E., & Alonso-Arroyo, A. (2016). The use of gamification in education: A bibliometric and text mining analysis. *Journal of Computer Assisted Learning* (2016), 32, 663–676.
- Lee, J. J., & Hammer, J. (2011). Gamification in Education: What, How, Why Bother? *Academic Exchange Quarterly*, 15(2), 1-5.
- Martin, S., Diaz, G., Sanchristobal, E., Gil, R., Castro, M., & Peire, J. (2011). New technology trends in Education: Seven years of forecasts and convergence. *Computers and Education*, 57, 1893-1906. doi:10.1016/j.compedu.2011.04.003
- Nicholson, S. (2012). *A user-centered theoretical framework for meaningful gamification*. Proceedings of Games Learning Society 8.0. Madison, WI.
- Oblinger, D. (2004). The Next Generation of Educational Engagement. *Journal of Interactive Media in Education*, 8(1), 1-18.
- Özer, A., & Samur, Y. (2015). *Uzaktan eğitimde oyunlaştırma*. 3rd Instructional Technology and Teacher Education Symposium (ITTES), Trabzon, KTU Üniversitesi, Türkiye.
- Sakamoto, M., Nakajima, T., & Alexandrova, T. (2012). *Value-based design for gamifying daily activities*. In: Errlich, M., Malaka, R., Masuch, M. (Eds.). Entertainment Computing-ICEC 2012, Lecture Notes in Computer Science. Springer; New York, NY, pp.421–424.
- Seaborn, K., & Fels, D. I. (2015). Gamification in theory and action: A survey. *Int. J. Human-Computer Studies* 74(2015) 14–31.
- Simsek, A., Ozdamar, N., Uysal, O., Kobak, K., Berk, C., Kılıcer, T., et al. (2009). Current trends in educational technology research in Turkey in the new millennium. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 9(2), 941–996.
- Sitzmann, T. (2011). A meta-analytic examination of the instructional effectiveness of computer-based simulation games. *Personnel Psychology*, 64(2), 489-528.
- Su, C. H., & Cheng, C. H. (2015). A mobile gamification learning system for improving the learning motivation and achievements. *Journal of Computer Assisted Learning*, 31, 268–286.
- Surendeleg, G., Murwai, V., Yun, H-K., & Kim, Y. S. (2014). The role of gamification in education-a literature review. *Contemporary Engineering Sciences*, 7(29), 1609 – 1616. doi:10.12988/ces.2014.411217
- Tüzün, H., Yılmaz-Soylu, M., Karakuş, T., İnal, Y., & Kızılkaya, G. (2009). The effects of computer games on primary school students' achievement and motivation in geography learning. *Computers & Education*, 52(1), 68-77.
- Werbach, K., & Hunter, D. (2012). *For the win: How game thinking can revolutionize your business*. Philadelphia, PA: Wharton Digital Press.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (7. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



Kastamonu Education Journal

September 2018 Volume:26 Issue:5

kefdergi.kastamonu.edu.tr

Özel Eğitimin Üstün Yetenekli Çocuklar Üzerinde Benlik Algısına Etkisi

The Effect of Special Education on Self-Perception on Gifted Children

Ahmet BİLDİREN^a

^aAdnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Aydın, Türkiye

Öz

Bu araştırma özel eğitimin üstün yetenekli çocukların benlik algısı üzerinde etkisini araştırmak amacıyla planlanmıştır. Araştırmanın örneklemini İzmir Sıdika Akdemir Bilim ve Sanat Merkezinde özel eğitim alan 26 ve tanılanmış ancak özel eğitime başlamamış 26 üstün yetenekli çocuktan oluşmaktadır. Çocukların 30'u kız, 22'si ise erkektir. Benlik algısının araştırılması için Piers Harris Öz-Kavram Ölçeği kullanılmıştır. Üstün yetenekli çocukların benlik algısı ile özel eğitim alma durumları arasındaki ilişki Mann Whitney U-Testi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda özel eğitim almayan üstün yetenekli çocukların Piers Harris Öz-Kavram Ölçeği puanlarının özel eğitim alan üstün yetenekli çocukların puanlarından anlamlı derecede yüksek bulunmuştur ($p<0,05$).

Abstract

This study has been planned for examining the impact of special education on the self-perception of gifted children. The sample group of the study is comprised of 26 gifted children receiving special education at the İzmir Sıdika Akdemir Science and Art Center and 26 gifted children who have been identified but who have not yet started special education. Of the children, 30 are female and 22 are male. Piers Harris Self-Concept Scale was used for examining self-perception. The relationship between self-perception of gifted children and their status of receiving special education has been examined via Mann Whitney U-Test. It was determined as a result of the study that the Piers Harris Self-Concept Scale scores of gifted children who are not receiving special education was higher at a statistically significant level in comparison with those of gifted children receiving special education ($p<0,05$).

Anahtar Kelimeler

üstün yetenekli çocuklar
özel eğitim
benlik algısı

Keywords

gifted children
special education
self-perception

Extended Summary

1. Introduction

Even though it is known that special education applications for gifted individuals provides significant advantages such as the monitoring and improvement of talent and increasing the quality of education (Freeman; 1997; Gross, 2002; Sankar–DeLeeuw, 2002; Scruggs, Mastropieri, Cook, & Escobar 1986; Siegle & McCoach, 2005; Van Tassel-Baska, 1992); it is also stated that there are also various disadvantages such as the establishment of perfectionism and decrease of self-perception (Marsh, Hau & Craven 2004). Discussions are ongoing whether special services are required for gifted children both in Turkey and abroad for providing these advantages in the best possible manner. Can gifted children be successful without programs for the gifted? It has been determined in biographic and autobiographic literature that individuals with extraordinary successes have received special education (Fiedler, Lange, & Winebrenner, 2002). However, it is difficult to make a generalization about this issue.

While the understanding that gifted children should receive special education is dominant in literature, there are also various comments regarding the possibility of that children may be affected adversely. Marsh, Hau, and Craven (2004) indicate that self-perception of gifted children may decrease due to the reverse impact when they are grouped together. This reverse impact is encountering other gifted children. They have to adapt to a new reference environment with this encounter and cope with uncertainties regarding their academic standing (Burlinson, 2005). Difficulties in coping with a new reference environment may have adverse impacts on the self-perception of gifted children. It has been put forth in recent studies that the self-perceptions of gifted children receiving education in a similar performance group are lower in comparison with gifted children receiving education in different performance groups (Jackman, Wilson, Seaton, & Craven, 2011).

Studies have put forth that the concept of self may have an impact on factors such as course selection, long term educational goals, educational gains and academic success (Guay, Lorose, & Boivin, 2004; Marsh & Craven, 2006). The concept of self is very important for both educational gains and academic success when gifted children who shall be the scientists, leaders and artists of the future are in question. Gifted children in Turkey receive special education at the Science and Art Centers in Turkey outside of the school hours as a support for their education. However, there is a need for studies on the impact of this education on self-perception. No study was determined in national literature on the self-perception of children who do and do not receive special education. Therefore, the purpose of this study was to examine the impact of special education on the self-perception of gifted children.

2. Method

Survey model was used in this study carried out for examining whether the self-perception of gifted children varies with special education (Büyükoztürk, 2007). The population of the study was comprised of gifted children enrolled at primary schools in the city of Izmir. The study group was comprised of a total of 52 children identified as gifted at the İzmir Sıdıka Akdemir Science and Art Center (BİLSEM) determined via random assignment. Of the gifted children, 26 have received special education at BİLSEM for 1 year, whereas the remaining 26 have been identified but have not yet started to receive education. Of the children included in the sample group, 30 were female (57,7%) and 22 were male (42,3%). Age average of the children was 9,6. Twenty four children were in the 3rd grade (46,2%) and 28 were in the 4th grade (53,8%). Self-perception of the children was measured via Piers Harris Self-Concept Scale developed by Piers and Harris (1969) which was adapted into Turkish by Öner (1996).

3. Results

A statistically significant difference was determined as a result of the study between the self-perceptions of gifted children who do and do not receive special education ($U=98,50$, $p<0.05$). It can be observed when the mean rank values are taken into consideration that the self-perception values of children who do not receive special education are higher in comparison with those of the gifted children who do receive special education. It can be stated based on this finding that special education plays a role in decreasing self-perception of gifted children.

A statistically significant difference was determined between the Piers Harris Self-Concept Scale sub-tests of happiness ($U=180$, $p<0.05$), anxiety ($U=251$, $p<0.05$), behavior and conformity ($U=162$, $p<0.05$), physical appearance ($U=220$, $p<0.05$) and mental and school status ($U=166$, $p<0.05$), while no statistically significant difference was determined with the popularity ($U=291$, $p>0.05$) sub-tests.

4. Discussion and Conclusion

It has been set forth in studies carried out in different cultures that separating gifted children for special education has an adverse impact on their self-perception (Marsh & Craven, 2002; Marsh et.al., 2008). However, different studies put forth positive impacts of special education on the self-perception of gifted children. Metin and Kangal (2012) examined the self-perception of gifted children receiving education at the Science and Art Center and put forth as a result of the study that the self-perception of gifted children is high due to the special education they have received. However, only gifted children receiving special education have been examined in this study. In addition, it was determined in various studies on education programs for gifted children that academic self-perception decreased only for a short period of time or that it did not decrease at all (Dai & Rinn, 2008). Even though the decreases in self-perception are not distributed equally over time, they appear distinctively after a short time following the transition of children from a reference group of lower skills to a reference group with a higher skill level. Preckel and Brüll (2008) carried out a longitudinal study in which it was determined that the self-perceptions of students decreased during the years after students were transferred from a normal level primary school to a secondary school organized based on skill level.

Transferring gifted children from a normal class to a harder class with higher average skill or success level changes the reference framework. In addition, transferring to a new environment results in a transition period. Gifted children will most likely be forced to adapt to new procedures, new classmates and a more difficult curriculum in a more competitive environment when they are grouped according to their skill levels in the new education environment. Thus, the students have to cope with uncertainties regarding their academic standing during this transition period (Marsh, 2003). Children diagnosed as gifted at the Science and Art Center are separated from their own classrooms and receive special education together with gifted children from other schools. It can be stated that self-perception is decreased as a result.

1. Giriş

Benlik, bireyin kişiliğinin temel noktasıdır (Thompson & Goodman, 2011). Benlik algısı ve benlik saygısı benlik kavramının önemli alt başlıklarıdır (Nelson-Jones, 1995). Benlik algısı kişinin kendisi hakkında yaptığı ve sürdürdüğü değerlendirme, uygun ve uygun olmayan tutum ve davranışları ifade etmekte ve insanların kendilerinin yeterli, başarılı, önemli ve değerli olduklarına dair inançlarına işaret etmektedir (Super, 1970). Benlik saygısı, psikolojik sağlık için esastır. İnsanları diğer canlılardan ayıran temel etkenlerden birisi “kendi farkındalığı”dır; yani bir kimlik oluşturması ve oluşturduğu kimliğe bir değer atfetmesidir (Yörüköğlu, 1984).

Benlik algısı kişinin kendine yönelik algısını etkiler ve kendini kabul eden birey kendine yönelik daha gerçekçi ve daha somut değerlendirmelerde bulunur (Çivitçi, 1998). Aksi durumda ise düşük benlik algısı, eleştirilme korkusunu ve sosyal fobiyi beraberinde getirir (Savaşır, Boyacıoğlu, & Kabakçı 1996). Bireylerin kendilerini başarılı görmesi ve davranışlarının farkına varması için olumlu benlik algısına sahip olması gerekir. Birey davranışları ile ilgili farkındalık geliştiremezse olumlu benlik algısı geliştirmesi zorlaşır (Altıntaş & Gültekin 2005). Araştırmalarda benlik algısıyla diğer değişkenler arasındaki ilişkiler geniş biçimde incelenmiştir. Düşük benlik algısının düşük yaşam doyumu, kaygı, dışsal kontrol odağı, depresyon ve yalnızlık ile ilişki gösterdiği bulunmuştur. Yüksek benlik algısı olan çocuk ise başarılarını büyük ölçüde kendi emeği ve becerisi olarak görmektedir. Kendi kontrol duygusunu hissetmekte ve başarısızlığa uğradığında daha iyisini yapmak için motive olmaktadır. Değişiklikler yapmaya ve daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyduğunun farkına vararak, hatalarını kabul etmekte ve başkalarını suçlamaktan kaçınmaktadır (Yörüköğlu, 1984).

Benlik algısı bireyin kendisi ile ilgili duygu ve düşüncelerinin tümünü kapsar ve bu da çocukluktan itibaren çocuğun özgüvenini ve dışadönüklüğünü belirler. Yüksek benlik saygısına sahip olan bir çocuk kendisine ulaşılabilir hedefler koyar ve kendisini bu hedeflere ulaşabilecek yeterlilikte bir birey olarak algılar (Yavuzer, 2004).

Çocuğun kendini yeterli hissetmesi tüm çocuklarda olduğu gibi üstün yetenekli çocuklar için de önemlidir. Çünkü erken yaştan itibaren, normal gelişim gösteren çocuklara göre birçok farklılıklar gösteren üstün yetenekli çocukların (Clark, 2002; Manning, 2006; Renzulli ve diğ., 2002), var olan potansiyellerinin ortaya çıkarılması için olumlu benlik algısına sahip olmaları gerekir (Hoge & Renzulli, 1993).

Olumlu benlik algısının oluşması diğer çocuklarda olduğu gibi (Argyle, 2017), üstün yetenekli çocuklarda da oluşması aile, çevre ve eğitim gibi birçok faktöre bağlı olması olasıdır. Özellikle özel eğitimin verilme tarzı üstün yetenekli çocukların benlik algısı için önemli bir faktör olarak değerlendirilmektedir (Karnes & Wherry, 1981). Ancak bu da beraberinde özel eğitim hizmetlerinin üstün yetenekli çocukları sosyal ve duygusal alanda nasıl etkileyebileceği ve gerekliliği konusunda birçok tartışmayı beraberinde getirmektedir.

Üstün yeteneklilere yönelik özel eğitim uygulamaları, yeteneğin izlenmesi ve geliştirilmesi, eğitim kalitesinin artırılması noktasında önemli avantajlar sağlamakla birlikte (Van Tassel-Baska, 1992); psiko-sosyal açıdan mükemmeliyetçiliğin yerleşmesi, benlik algısının düşmesi gibi bir takım dezavantajları beraberinde getirdiği belirtilmektedir. (Marsh, Hau & Craven 2004). Bu avantajların en uygun şekilde sağlanabilmesi için Türkiye’de ve yurtdışında üstün yetenekli çocuklar için özel hizmetlere ihtiyaç duyulup duyulmadığı tartışması yapılmaktadır. Üstün yetenekli çocuklar üstün programları olmadan da başarılı olabilirler mi? Biyografik ve otobiyografik alan yazında olağanüstü başarılar elde etmiş bireylerin özel eğitim alarak bunu ortaya koydukları tespit edilmiştir (Fiedler, Lange, & Winebrenner, 2002). Ancak bu konuda bir genelleme yapmak zordur.

Özel eğitim gerekliliği, homojen yetenek gruplarının, yoğunlaştırılmış öğretim programlarının başarısı meta-analitik araştırmalar ve bireysel çalışmalarla ortaya konmuştur. Fiedler, Lange, & Winebrenner (2002) üstün yetenekli çocukların özel hizmetler almadan da başarılı olabilecekleri görüşüne karşı çıkmıştır. Scruggs, Mastropieri, Cook, & Escobar (1986), üstün denekler üzerinde yaptıkları çalışmalarda, özel eğitimin üstün yetenekli grubun öğrenme yaşantısı üzerindeki önemini ortaya koymuşlardır. Üstün deneklerle az zamanda çok verim sağlayacak öğrenme stratejilerinin öğretilmesinin daha çabuk öğrenmelerine neden olduğu belirlenmiştir.

Üstün yetenekli çocuklar normal gelişim gösteren çocuklara uygulanan programlara dâhil edildiğinde, potansiyellerini zorlayacak bir uygulamayla karşılaşmadığından dolayı üstün yetenekli çocukların performanslarının artmayacağı birçok araştırmayla ortaya konmuştur (Freeman; 1997; Gross, 2002; Sankar-DeLeeuw, 2002; Scruggs, Mastropieri, Cook, & Escobar 1986; Siegle & McCoach, 2005). Bununla birlikte üstün yetenekli olmasına rağmen erken çocukluk döneminde tanılanmamış üstün yetenekli öğrencilerin okulda duygusal ve sosyal nedenlerden dolayı bocalama yaşadıkları tespit edilmiştir (Akarsu, 2001; Gubbins ve diğ., 2002; Siegle & McCoach, 2005). Tanı almasına rağmen küçük yaşta üstün yetenekli öğrencilerin ortalama yetenekli öğrencilerden oluşan sınıflara yerleştirilmelerinin, onların sıkılıp bunalmalarına ve motivasyonlarının azalmasına neden olduğu da savunulmaktadır (Gross,1999). Bu durum 1993 yılında Ulusal Mükemmellik Raporu Amerika Yetenek Gelişimi çalışmasında ele alınmış ve üstün yetenekli çocukların tüm yeteneklerini geliştirebilmeleri için okul tarafından sağlanamayan özel eğitim hizmetini almaları gerekliliği ortaya konmuştur (U.S. Department of Education, 1993).

Genel eğitim sınıflarında eğitim gören üstün yetenekli çocukların, okul programları kendi performans düzeylerine ve ilgi alanlarına göre düzenlenmediği için uyum, başarısızlık ve ilgisizlik sorunları yaşayabildikleri ortaya konmaktadır (Gross, 1999). Bu nedenle üstün yetenekli çocuklara yönelik farklılaştırma, hızlandırma, gruplama, ayırıştırma adı altında çeşitli eğitim modelleri geliştirilmiştir.

Üstün yetenekli çocuklar için özel eğitim uygulamalarında öne çıkan ilk uygulama *ayırıştırma* olarak adlandırılmaktadır. Ayrıştırma üstün yetenekli çocukların ayırıştırılarak bir eğitim kurumunda eğitime alınması olarak tanımlanmaktadır (Ataman, 2003). Passow (1982) üstün yetenekli çocukların yeteneklerinin artırılabilmesi için ayırıştırmanın çok önemli olduğunu vurgulamıştır. Ancak bu önem eğitimcilerin uygulama düzeyine bağlanmaktadır. Akarsu (2004) ve Coleman & Gallagher (1995) ayırıştırılmış öğretim için eğitimcilerin uzman, yaratıcı ve profesyonel olmaları gerektiğini, Danielson (1996) da ayırıştırmanın öğretmenin profesyonelliğiyle ilişkili olduğunu ifade etmektedir.

Üstün yetenekli çocukların özel eğitim alma gerekliliği anlayışı alan yazında baskınlık gösterse de çocukların bu durumdan olumsuz etkilenebileceği yorumları da dikkat çekmektedir. Marsh, Hau, & Craven (2004), zıt etki nedeniyle, üstün yetenekli çocukların gruplandığında benlik algısında azalmalar yaşayabileceğini belirtmektedirler. Bu zıt etki diğer üstün yetenekli çocuklarla karşılaşmasıdır. Bu karşılaşma ile yeni bir referans çerçevesine uyum sağlamaları ve akademik durumlarıyla ilgili belirsizlikle baş etmeleri gerekmektedir (Burlison, 2005). Çünkü öğrenciler, sınıf arkadaşlarının veya okul arkadaşlarının akademik başarı düzeylerini, kendi akademik durumlarını değerlendirmek için başvuru çerçevesi olarak kullanılmaktadırlar. Buna ek olarak, bir referans grubunun (okul, sınıf vb.) yetenek seviyesinin artmasıyla öğretmenler sınıf içindeki bireyleri entelektüel olarak daha yetenekli sınıf arkadaşlarıyla karşılaştıracaktır. Bu, öğrencilerin aldığı geri bildirimleri olumsuz şekilde etkiler. Her iki süreç de genel olarak akademik öz kavramların daha düşük olmasına neden olur (Marsh ve diğ., 2008).

Son yıllarda yapılan araştırmalarda da, benzer performans grubunda eğitim alan yetenekli öğrencilerin akademik benlik algılarının farklı performans gruplarında eğitim alan yetenekli öğrencilerden daha düşük olduğunu ortaya koymuştur (Jackman, Wilson, Seaton, & Craven, 2011; Marsh, 1987, 1991, 2005). Büyük-Balık-Küçük-Göl-Etkisi (Big-Fish-Little-Pond Effect) olarak bilinen bu sonuçlar, ilköğretim okullarında ve farklı kültürlerde de test edilmiştir (Marsh, Chessor, Craven, & Roche, 1995; Seaton, Marsh, & Craven, 2009). Benlik algısına yönelik bu araştırmalar, normal sınıflardaki üstün yetenekli öğrenciler ile ayırıştırılarak özel eğitim alan üstün yetenekli öğrenciler karşılaştırılarak yapılmıştır. (Craven, Marsh, & Print, 2000; Precke & Brüll, 2008).

Çevreyle ve diğer insanlarla etkileşim yoluyla şekillenen benlik hissi olarak tanımlanabilen benlik algısı kavramı (Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976), sağlıklı bir zihinsel gelişim gereklidir ve çocuklarda akademik başarıyı arttıran faktörlerden biridir (Chapman, Tunmer, & Prochnow, 2000). Büyük-Balık-Küçük-Göl-Etkisi benlik algısıyla ilişkilidir (Marsh, 2005) ve bireyin akademik alanda yetkinlik veya kabiliyet düzeyine ilişkin bilgi ve algısına değinen bir yapıdır (Bong & Shaalvi, 2003). Araştırmalar benlik kavramının, ders seçimi, uzun vadeli eğitim istekleri, eğitim kazanımları, akademik başarı ve akademik başarı gibi faktörleri etkileyebileceğini göstermiştir (Guay, Lorose, & Boivin, 2004; Marsh & Craven, 2006). Söz konusu geleceğin bilim insanları, liderleri ve sanatçıları olan üstün yetenekli çocuklar olduğunda da benlik kavramı gerek eğitim kazanımları gerekse akademik başarı açısından büyük önem taşımaktadır. Türkiye’de üstün yetenekli çocukların eğitimine destek vermek için bu çocuklara Bilim ve Sanat Merkezinde ayırıştırılarak okul dışındaki saatlerde özel eğitim verilmektedir. Ancak bu eğitimin benlik algısına ilişkin etkisi üzerine araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Ulusal alanyazın incelendiğinde özel eğitim alan ve almayan çocukların benlik algısı üzerine bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu araştırmada özel eğitimin üstün yetenekli çocukların benlik algısı üzerinde etkisi araştırılması amaçlanmıştır.

2. Yöntem

Araştırma Modeli

Üstün yetenekli çocukların özel eğitim almaya göre benlik algılarının farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırma tarama modelindedir (Büyüköztürk, 2007).

Çalışma Grubu

Araştırmanın evreni İzmir ilinde ilkökula devam eden üstün yetenekli çocuklardan oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise İzmir Sıdika Akdemir Bilim ve Sanat Merkezi’nde (BİLSEM) üstün yetenek tanısı almış, seçkisiz atama yoluyla belirlenen 52 çocuktan oluşmaktadır. Üstün yetenekli çocukların 26’sı BİLSEM’de 1 yıl boyunca özel eğitim almış, diğer 26’sı ise tanılanmış ama eğitime başlamamıştır. Örnekleme dahil edilen çocukların 30’u kız (%57,7), 22’si ise erkektir (%42,3). Çocukların yaş ortalaması ise 9,6’dır. Çocukların 24’ü 3. sınıf (%46,2) 28’i ise 4. sınıftır (%53,8).

Veri Toplama Araçları

Piers Harris Öz-Kavram Ölçeği

Ölçek Piers ve Harris (1969) tarafından geliştirilmiştir. Çocukların kendilerini algılamalarını ölçen kağıt kalem testidir. Test altı boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; 1)Mutluluk-Doyum, 2)kaygı, 3)popülarite, soysal beğeni ya da gözde olma, 4) davranış ve uyma-konformite, 5)fiziksel görünüm ve 6)zihinsel ve okul durumu. Toplam 80 madde bulunmaktadır. Ölçekten alınan düşük puan çocuğun kendisiyle ilgili olumsuz düşünceye, yüksek puan ise kendisiyle ilgili olumlu düşünceye sahip olduğunu ortaya koyar. Öner (1996) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Türkçe formun güvenilirlik katsayıları ise 0.81 ile 0.89 arasında değişmektedir. Türkçe formun faktör yapısı, özgün formun faktör yapısına paralellik

göstermektedir (Öner, 1997). Bu çalışmada güvenilirlik katsayısı 0.71 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Piers Harris Öz-Kavram Ölçeği puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği Shapiro-Wilk Testi ile analiz edilmiştir. Grupların ölçekten aldığı puanlar normal dağılım göstermediği için non-parametrik ölçümlerden Mann Whitney U-Testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2007). Anlamlılık seviyesi olarak 0.05 belirlenmiştir.

3. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde özel eğitim alan ve almayan üstün yetenekli çocukların benlik algılarını incelemek amacıyla yapılan araştırmalardan elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Özel eğitim alan ve almayan üstün yetenekli çocukların Piers Harris Öz-Kavram Ölçeği puanlarına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo.1 Özel eğitim alan ve almayan üstün yetenekli çocukların PHÖKÖ puanlarına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları

PHÖKÖ	Özel Eğitim Alma Durumu	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Mutluluk	Özel eğitim almayan	32.58	847	180	.002
	Özel eğitim alan	20.42	531		
Kaygı	Özel eğitim almayan	33.9	876	251	.001
	Özel eğitim alan	19.31	502		
Popülerite	Özel eğitim almayan	28.31	736	291	.346
	Özel eğitim alan	24.69	642		
Davranış	Özel eğitim almayan	33.27	865	162	.001
	Özel eğitim alan	19.73	513		
Fiziksel	Özel eğitim almayan	31.04	807	220	.027
	Özel eğitim alan	21.96	571		
Zihinsel	Özel eğitim almayan	33.12	861	166	.001
	Özel eğitim alan	19.88	517		
Toplam	Özel eğitim almayan	35.71	928.50	98.5	.000
	Özel eğitim alan	17.29	449.50		

Tablo 1 incelendiğinde, özel eğitim alan ve almayan üstün yetenekli çocukların benlik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($U=98,50$, $p<0.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında özel eğitim almayan üstün yetenekli çocukların, özel eğitim alan çocuklara göre benlik algılarının yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu özel eğitimin üstün yetenekli çocukların benlik algısını azaltmada etkili olduğu söylenebilir.

Özel eğitim alan ve almayan üstün yetenekli çocukların Piers Harris Öz-Kavram Ölçeği mutluluk ($U=180$, $p<0.05$), kaygı ($U=251$, $p<0.05$), davranış ve uyuma-konformite ($U=162$, $p<0.05$), fiziksel görünüm ($U=220$, $p<0.05$), ve zihinsel ve okul durumu ($U=166$, $p<0.05$) alt testleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuş, popülerite ($U=291$, $p>0.05$) alt testleri arasında ise anlamlı fark bulunmamıştır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında araştırma grubundaki özel eğitim almayan üstün yetenekli çocukların, özel eğitim alan çocuklara göre mutluluk, davranış ve uyuma, fiziksel görünüm ve zihinsel ve okul durumu puanlarının yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu özel eğitimin üstün yetenekli çocuklarda mutluluğu, uyumu azaltmada fiziksel ve zihinsel olarak kendini daha yetersiz hissetmede etkili olduğunu göstermektedir. Ancak bu etki popülerite boyutunda tespit edilmemiştir. Özel eğitim alan çocukların kendi okullarında popüleritelerinin devam ettiği söylenebilir.

4. Tartışma

Üstün yetenekli çocukların gruplandırılmasının ve özel eğitim verilmesinin başarıyla ilgili olumlu etkilerine dair deneysel çalışmalar geçerli sonuçlar vermektedir (Rogers, 2007). Ayrıca bazı sosyo-duyuşsal yararlar için de kanıtlar bulunmaktadır (Neihart, 2007). Ancak yeteneği gruplamanın olumlu etkileri tarafından maskelenebilecek benlik algısında azalmanın olası olumsuz sonuçları (akademik başarıda düşüş) göz ardı edilmemelidir.

Üstün yetenekli çocukların ayrıştırılarak özel eğitim almalarının çocukların benlik algıları üzerine olumsuz etki yaptığına dair araştırmalar farklı kültürlerde yapılan araştırmalarda ortaya çıkmıştır (Marsh & Craven, 2002; Marsh ve diğ., 2008). Ancak farklı araştırmalar, özel eğitim alan üstün yetenekli çocukların benlik algısı üzerine olumlu etkilerini de ortaya koymaktadır. Metin ve Kangal (2012) Bilim ve Sanat Merkezi’nde eğitim gören üstün yetenekli çocukların benlik

algısını incelemiş ve araştırma sonucunda üstün yetenekli çocukların benlik algılarının yüksek olduğunu bunun da almış oldukları özel eğitimden kaynaklandığı ifade etmiştir. Ancak bu çalışmada sadece özel eğitim alan üstün yetenekli çocuklar incelenmiştir. Bununla birlikte, üstün yetenek eğitim programlarına ilişkin bazı çalışmalarda da akademik benlik algısının sadece kısa süreli düşüş gösterdiği, hatta hiç düşüş göstermediği tespit edilmiştir (Dai & Rinn, 2008). Ancak, benlik algısındaki azalmalar, zaman içinde eşit olarak yer almamakla birlikte, öğrencilerin daha düşük yetenekli bir referans grubundan yüksek yetenek düzeylerinden birine geçmesinden kısa bir süre sonra belirgin gözükmektedir. Preckel ve Brüll (2008), boylamsal olarak yaptıkları çalışmada; normal düzeydeki ilköğretim okulundan, yetenek düzeyine göre organize edilmiş ortaokula geçiş yaptıktan sonraki yıllarda, öğrencilerin benlik algılarının azaldığını tespit etmiştir.

Üstün yetenekli çocukları normal sınıftan, ortalama yeteneği veya başarı düzeyi daha yüksek olan daha zorlayıcı bir sınıfa ya da eğitim ortamına geçirme, referans çerçevesini değiştirmektedir. Buna ek olarak, yeni bir ortama geçmek bir geçiş dönemi oluşturur. Yeni eğitim ortamında yüksek yetenek düzeyine göre gruplandırıldıklarında, üstün yetenekli çocuklar yeni prosedürlere, sınıf arkadaşlarına ve daha zor bir müfredata ve muhtemelen daha rekabetçi bir iklime uyum sağlamalıdır. Bu nedenle, bu geçiş döneminde öğrencilerin akademik durumlarına ilişkin belirsizlikle baş etmesi gerekmektedir (Marsh, 2003). Bilim ve Sanat Merkezinde üstün yetenek tanısı almış çocuklar da kendi sınıflarından ayrılarak farklı okullardan gelmiş diğer üstün yetenekli çocuklarla ayrıştırılarak özel eğitim almaktadırlar. Bu durumun benlik algısını azalttığı söylenebilir. Kendi sınıflarındaki olası teklik onların benlik algısını güçlendirmektedir. Ancak Bilim ve Sanat Merkezi'nde kendileri gibi hatta daha üstün performanstaki çocuklarla beraber etkinlik yapmaktadırlar. Bu durum gerek rekabeti gerekse uyumun zorlaşmasını beraberinde getirmektedir. Bu durum özel eğitimin başladığı dönemin başında en belirgin hale gelecektir. Çünkü yeni bir referans çerçevesine uyum sağlamaları ve akademik durumlarıyla ilgili belirsizlikle baş etmeleri gerekmektedir (Burlison, 2005).

Çocukların rekabet ortamına girmelerine sınavların rekabetçi yapısından olduğu düşünülmektedir (Berberoğlu & Tansel, 2014). Ancak dikkat çekici bir nokta Bilim ve Sanat Merkezi'nde yönergesi gereği eğitim uygulamalarında hiçbir şekilde sınav uygulanmamaktadır. Buna rağmen özel eğitim alan üstün yetenekli çocukların benlik algıları daha düşük düzeydedir. Bu da çalışmadaki sonuçların, öğretmen tarafından belirlenmiş okul notları olmaksızın gerçekleştiğini göstermektedir. Başka bir deyişle benlik algısındaki azalmaların, özel eğitim ortamında not almanın bir sonucu olarak azalmadığını ortaya koymaktadır.

Özel eğitim ortamı içinde olan üstün yetenekli çocukların genel eğitim ortamında olan üstün yetenekli çocuklara göre, benlik algısı üzerine olumsuz etkileri bir farklı konuyu da düşündürmektedir. Ayrıştırmanın benlik algısını olumsuz yönde etkilemesi akademik başarıyı olumsuz etkiler mi? Sak (2017)'ın belirttiğine göre akademik başarıları düşük olan üstün yetenekli öğrencilerin başarılı üstün yetenekli öğrencilere göre sosyal, duyuşsal problemleri vardır ve daha düşük benlik algısına sahiptirler. Bu öğrenciler öğretmenleri ve arkadaşlarıyla sorun yaşarlar. Sınıf içerisinde kendilerini ön plana çıkaran öğrencileri engellemeye çalışırlar. Sak bu durumun nedenleri arasında dikkat çekici nedenin düşük benlik algısı olduğunu ifade etmektedir ve bu çocukların kendileri hakkında olumsuz düşündüklerini ve başaramayacaklarını konusunda kendilerini inandırdıklarını belirtmiştir. Bu araştırma sonuçlarına göre özel eğitim alan üstün yetenekli çocukların benlik algısındaki azalmadan dolayı akademik başarılarının düşüş gösterdiği söylenemez ancak akademik başarıda düşüş olmasında incelenmesi gereken bir faktör olarak dikkate alınması gerektiği söylenebilir. Benzer veya daha üst düzeyde performans gösteren öğrencilerle beraber alınan eğitimde rekabet (Marsh, 2003), motivasyonu düşürebilir ve akademik başarıyı da olumsuz etkileyebilir hatta başarısızlığa neden olabilir (Siegle & McCoach, 2005).

Ayrıştırılarak yapılan üstün yetenekli çocukların eğitiminde çocuğun kendini değerlendirme süreci, eğitim öncesine göre farklılaşmaktadır. Çocuk kendi performansını diğer çocuklarla karşılaştırmakta ve karşılaştırmadan dolayı bir belirsizlik hissetmektedir. Çocuğun referans grubuna kıyasla kendi yeteneği ile ilgili bu belirsizlik, muhtemelen daha rekabetçi bir sınıf durumu ile birleşince, sosyal karşılaştırmaları aktive ettiği varsayılabilir (Brown, Dutton, & Cook, 2001; Festinger, 1954). Üstün yetenekli çocukların diğer yetenekli öğrencilerle birlikte gruplandırılması, kendilerini daha iyi performanstaki çocuklarla karşılaştırma olasılığını arttırmaktadır.

5. Sonuç ve Öneriler

Özel eğitim alan ve almayan üstün yetenekli çocukların benlik algılarını incelemek amacıyla yapılan araştırma sonucunda, araştırma grubundaki özel eğitim almayan üstün yetenekli çocukların Piers Harris Öz-Kavram Ölçeği puanlarının özel eğitim alan üstün yetenekli çocukların puanlarından anlamlı derecede yüksek bulunmuştur ($p < 0.05$).

Özel eğitimin üstün yetenekli çocukların benlik algısına etkisi tartışmalı bir konudur. Okullarında oldukça başarılı öğrencilerin düzenli akademik ortamlarından ayrıldıklarında ve özel eğitim için ayrıştırıldıklarında benlik algılarında

düşüşlerin olabileceğinin yanı sıra ayırıştırmanın üstün yetenekli çocukların benlik algıları üzerindeki negatif bir etkisinin olmayacağını savunanlar da bulunmaktadır. Bu nedenle özel eğitim alan ve almayan üstün yetenekli çocukların benlik algılarının deneysel çalışmalarla ve periyodik aralıklarla incelenmesinin yararlı olabileceği düşünülmektedir.

Üstün yetenekli çocukların özel eğitim için gruplandırıldığında, entelektüel olarak daha yetenekli sınıf arkadaşlarıyla kendilerini karşılaştırmalarından dolayı benlik algılarında azalmalar yaşayabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle üstün yetenekli çocukların özel eğitiminde görev alan öğretmenlerin benlik algısını destekleyecek yaklaşımlarda bulunulması önerilmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerin başarısı ile ilgili geribildirim vermeleri için bireysel çerçevede hareket etmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Öğretmenin karşılaştırmalardan uzak durması ve her üstün yetenekli çocuğu kendi çerçevesi içinde değerlendirmesi, ayırıştırmanın neden olduğu benlik algısındaki etkiyi dengeleyebilir.

6. Kaynakça

- Akarsu, F. (2001). *Üstün yetenekli çocuklar aileleri ve sorunları*, Ankara: Eduser Yayınları.
- Akarsu, F. (2004). *Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı*, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Altıntaş, E., & Gültekin, M. (2005). Psikolojik danışma kuramları. Aktüel Yayınları.
- Argyle, M. (Ed.). (2017). *Social encounters: Contributions to social interaction*. Routledge.
- Ataman, A. (2003). Üstün yetenekli/ zekalı çocuk ile yaşamak. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 4 (40), Haziran, 15-20.
- Berberoğlu, G. & Tansel, A. (2014). "Does private tutoring increase students' Academic performance? Evidence from Turkey", *International Review of Education*, 60(5), 683-701, <http://ftp.iza.org/dp8343.pdf> (Erişim tarihi: 21.06.2017)
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really?. *Educational psychology review*, 15(1), 1-40.
- Brown, J.D., Dutton, K. A., & Cook, K. E. (2001). From the top down: Self-esteem and self-evaluation. *Cognition and Emotion*, 15, 615-631.
- Burleson, K. A. P. (2005). Social comparisons at gifted schools for the arts: Qualifications for the big fish little pond effect. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 66, 1195.
- Büyükoztürk, Ş. (2007). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Chapman, J. W., Tunmer, W. E., & Prochnow, J. E. (2000). Early reading-related skills and performance, reading self-concept, and the development of academic self-concept: A longitudinal study. *Journal of educational psychology*, 92(4), 703.
- Clark, B. (2002). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill-Prentice Hall.
- Coleman, M. R., & Gallagher, J. (1995). Appropriate differentiated services: Guides for best practices in the education of gifted children. *Gifted Child Today*, 18(5), 32-33.
- Craven, R. G., Marsh, H. W., & Print, M. (2000). Gifted, streamed, and mixed-ability programs for gifted students: Impact on self-concept, motivation, and achievement. *Australian Journal of Education*, 44, 51-75.
- Çivitçi, A. (1998). *Lise öğrencilerinin çocukluk dönemlerine ilişkin algıladıkları anne-baba davranışları ile kendini kabul düzeyleri arasındaki ilişki*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Dai, Y. D., & Rinn, A. N. (2008). The big-fish-little-pond effect: What do we know and where do we go from here? *Educational Psychology Review*, 20, 283-317.
- Danielson, C. (1996). *Enhancing professional practice: A framework for teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ferrer, M., & Fugate, A. M. (2003). *Helping your school-age child develop a healthy self-concept*. University of Florida Cooperative Extension Service, Institute of Food and Agricultural Sciences, EDIS.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison process. *Human Relations*, 7, 117-140.
- Fiedler, E. D., Lange, R. E., & Winebrenner, S. (2002). In search of reality: Unraveling the myths about tracking, ability grouping, and the gifted. *Roeper Review*, 24(3), 108-111.
- Freeman, J. (1997). The emotional development of the highly able European. *Journal of Psychology in Education*, XII, 479-493.
- Gross, M. U. M. (1999). Small poppies: Highly gifted children in the early years. *Roper Rewiew*, 21, 207-14
- Gross, M. U. M. (2002). Gifted children and the gift of friendship. *Understanding Our Gifted*, 14(3), 27-29.
- Guay, F., Larose, S., & Boivin, M. (2004). Academic self-concept and educational attainment level: A ten-year longitudinal study. *Self and identity*, 3(1), 53-68.
- Gubbins, E. J., Westberg, K. L., Reis, S. M., Dinnocenti, S. T., Tieso, C. L., Muller, L.M., Park, S., Emerick, L. J., Maxfield, L. R., & Burns, D. E. (2002). *Implementing a professional development model using gifted education strategies with all students* (RM02172). Storrs, CT: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.

- Hoge, R. D., & Renzulli, J. S. (1993). Exploring the link between giftedness and self-concept. *Review of Educational Research*, 63(4), 449-465.
- Jackman, K., Wilson, I. G., Seaton, M., & Craven, R. G. (2011). Big Fish in a Big Pond: a study of academic self concept in first year medical students. *BMC medical education*, 11(1), 48.
- Karnes, F. A., & Wherry, J. N. (1981). Self-concepts of gifted students as measured by the Piers-Harris Children's Self-Concept Scale. *Psychological Reports*, 49(3), 903-906.
- Manning, S. (2006). *Recognizing gifted students: A practical guide for teachers*. Kappa Delta Pi Record, 42, 64-68.
- Marsh, H. W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of educational psychology*, 79(3), 280.
- Marsh, H. W. (1991). Failure of high-ability high schools to deliver academic benefits commensurate with their students' ability levels. *American Educational Research Journal*, 28(2), 445-480.
- Marsh, H. W. (2003). Big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Gannan Journal of Educational Psychology*, 19, 119-127.
- Marsh, H. W., Chessor, D., Craven, R., & Roche, L. (1995). The effects of gifted and talented programs on academic self-concept: The big fish strikes again. *American Educational Research Journal*, 32(2), 285-319.
- Marsh, H. W., & Craven, R. (2002). The pivotal role of frames of reference in academic self-concept formation: The "big fish-little pond" effect. *Academic Motivation of Adolescents*.
- Marsh H., & Craven R. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2):133-63.
- Marsh, H. W., Hau, K. T., & Craven, R. (2004). The Big-Fish-Little-Pond Effect Stands Up to Scrutiny.
- Marsh, H. W., Seaton, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., Hau, K. T., O'Mara, A. J., & Craven, R. G. (2008). The big-fish-little-pond-effect stands up to critical scrutiny: Implications for theory, methodology, and future research. *Educational Psychology Review*, 20(3), 319-350.
- Metin, N., & Kangal, S. B. (2012). Bilim Sanat merkezlerine devam eden 12-14 yaş grubu üstün yetenekli çocukların benlik algılarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(163).
- Neihart, M. (2007). The socioaffective impact of acceleration and ability grouping: Recommendations for best practice. *Gifted Child Quarterly*, 51(4), 330-341.
- Nelson-Jones, R. (1995). *Counselling and personality: Theory and practice*. Allen & Unwin.
- Öner, N. (1996). Piers-Harris' in Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeği El Kitabı. *Türk Psikologlar Derneği*, 1.
- Öner, N. (1997). Türkiyede Kullanılan Psikolojik Testler: Bir Başvuru Kaynağı, Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, 3. Basım, İstanbul. YÖK, 2006a. *Yükseköğretim Kanunu (Kanun No: 2547 Kabul tarihi: 4.11. 1981)*.
- Passow, A. H. (1982). Differentiated curricula for the gifted/talented. In *Curricula for the gifted: Selected proceedings for the First National Conference on Curricula for the Gifted/Talented* (pp. 4-20).
- Precke, F., & Brüll, M. (2008). Grouping the gifted and talented: Are gifted girls most likely to suffer the consequences?. *Journal for the Education of the Gifted*, 32(1), 54-85.
- Renzulli, J. S., Smith, L. H., White, A. J., Callahan, C. M., Hartman, R. K., & Westberg, K. L. (2002). *Scales for rating the behavioral characteristics of superior students* (Rev. ed.). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Rogers, K. B. (2007). Lessons learned about educating the gifted and talented: A synthesis of the research on educational practice. *Gifted Child Quarterly*, 51, 382-396.
- Sak, U. (2017). *Üstün zekalılar özellikleri tanılanmaları eğitimleri*. Vize Yayıncılık:Ankara
- Sankar-DeLeeuw, N. (2002). Gifted preschoolers: Parent and teacher views on identification, early admission, and programming. *Roeper Review*, 24(3), 172-177.
- Savaşır, I., Boyacıoğlu, G., & Kabakçı, E. (1996). Bilişsel davranışçı terapiler. *Türk Psikologlar Derneği Yayınları*, Ankara.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., Cook, S. B & Escobar, C. (1986). Early intervention for children with conduct disorders: A quantitative synthesis of single-subject research. *Behavioral Disorders*, 260-271.
- Seaton, M., Marsh, H. W., & Craven, R. G. (2009). Earning its place as a pan-human theory: Universality of the big-fish-little-pond effect across 41 culturally and economically diverse countries. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 403.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of educational research*, 46(3), 407-441.
- Siegle, D. & McCoach, D. B. (2005). Making a difference: Motivating gifted students who are not achieving. *Teaching Exceptional Children*, 38(1), 22-27.
- Super, D. E., & Bohn, M. J. (1970). *Occupational psychology*. Wadsworth Publishing Company.
- Thompson, R. A., & Goodman, M. (2011). The Architecture of Social Developmental Science. *Social Development: Relationships in Infancy, Childhood, and Adolescence*.
- U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement. (1993). National Excellence: The case for developing America's talent. Washington, DC: Government Printing Office.
- VanTassel-Baska, J. L. (1992). Education decision making on acceleration and grouping. *Gifted Child Quarterly*, 36(2), 68-72.
- Yörükoğlu, A. (1984). *Değişen toplumda aile*. Özgür Yayınevi, Ankara.



Ortaöğretim Öğrencilerinin Fizik Dersine Ait Motivasyon Düzeylerini Belirlemeye Yönelik Ölçek Geliştirme

Developing a Scale to Measure Secondary School Students' Motivation Levels towards Physics Courses

Erdoğan ÖZDEMİR^a, Mehmet KURAL^b, M. Sabri KOCAKÜLAH^c

^aOkan Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Optisyenlik Programı, İstanbul/ Türkiye

^bMilli Eğitim Bakanlığı, Fizik Öğretmeni, Balıkesir, Türkiye

^cBalıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, Balıkesir, Türkiye

Öz

Bu çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin fizik dersine ait motivasyon düzeylerini belirlemeye yönelik bir ölçeğin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Fizik Dersi Motivasyon Ölçeği (FDMÖ)'nin geliştirilmesinde ilk olarak; Tuan, Chin ve Shieh (2005), Dede ve Yaman (2008) ile Glynn vd. (2011) tarafından geliştirilen ölçeklerden yararlanarak madde havuzu oluşturulmuştur. Ardından ölçeğin kapsam geçerliği için eğitim bilimci ve alan eğitimcisi uzmanların görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşü doğrultusunda 55 maddeden oluşan ölçeğin ilk hali oluşturulmuştur. FDMÖ'nün 55 maddelik ilk hali, Türkiye'nin üç farklı bölgesindeki fen ve anadolu liselerinde öğrenim gören 492 ortaöğretim öğrencisine uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenmesi için açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmış, elde edilen faktör yapısının uygunluğunu test etmek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. AFA sonuçları 38 maddenin yedi faktörde toplandığını göstermektedir. Yedi faktörün toplam varyansa yaptığı katkı %57.50 olup, faktör yükleri .47 ile .85 arasında değişmektedir. DFA analizi sonucunda elde edilen uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu bulunmuştur. Ölçeğin faktörlerinin güvenilirliği için hesaplanan Cronbach alpha katsayıları .60 ile .87 arasında değişirken, ölçeğin tümü için Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı .92 olarak hesaplanmıştır. Çalışma bulguları geliştirilen ölçeğin ortaöğretim öğrencilerinin fizik dersine yönelik motivasyon düzeylerinin belirlenmesinde, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabileceğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler

motivasyon
fizik eğitimi
ölçek geliştirme
ortaöğretim

Keywords

motivation
physics education
scale development
secondary school

Abstract

In this study, it was aimed to develop a scale to measure secondary school students' motivation levels in physics courses. As the first step in the development of the Motivation Scale for Physics Lesson (MSPL); an item pool considering the items in the scales developed by Chin and Shieh (2005), Dede and Yaman (2008) and Glynn vd. (2011) was formed. Thereafter, the experts in the fields of educational sciences and science education were consulted for the validity of the scale. The original version of the scale which consisted of 55 items was created in the direction of the experts' opinions. MSPL consisting of 55 items, was applied to 492 students in science and anatolian high schools in three different regions of Turkey. Exploratory factor analysis (EFA) was performed to determine the construct validity of the scale and confirmatory factor analysis (CFA) was applied to test the appropriateness of the resulting factor structure. EFA results show that 38 items are grouped under seven factors. The contribution of the seven factors to the total variance is 57.50%, with factor loadings varying from .47 to .85. When the goodness of fit indices obtained from DFA is examined, the analysis results show acceptable model fit. Also, the Cronbach alpha coefficients for the reliability of the scale factors ranged from .60 to .87 and the Cronbach alpha internal consistency coefficient for the whole scale was calculated to be .92. The findings show that the developed scale can be used as a valid and reliable instrument for measuring the motivation levels of the secondary school students in physics courses.

Extended Summary

In this section, the aim, method, findings, discussion and conclusions sections of the research will be given briefly.

Aim of the Study: When the studies conducted in the field are examined, it is found out that the researches about motivation are generally directed to the primary and university students and teachers. In addition, the number of studies on motivation for secondary school students is also observed to be few. For this reason, it has been aimed to develop a motivation scale which will contribute to the studies including the teaching of physics topics at the secondary education level in this research.

Methodology: As a first step in the development of the Motivation Scale for Physics Lesson (MSPL); a pool of items was established considering the items in the dimensions of the scales developed by Tuan, Chin and Shieh (2005), Dede and Yaman (2008) and Glynn et al. (2011). Then, the opinions of the experts in the area of educational sciences and science education related to the items were consulted and in this respect, the original 55-item scale was formed. The first version of the MSPL scale was administered to a total of 492 students, who were enrolled in science and Anatolian high schools in three different regions of Turkey. In order to be able to perform analyses, students' responses to the items were scored from 1 to 5 and entered into SPSS version 17.0 and Lisrel version 8.54 package programs.

The final state after the validity and reliability studies of the scale consists of 38 items. The scale consists of seven factors that are named as self-efficacy, value of learning physics, effective learning strategies, achievement goal, learning environment stimulation, communicative and collaborative work and research related to physics. The scale is of the five-point likert type and the options are ranged from strongly disagree to strongly agree.

Findings: The KMO value of MSPL scores was .91 and the result of Bartlett's sphericity test was 7466.84 ($p=.00$). According to the Bartlett's result, the data obtained complies with normal distribution and are suitable for factor analysis with regard to the KMO value (Ural and Kilic, 2005).

According to the results of the exploratory factor analysis, eight factors were determined in the first state of MSPL. Twelve items which cross-loaded on two factors were identified in the rotated components matrix obtained by varimax rotation and these items were removed from the scale. In addition, t test was used to determine whether there was a statistically significant difference between the lower and upper 27% groups' scores obtained from the items taken from the scale, and the discrimination of the three items was found to be low ($p>.05$). When three items were removed from the scale, the factor analysis was repeated and two items were also removed from the scale as it was found that they showed a negative correlation with the other items in the scale and within the factor they belonged to. Thus, when the total of five items is removed from the scale, the final scale is composed of 38 items. The lower limit of the factor loads of the items is taken as .40. Seven factors in the final state of the MSPL have been shown to account for 55.70% of the total variance. According to Büyükoztürk (2017), it is ideal that the common factor variances of the items are close to 1.00 or above .66. In practice, however, achieving this expectation is very difficult. For this reason, it was discussed with another expert in the educational sciences field and the lower limit of the common variances of the items is taken as 0.40. All seven factors that emerged as a result of exploratory factor analysis showed high and moderate correlations with the whole scale.

The seven factorial structure obtained by exploratory factor analysis of MSPL was entered into the LISREL 8.54 package program and confirmatory factor analysis was performed. Implicit properties theory was used during confirmatory factor analysis. After the first level confirmatory factor analysis, two items showing negative correlations were removed from the scale and the second level confirmatory factor analysis was performed. Prior to performing the confirmatory factor analysis again, the modification came to light for the two substances removed from the scale. However, it was decided not to make any modifications since these two substances did not make a significant contribution to the χ^2 value. The χ^2 , RMSEA, GFI, AGFI, CFI, NFI, NNFI, SRMR, RMR and IFI compliance indices included in the structural equation model with confirmatory factor analysis were calculated. The t values of the factors obtained at the end of the confirmatory factor analysis and the estimates are shown in Table 3. The t values of the factors and the values of estimates obtained at the end of the confirmatory factor analysis are shown in Table 3.

The value of χ^2 is found to be significant ($p=.00$). Approximation of the GFI value to 1 means that the degree of conformity of the model to data is approaching perfect value (Hu and Bentler, 1999; Tezci, 2017). According to the value obtained, the seven-factor model is compatible with the data. Hair, Anderson, Tatham, and Black (1998) point out that approximation of the calculated values of GFI, AGFI, CFI and NNFI compliance indices to .90 indicates nearly perfect level values. Thus, it is understood that the seven factor model is compatible with the data obtained from the MSPL.

Results and discussion

As a result, it can be said that MSPL can be used to determine the motivation levels of secondary school students with 38 items consisting of Effective Learning Strategies, Self-Efficacy, Research Related to Physics, Learning Environment Stimulation, Value of Learning Physics, Achievement Goal, Communication and Collaborative Work dimensions. It is thought that the scale will contribute to studies to determine the motivation of the students about the physics lessons at the secondary school level and it will increase the number of studies to be done on this field.

1. Giriş

Öğrenme, yapılandırmacı öğrenme kuramına göre öğrencilerin yeni bilgileri var olan bilgileri ile karşılaştırarak zihinlerinde yeniden düzenleme, eski ve yeni bilgileri bütünleştirme süreci olarak ifade edilmektedir (Hand ve Treagust, 1991). Bu süreç kavramsal değişim teorisine göre, öğretimi yapılan bilimsel bilginin öğrencide var olan eski bilgi ile çatışması sonucu onun yerine geçmesi biçiminde gerçekleşmektedir (Posner vd. 1982). Araştırmacılar kavramsal değişimin gerçekleşmesinde motivasyonun önemini vurgulamaktadır (Pintrich vd. 1993).

Motivasyon en basit tanımı ile davranışların altında yatan nedenleri ifade eder (Guay vd., 2010). Motivasyon dış ve iç motivasyon olarak ikiye ayrılır (Speidel ve Tharp, 1980; Wall, 1983). Dış motivasyona göre bir bilgiyi öğrenme, o bilginin ödül ve ayrıcalığa ulaştırması ile ilgilidir. İç motivasyona göre ise bir bilgiyi öğrenme, o bilginin ilginç ve hoşlanılabilir olması ile ilgilidir. Öğrenmeye teşvik ve başarı açısından iç motivasyon dış motivasyona göre daha etkilidir (Deci, Koestner ve Ryan, 2001).

Cordova ve Lepper (1996) iç motivasyon ile ilgili kuramlarında, öğrencilerin üstesinden gelebilecekleri bir öğrenme görevine karşı ilgi duymaları durumunda öğrenmeye karşı motive olacaklarını belirtmiştir (Banet ve Nunez, 1997; Nussbaum ve Novick, 1982). Ayrıca bu çalışmada, öğrencilerin hayal güçlerini geliştiren ve onları düşünmeye sevk eden durumlarda, öğrencilerin motivasyonunun artacağını vurgulanmıştır. İç motivasyon ile ilgili diğer kuramlar hedef (Ames, 1992; Kaplan ve Maehr, 1999; Pintrich, 2000; Ürdan ve Maehr, 1995) ve motivasyon- ilgi (Ainley, Hidi ve Berndorff, 2002; Anderman ve Maehr, 1994; Pintrich, 2000) kuramlarıdır. Motivasyon, öğrencilerin hedeflerine ulaşmak için harekete geçmesini, hedefe ulaşmak için daha fazla çaba sarf etmesini, daha fazla inisiyatif almasını ve daha fazla azim göstermesini sağlar (Ormrod, 2003). Motivasyon- ilgi kuramı ise motivasyonda ilginin önemini vurgulamıştır (Ainley vd., 2002). Hidi (1990), ilgiye ilişkin iki tanımlama yapmıştır. Birincisi öğrencinin belirli konulara ilgi duymasını tanımlayan şahsi ilgi, (personal interest) diğeri ise özel durumlarda ortaya çıkan kısa süreli durumsal ilgidir (situational interest).

Broussard ve Garrison (2004) ise iç motivasyonun bilişsel değişkenler ile ilişkisini üç soru çevresinde organize etmiştir. Bu sorular; *“Bu görevi yapabilir miyim?”* *“Ben bu görevi yapmak ister miyim ve neden?”* *“Bu görevi başarmak için ne yapmak zorundayım?”* şeklindedir. Birinci soru, motivasyon öz-yeterlilik (self-efficacy), kontrol merkezi (locus of control) ve öz-değer (self-worth) kavramları ile ilişkilendirilmiştir. İkinci soru, motivasyon beklenti-değer (expectancy-value), iç motivasyon (intrinsic motivation) ve öz-belirtim (self-determination) teorisine vurgu yapmaktadır. Üçüncü soru ise motivasyon ile öz-düzenleme (self-regulation) ve istem teorisinin (volition theory) ilişkisini ifade etmektedir.

Öğrencilerin fen öğrenmeye karşı motivasyonlarının düşük olduğu bilinmektedir. Lisansüstü öğrencileri ile yapılan bir çalışmada (American Association of Colleges and Universities, 2011) öğrencilerin bilimsel okuryazarlık düzeyleri belirlenmek istenmiştir. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin çok azının öğrenme hedeflerine ulaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin bu başarısızlığının nedeni olarak, öğrencilerin fen öğrenmeye karşı düşük motivasyonları ile zamanla motivasyonlarındaki düşüş gösterilmiştir. Öğrencilerin zorlu fizik derslerinde (Günbatır ve Sarı, 2005) de başarılı olabilmeleri için motivasyonlarının yüksek olması ve bu motivasyonlarını öğretim süresince sürdürebilmeleri gerekmektedir (Saleh, 2014).

Bir ortaöğretim fizik öğretmeni, hangi öğrencisinin, neden fizik öğrenmeye karşı motivasyonunun düşük olduğunu nasıl belirleyebilir? (Glynn vd., 2011). Bu çalışmada, bu soruya yanıt vermek amacı ile bir ölçek geliştirme çalışması yapılmıştır. Öğretmenler, bu ölçek yardımı ile derslerini öğrencilerin motivasyonlarına sağladığı katkı açısından sorgulayabilir. Ayrıca ölçeğin ortaöğretim fizik dersleri ile ilgili öğrenci motivasyonunu belirlemeye yönelik çalışmalara katkı sağlayacağı ve bu alanda yapılacak çalışmaların sayısını artıracığı düşünülmektedir.

İlgili Yayın ve Araştırmalar

Eğitim psikolojisi alanında birçok motivasyon ölçeği geliştirilmiştir (Pintrich vd., 1991; Uguroglu, Schiller ve Walberg, 1981). Fakat psikologlar tarafından geliştirilen bu ölçekler öğrencilerin belirli bir öğrenme alanındaki motivasyonunu değil, genel öğrenmeye karşı motivasyonunu belirleyebilmektedir (Tuan vd., 2005). Örneğin Pintrich vd. (1991)'nin geliştirmiş olduğu *“Öğrenme için Motivasyon Stratejileri Ölçeği”* öğrencilerin, öğrenmeye karşı yönelme ve öğrenme stratejilerine karşı motivasyonunu belirlemeye yönelik bir ölçektir. Uguroglu vd. (1981)'nin *“Çok Boyutlu Motivasyon”* ölçeği ise öğrenme ortamı ile motivasyon arasındaki ilişkiyi belirlemeye yöneliktir.

Bu ölçeklere göre daha sınırlı bir alanda öğrenci motivasyonlarını belirleme amacı ile de çeşitli ölçek geliştirme çalışmaları yapılmıştır (Dede ve Yaman, 2008; Tuan vd., 2005; Glynn vd., 2011). Dede ve Yaman (2008) ilköğretim öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerini belirlemek için Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Anketi

adında Likert-tipi bir ölçek geliştirmiştir. Ölçek 421 ilköğretim öğrencisine uygulanmıştır. Ölçek beş faktör (araştırma yapmaya yönelik motivasyon, performansa yönelik motivasyon, iletişime yönelik motivasyon, işbirlikli çalışmaya yönelik motivasyon, katılıma yönelik motivasyon) ve 23 maddeden oluşmaktadır. Yılmaz ve Çavaş (2007) ilköğretim öğrencilerinin fen öğrenimine yönelik motivasyonlarını belirlemek için Tuan vd. (2005) tarafından geliştirilen Students' Motivastion Toward Science Learning (SMTSL) ölçeğinin Türkçe uyarlamasını yapmıştır. Ölçek uyarlama sırasında 659 ilköğretim öğrencisine uygulanmıştır. Ölçek altı faktörden (özyeterlilik, aktif öğrenme stratejileri, fen öğrenmenin değeri, performans amacı, başarı amacı, öğrenme ortamında özendiricilik) ve 35 maddeden oluşmaktadır. Glynn vd. (2009), "Fen Motivasyonu Anketi II (Science Motivation Questionnaire II)" adlı bir ölçek geliştirmişlerdir. Ölçek 680 lisansüstü öğrenciye uygulanmıştır. Ölçek iç motivasyon, öz-belirtim, özyeterlilik, kariyer motivasyonu ve sınıf motivasyonu olmak üzere beş boyuttan ve 25 sorudan oluşmaktadır.

Alanyazında genel öğrenme ve fen öğrenmeye karşı öğrenci motivasyonlarını belirlemeye yönelik ölçek geliştirme çalışmalarına rastlanmıştır. Fakat öğrencilerin fizik öğrenmeye karşı motivasyonlarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışmasına rastlanamamıştır. Bu nedenle bu ölçeğin alanyazındaki bu boşluğu doldurmaya katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Fizik Dersi Motivasyon Ölçeğinin Yapısı

Araştırmanın kuramsal altyapısı bölümde motivasyonun çok faktörlü bir yapıya sahip olduğu vurgulanmıştır. Fizik Dersi Motivasyon Ölçeği (FDMÖ) geliştirilirken, motivasyonun çok faktörlü yapısı dikkate alınmıştır. Ölçek geliştirilirken ilk basamak olarak Tuan vd. (2005), Dede ve Yaman (2008) ile Glynn vd. (2009) tarafından geliştirilen ölçeklerde yer alan boyut ve maddeler fizik dersine uyarlanarak bir boyut ve madde havuzu oluşturulmuştur. İkinci aşama olarak; boyut ve maddeler ile ilgili eğitim bilimci ve alan eğitimcisi uzmanların görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşü doğrultusunda 55 maddeden oluşan ölçeğin ilk hali oluşturulmuştur. Üçüncü aşama olarak; aşağıda detayları verilen geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları ve madde analizleri yapılmıştır. Bu analizler sonucunda binişiklik gösteren, herhangi bir faktör altında yer almayan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin son hali 38 madde içermektedir.

Ölçek; Özyeterlilik (Tuan vd. 2005; Glynn vd., 2009), Fiziği Öğrenmenin Değeri (Tuan vd., 2005), Etkin Öğrenme Stratejileri (Tuan vd., 2005), Başarı Hedefi (Tuan vd., 2005), Öğrenme Ortamı Teşviki (Tuan vd., 2005), İletişim ve İşbirlikli Çalışma (Dede ve Yaman, 2008) ve Fizikle İlgili Araştırma Yapma (Dede ve Yaman, 2008) olmak üzere yedi faktörden oluşmaktadır.

FDMÖ'de yer alan bu faktörler şu şekilde açıklanabilir: *Özyeterlilik*, öğrencilerin fizik öğretimi sırasında, iyi bir başarı sergileyebileceği ile ilgili kendi yeteneklerine olan güvenidir (Tuan vd., 2005; Glynn vd., 2009). *Fizik Öğrenmenin Değeri*, öğrencilerin fizik konularını öğrenmeye değer bulmaları ve derste öğrendikleri bilgilerin, doğadaki karşılıklarını düşünmeleridir (Tuan vd. 2005). *Etkin Öğrenme Stratejileri*, öğrencilerin fizik konularını öğrenirken bilişsel süreçlerini planlaması, izlemesi ve değerlendirmesidir (Tuan vd., 2005). Bu boyut üstbiliş ile ilişkilidir. *Öğrenme Ortamı Teşviki*, fizik dersleri sırasında öğretmenin öğretim tarzı, tutumu, öğrencilere yaklaşımı, öğrenciler arasındaki ilişkileri içeren sınıf ortamının öğrencileri öğrenmeye cesaretlendirmesidir (Tuan vd., 2005). *İletişim ve İşbirlikli Çalışma*, öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışarak birbirlerinin öğrenmesine yardımcı olmasıdır (Dede ve Yaman, 2008). *Fizikle ilgili Araştırma Yapma*, öğrencilerin fiziğe ilgi duymaları ve ders dışında da merak ettikleri için fizik konularını araştırmaları, öğrenmeye çalışmalarınıdır (Dede ve Yaman, 2008).

Ölçek beşli likert tipindedir. Seçenekler kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, fikrim yok, katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum şeklindedir.

2. Yöntem

Bu araştırma bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışma ile lise öğrencilerinin fizik konularını öğrenme ile ilgili motivasyonları ve motivasyonlarını etkileyen değişkenler betimlenmeye çalışılmıştır. Aşağıda araştırma örneklemini ile ölçeğin geliştirilme aşamalarına yer verilmiştir.

Örneklem

Araştırmanın örneklemini Türkiye'nin çeşitli fen ve anadolu liselerinde öğrenim gören ve araştırmaya gönüllü katılım gösteren 492 öğrenci oluşturmaktadır. Kolay ulaşılabilirlik temelinde ölçek, Türkiye'nin üç farklı bölgesindeki (Ege, Marmara ve Karadeniz) illerde (İzmir, İstanbul ve Karabük) bulunan liselerdeki öğrencilere uygulanmıştır. Örneklemde 226 (%45.90) kız ve 266 (%54.10) erkek öğrenci yer almaktadır. Bu öğrencilerden 302 (%61.40)'si fen lisesinde, 190 (%38.60)'ı anadolu lisesinde öğrenim görmektedir. Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre dağılımı ise şu şekildedir:

184 (%37.40) öğrenci 9. sınıfta, 151 (%30.70) öğrenci 10. sınıfta, 92 (%18.70) öğrenci 11. sınıfta ve 65 (%13.20) öğrenci 12. sınıfta öğrenim görmektedir.

Veri Toplama Aracı

FDMÖ'nün ilk hali 492 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencilerin, ölçekteki maddelere vermiş oldukları yanıtlar 1'den 5'e kadar puanlanarak SPSS 17.0 ve Lisrel 8.54 paket programlarına aktarılmıştır.

Öncelikle FDMÖ'deki maddelere verilen yanıtların faktör analizi için uygun olup olmadığı KMO (Kasier - Meyer - Olkin) ve Bartlett Küresellik Testleri ile kontrol edilmiştir. (Ural ve Kılıç, 2005). FDMÖ'nün faktör yapılarını belirlemek için döndürülmemiş temel bileşen analizi ardından da döndürülmüş (varimax) bileşenler analizi kullanılmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ile belirlenen faktörlerin motivasyon düzeyleri bakımından öğrencileri ne derecede ayırt ettiğini belirlenmek istenmiştir. Bu çerçevede madde toplam korelasyonları hesaplanmış ardından alt ve üst %27'lik gruplar belirlenmiştir. Alt ve üst grupların puanları arasında bir fark olup olmadığı t testi ile ortaya çıkarılmıştır. Ayırdedicilik indisi düşük maddeler testten çıkarılmıştır. Daha sonra faktör analizi tekrarlanarak negatif korelasyon gösterdiği anlaşılan maddeler ölçekten çıkarılmıştır.

FDMÖ'nün güvenilirliğini belirlemek için her bir faktör ve ölçeğin tümü için Cronbach-alpha iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır.

3. Bulgular ve Yorumlar

FDMÖ'deki maddelerin faktör analizi için uygun olup olmadığı Kasier - Meyer - Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik Testleri ile kontrol edilmiştir. FDMÖ puanlarının KMO değeri 0.91 ve Bartlett's Küresellik Testi sonucu ise 7466.84 ($p=0.00$) olarak bulunmuştur. Elde edilen Bartlett's Testi sonucuna göre verilerin normal dağılım gösterdiği, KMO değerine göre ise verilerin faktör analizi için uygun olduğu anlaşılmıştır (Ural ve Kılıç, 2005). Açımlayıcı Faktör Analizi sonuçlarına göre FDMÖ'nün ilk halinde sekiz faktör belirlenmiştir. Varimax döndürme işlemi ile elde edilen döndürülmüş bileşenler matrisinde 12 binişik madde belirlenmiş ve bu maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Ayrıca ölçekteki maddelerden alınan puanlardan elde edilen alt %27 ve üst %27 grupları arasında istatistiksel anlamda bir fark olup olmadığı t testi ile belirlenmiştir. Bu test sonucunda üç maddenin ayırt ediciliklerinin düşük olduğu ($p > .05$) tespit edilmiştir. Üç madde ölçekten çıkarıldıktan sonra faktör analizi tekrarlanmıştır. İki madde de, bulunduğu faktörle ve ölçekteki diğer maddelerle negatif korelasyon gösterdiği için ölçekten çıkarılmıştır. Böylece toplamda beş madde daha ölçekten çıkarılmış ve ölçeğin son hali 38 maddeden oluşmuştur. Maddelerin faktör yükü alt sınırı .40 olarak alınmıştır. FDMÖ'nün son halindeki yedi faktörün, toplam varyansın %55.70' ini açıkladığı görülmüştür.

Büyüköztürk (2017)'e göre maddelerin ortak faktör varyanslarının 1'e yakın ya da .66'nın üzerinde olması idealdir. Ancak uygulamada bu beklentiye erişmek oldukça güçtür. Bu nedenle alanında uzman başka bir araştırmacı ile görüşülmüş ve maddelerin ortak faktör varyanslarının alt sınırı olarak .40 alınmıştır. Böylelikle deneme çalışması öncesinde 55 maddeden oluşan FDMÖ, açımlayıcı faktör analizi sonunda Tablo 1'de yer alan yedi faktör altında toplanmış 38 madde ile ölçek son şeklini almıştır.

Açımlayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. FDMÖ verileri ile yapılan açımlayıcı faktör analizi sonuçları

Madde	Ortak Faktör Varyansı	Döndürülmüş Faktörler İçin Yük Değerleri						
		F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7
1. Zor ya da kolay olduğuna bakmaksızın fizik dersinin içeriğini anlayabileceğimden eminim.	.52	.64						
2. Zor fizik kavramlarını anlamada kendime güvenmem.*	.58	.72						
3. Fizik testlerini iyi çözebileceğime eminim.	.51	.68						
4. Ne kadar çabalarsam çabalayayım fiziği öğrenemem.*	.59	.73						
5. Fizik ile ilgili etkinlikler çok zor olduğunda ya etkinlikle uğraşmayı bırakırım ya da kolay kısımlarını yaparım.*	.46	.59						
6. Fizik dersindeki etkinliklerde yanıtı kendim düşünerek bulmaktan çok başkalarına sorarak öğrenmeyi tercih ederim.*	.43	.56						
7. Fizik dersinin içeriğini zor bulduğumda onu öğrenmeyi denemem.*	.55	.62						

Madde	Ortak Faktör Varyansı	Döndürülmüş Faktörler İçin Yük Değerleri						
		F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7
8. Günlük yaşamımda kullandığım için fiziği öğrenmenin önemli olduğunu düşünüyorum.	.54		.61					
9. Beni düşünmeye teşvik ettiği için fiziği öğrenmenin önemli olduğunu düşünüyorum.	.69		.72					
10. Fizikte problemleri çözmeyi öğrenmenin önemli olduğunu düşünüyorum.	.55		.65					
11. Fizikte sorgulama tabanlı etkinliklere katılmanın önemli olduğunu düşünüyorum.	.44		.57					
12. Fiziği öğrenirken benim merakımı gidermenin önemli olduğunu düşünüyorum.	.47		.55					
13. Yeni fizik kavramlarını öğrenirken, onları anlamaya gayret ederim.	.59			.64				
14. Hata yaptığımda neden o hatayı yaptığımı bulmaya çalışırım.	.51			.65				
15. Yeni fizik kavramlarını öğrenirken, onları önceki deneyimlerim ile ilişkilendirmeye çalışırım.	.46			.61				
16. Anlamadığım fizik kavramları ile karşılaştığımda, onları tekrar öğrenmeyi denerim.	.41			.50				
17. Öğrendiğim yeni fizik kavramları önceki anladıklarım ile çelişirse, nedenini anlamaya çalışırım.	.50			.64				
18. Fiziği iyi öğrenmemi sağlayacak stratejiler kullanırım.	.52			.68				
19. Bir fizik kavramını anlamadığımda, bana yardımcı olabilecek ilgili kaynaklar bulurum.	.56			.72				
20. Bir fizik kavramını anlamadığımda, öğretmenim ya da diğer arkadaşlarımla anladıklarımı açıklığa kavuşturmak için tartışırım.	.53			.68				
21. Öğrenme süreçlerinde öğrendiğim kavramlar arasında ilişki kurmaya çalışırım.	.42			.49				
22. Fizik dersinde öğretilen içerikle ilgili kendime güvendiğimde kendimi başarılı hissederim.	.55				.65			
23. Fizik dersinde zor bir problemi çözebildiğimde kendimi başarılı hissederim.	.74				.85			
24. Fizik dersinde öğretmen benim düşüncelerimi kabul ettiğinde kendimi başarılı hissederim.	.53				.70			
25. Fiziği anlamak bana başarı hissi verir.	.51				.61			
26. Fizik dersine, öğretmen çeşitli öğretim yöntemlerini kullandığından sevecek giriyorum.	.59					.71		
27. Fizik dersine, öğretmen benim üzerimde çok baskı kurmadığından sevecek giriyorum.	.60					.74		
28. Fizik dersine, öğretmen benimle ilgilendiği için sevecek giriyorum.	.69					.81		
29. Fizik dersine sorgulamaya dayalı olduğu için sevecek giriyorum.	.53					.47		
30. Fizik dersine, öğrenciler tartışma ortamına katıldıkları için sevecek giriyorum.	.54					.63		
31. Grup etkinliği yaparken arkadaşlarımla çalışmak için beni seçmelerini isterim.	.50						.65	
32. Fizik derslerinde sınıf arkadaşlarıma yardımcı olmaktan hoşlanırım.	.60						.69	
33. Fizik derslerinde arkadaşlarımla grup çalışmaları yapmayı severim.	.60						.74	
34. Fizikle ilgili yeni gelişmeleri öğrenmek isterim.	.58							.60
35. Okulda öğretilmeyen fizik konularıyla da ilgilenirim.	.75							.83
36. Öğretmenin sınıfta anlattığı bilgilerden daha fazlasını araştırmak isterim.	.78							.84
37. Yeni fizik konuları hakkında bilgi edinmek isterim.	.71							.77
38. Fizik problemlerinin yanıtlarını araştırmaktan hoşlanırım.	.57							.55

* Ters kodlanmış maddeler.

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan yedi faktör arasındaki korelasyonlar Tablo 2’de aktarılmıştır. Büyüköztürk (2017)’e göre; .70 ve üzeri yüksek düzeyde, .30 ve .70 arası orta düzeyde ve .30 altı düşük düzeyde korelasyonu işaret etmektedir. Tablo 2’ye bakıldığında FDMÖ’de yer alan tüm faktörlerin ölçeğin tamamı ile yüksek veya orta düzeyde korelasyon gösterdikleri görülmektedir. Ayrıca Tablo 2’den faktörlerin birbirleriyle ve ölçeğin tümü ile anlamlı bir korelasyon gösterdiği de görülmektedir.

Tablo 2. FDMÖ faktörler arası korelasyon katsayıları

Faktör	Toplam	1	2	3	4	5	6	7
Toplam	-							
1	.751**	-						
2	.701**	.493**	-					
3	.744**	.388**	.496**	-				
4	.672**	.362**	.358**	.479**	-			
5	.753**	.468**	.473**	.549**	.531**	-		
6	.525**	.406**	.210**	.216**	.252**	.284**	-	
7	.432**	.252**	.135**	.285**	.254**	.259**	.294**	-

** .01 düzeyinde anlamlı korelasyonu göstermektedir.

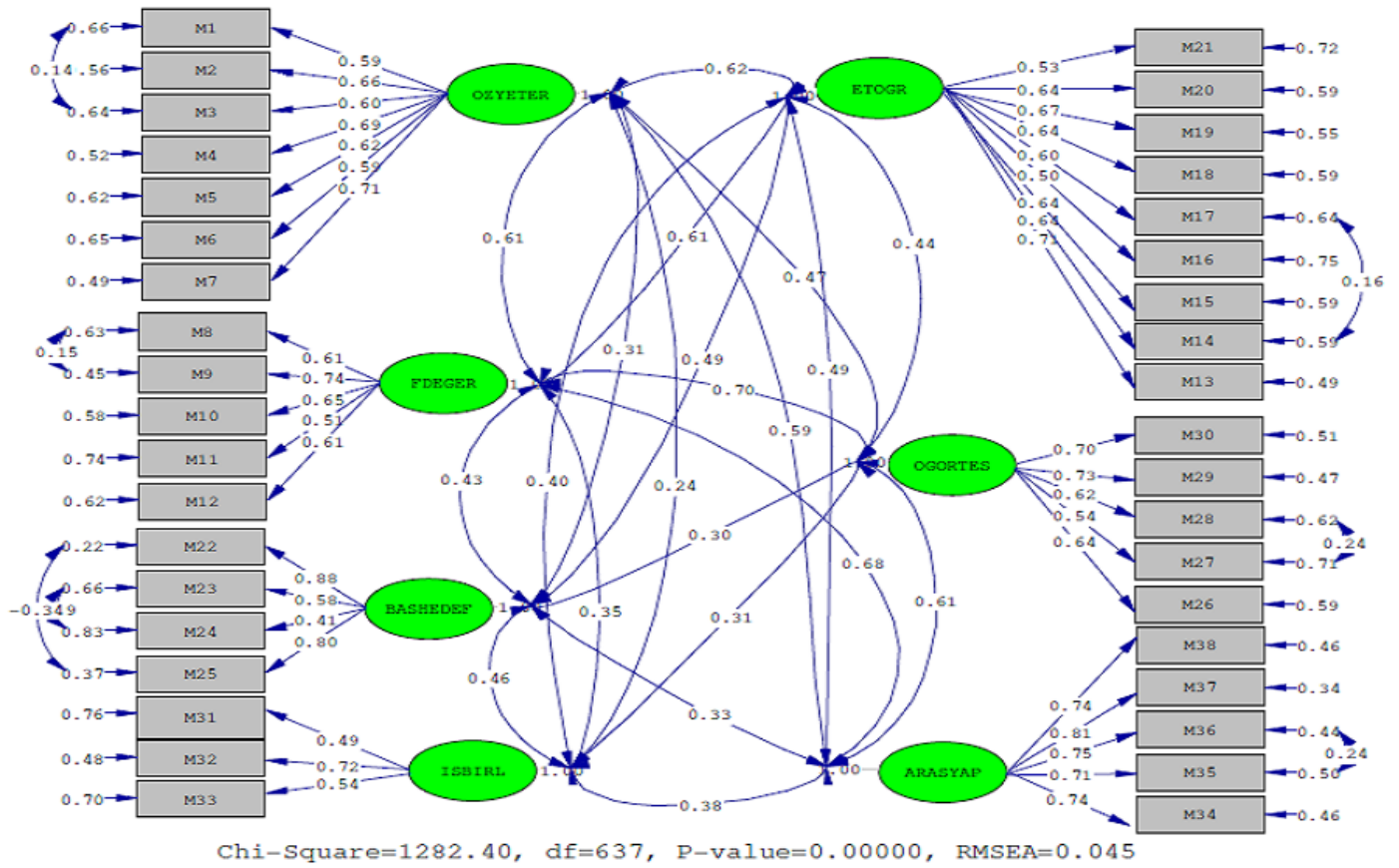
FDMÖ'nün deneme çalışmasından elde edilen verilerin açılımlı faktör analizi sonucunda oluşan yedi faktörlü yapının doğrulanması için LISREL 8.54 programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Doğrulayıcı faktör analizinde örtük özellikler teorisi kullanılmıştır. 40 madde üzerinden yapılan birinci düzey doğrulayıcı faktör analizinden sonra iki maddenin negatif korelasyon gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu iki madde ölçekten çıkarılmıştır. Ardından analize devam edilmiş ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yeniden DFA yapmadan önce ölçekten çıkarılan iki madde için modifikasyon gündeme gelmiş, ancak bu iki maddenin χ^2 değerine anlamlı katkı yapmadığı görüldüğünden modifikasyon yapılmamasına karar verilmiştir. Analize ikinci düzey faktör analizi ile devam edilmiştir. Kalan 38 madde içinden yedi madde arasında, önerilen modifikasyonlar yapıldıktan sonra bazı indeksler mükemmel düzeye, bazıları da kabul edilebilir düzeye gelmiştir.

İkinci düzey faktör analizi sonrasında 38 madde ile yapısal eşitlik modelinde yer alan, χ^2 , RMSEA, GFI, AGFI, CFI, NFI, NNFI, SRMR, RMR ve IFI uyum iyiliği indeksleri (Tezci, 2017) hesaplanmıştır. Bu uyum indekslerinin birinci ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonrası değerleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. FDMÖ doğrulayıcı faktör analizi sonuçları

Uyum indeksleri	χ^2	RMSEA	GFI	AGFI	CFI	NFI	NNFI	SRMR	RMR	IFI
1. düzey analiz sonrası	1633.42 (sd=644)	.056	.85	.83	.87	.80	.86	.062	.070	.87
2. düzey analiz (7 madde arası modifikasyon) sonrası	1282.40 (sd=637)	.045	.88	.86	.91	.83	.90	.051	.058	.91

Tablo 3'te verilen χ^2 değeri anlamlıdır ($p < .05$). GFI değerinin 1'e yaklaşması modelin verilere uygunluk derecesinin mükemmel yaklaşması anlamı taşımaktadır (Hu ve Bentler, 1999; Tezci, 2017). Elde edilen değere göre, yedi faktörlü model, veri ile uyumludur. Hair vd. (1998), GFI, AGFI, CFI ve NFI uyum indekslerine ait değerlerin, .95 üzeri olmasının beklendiğini ve bu değerlerin 1.00'e yaklaşmasının mükemmel uyumu gösterdiğini belirtmiştir. Böylelikle tüm maddelerin belirlenen faktörler içinde yer aldığı ve yedi faktörlü modelin uyum indekslerinin modelin doğruluğu için yeterli olduğu anlaşılmıştır.



Şekil 1. Yol analizi diyagramı

Yol diyagramında; özyeterlilik, fizik öğrenmenin değeri, etkin öğrenme stratejileri, başarı hedefi, öğrenme ortamı teşviki, iletişim ve işbirlikli çalışma ve fizikle ilgili araştırma yapma örtük değişkenleri arasında standardize edilmiş korelasyonların anlamlı olduğu ve çizilen tüm standardize edilmiş değerlerin 1'i geçmediği bulunmuştur (Tabachnick ve Fidell, 2007). FDMÖ'nin Şekil 1'deki değişkenlerinin katkılarından oluşan gizil değişkenler ile modellendiği ortaya çıkmaktadır. Ayrıca ölçekte yer alan maddelerin her birinin, ölçtükleri özellik açısından kişileri ayırt etmede ne derece yeterli olduğunun belirlenmesi ve faktörlerin güvenilirliklerinin hesaplanması amacıyla düzeltilmiş madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Bu analize ait sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. FDMÖ'nün faktörlerinin düzeltilmiş madde toplam korelasyonları ve üst ile alt %27'lik grupların puanları ile yapılan t-testi sonuçları

	Madde Numarası	Mad.Top. Korelasyon	t değeri	Faktör	Madde Numarası	Mad. Top. Korelasyon	t değeri	
Faktör 1	1	.50	11.98	Faktör 4	22	.45	9.10	
	2	.43	9.52		23	.28	5.96	
	3	.45	10.35		24	.23	4.91	
	4	.47	10,78		25	.39	8,40	
	Faktör 2	5	.46	11.70	Faktör 5	26	.47	10.18
		6	.45	11.57		27	.39	7.74
		7	.56	13.04	28	.40	8.28	
8		.52	13.05	29	.60	15.24		
9		.59	15.50	Faktör 6	30	.50	11.27	
10	.52	12.11	31		.27	5.73		
11	.44	9.87	32		.35	7.70		
12	.51	11.46	33		.24	6.57		

	Madde Numarası	Mad.Top. Korelasyon	t değeri	Faktör	Madde Numarası	Mad. Top. Korelasyon	t değeri
Faktör 3	13	.55	10.51	Faktör 7	34	.61	15.77
	14	.48	10.36		35	.49	12.77
	15	.48	11.40		36	.54	13.78
	16	.42	9.40		37	.58	15.90
	17	.49	10.14		38	.65	17.60
	18	.45	9.25				
	19	.45	10.03				
	20	.46	10.65				
	21	.48	11.15				

Toplam puana göre belirlenmiş üst % 27 ve alt % 27'lik grupların madde puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı t testi ile analiz edilmiştir. Ölçeğin t testi sonuçları Tablo 4'te yer almaktadır. Bu sonuçlar ölçekteki maddelerin tümünün üst ve alt grubu anlamlı olarak ayırt ettiğini göstermektedir. Tablo 5'te faktörler, maddeleri ve her bir faktörün Cronbach alpha cinsinden güvenilirlik değerleri verilmiştir.

Tablo 5. FDMÖ'deki faktörlerin Cronbach alpha katsayıları

Faktör Numarası	Faktör Adı	Faktördeki Madde Sayısı	Ölçekteki Madde Numarası	Cronbach Alpha Değeri
1	Özyeterlilik	7	1-2-3-4-5-6-7	.83
2	Fiziği öğrenmenin değeri	5	8-9-10-11-12	.77
3	Etkin öğrenme stratejileri	9	13-14-15-16-17-18-19-20-21	.85
4	Başarı hedefi	4	22-23-24-25	.74
5	Öğrenme ortamı teşviki	5	26-27-28-29-30	.80
6	İletişim ve işbirlikli çalışma	3	31-32-33	.60
7	Fizikle ilgili araştırma yapma	5	34-35-36-37-38	.87

Ölçek faktörlerinin Cronbach alpha katsayıları .60 ile .87 arasında değişmektedir. 6 numaralı faktörün güvenilirlik değerinin düşük çıkmış olması ile birlikte kabul edilebilir sınırlar içindedir (DeVellis, 2003). Bu faktör altında bulunan üç maddenin uzman görüşleri doğrultusunda ölçekte kalmasının uygun olduğuna karar verilmiştir. Ölçeğin tümü için Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı .92 olarak hesaplanmış ve bu değer FDMÖ'nün güvenilir olduğunu göstermiştir.

4. Sonuçlar ve Tartışma

Bu çalışmada, ortaöğretim fizik öğrencilerinin fizik öğrenmeye karşı motivasyon düzeylerini belirlemede kullanılacak bir ölçek geliştirilmiştir. FDMÖ etkin öğrenme stratejileri, özyeterlilik, fizikle ilgili araştırma yapma, öğrenme ortamı teşviki, fiziği öğrenmenin değeri, başarı hedefi, iletişim ve işbirlikli çalışma faktörlerinden ve 38 maddeden oluşmaktadır.

Ölçek faktörleri Tuan vd. (2005)'in motivasyon ölçeğindeki faktörler ile örtüşmektedir. Tuan vd. (2005) öğrencilerin motivasyon düzeylerini etkileyen birçok faktör içinde özyeterlilik, etkin öğrenme stratejileri, fen öğrenmenin değeri, başarı hedefi ve öğrenme ortamı teşvikinin fen öğrenme motivasyonuna katkısı olduğunu bulmuştur. Bu faktörlerin motivasyon üzerine etkisi başka araştırmacılar tarafından da vurgulanmıştır. Pintrich, Marx ve Boyle (1993), başarı hedefi, bilim öğrenmenin değeri ve öz yeterliliğin, bilgiyi yapılandırma ve motivasyon üzerinde önemli bir role sahip olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca öğrencilerin öğrenmeye karşı motivasyonları yüksek olduğunda etkin öğrenme stratejilerini daha fazla kullandıkları ifade edilmektedir (Pintrich ve Schunk 1996; Tuan vd., 2005). Hanrahan (1998) ise öğrencilerin derse etkin katılımının sağlandığı öğrenme ortamlarının, öğrencilerin öğrenmeye karşı pozitif inançlarını pekiştirdiğini, öğrencilerin motivasyonunu artırdığını ifade etmiştir.

Bu çalışma, öğrencilerin motivasyon düzeylerini değerlendirmede başka boyutların da araştırılmasını öneren Glynn vd. (2009)'nin çalışmasını destekler niteliktedir. Bu çalışmada, Tuan vd. (2005)'den farklı olarak fizikle ilgili araştırmalar yapma ile iletişim ve işbirlikli çalışmanın, motivasyonu açıklamada kullanılacak önemli faktörler olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin fiziğe karşı ilgilerinin öğrenmeye karşı motivasyonlarına katkı sağladığı bilinmektedir (Ainley vd., 2002). Öğrencilerin fizikle ilgili araştırma yapmaları, fiziğe karşı ilgilerini açığa çıkaran bir faktör niteliğindedir. İşbirlikli öğrenme ise öğrencilerin küçük gruplarda kendilerinin ve birbirlerinin öğrenmesine artıracak biçimde çalışması olarak tanımlanmaktadır. İşbirlikli öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrencilerin birbirleri ile etkileşime girerek

birbirlerini öğrenmeye teşvik etmesi, cesaretlendirmesi gerekir (Johnson ve Johnson, 1999). İşbirlikli öğrenmenin bu özelliğinden dolayı öğrencilerin motivasyonunu artıracakları düşünülmektedir. Bu nedenle ölçekteki bu faktör, kabul edilebilir sınır değerinde bir güvenilirliğe sahip olmasına rağmen ölçekten çıkarılmak istenmemiştir. Faktör uzman görüşüne başvurularak ölçekte bırakılmıştır.

Geliştirilen FDMÖ, fizik öğretmenleri tarafından öğrencilerin motivasyon düzeylerini belirlemede kullanılabilir. Böylelikle öğretmenlerin fizik kavramlarının öğretiminde kullandıkları stratejileri ve materyalleri öğrencilerinin motivasyonlarına katkısı açısından değerlendirilebilir. Ayrıca araştırmacılar, ortaöğretim fizik öğrencilerinin motivasyon düzeyini belirlemeyi gerektiren araştırma konularında bu ölçekten yararlanabilir. Tüm bunlara ek olarak Glynn vd. (2011)'nin de önerdiği gibi fizik dersleri için geliştirilen bu motivasyon ölçeği, öğretmenlerin işbirlikli öğrenme gruplarını oluştururken motivasyonu yüksek öğrencileri gruplara dağıtmalarında da kullanılabilir.

5. Kaynakça

- Ainley, M., Hidi, S. & Berndorff, D. (2002). Interest, Learning, and the Psychological Processes that Mediate Their Relationship. *Journal of Educational Psychology*, 94, 545-561.
- American Association of Colleges and Universities. (2011). Science and health. Retrieved November 6, 2016, from <http://www.aacu.org/resources/sciencehealth/index.cfm>.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Anderman, E. M. & Maehr, M. L. (1994). Motivation and Schooling in the Middle Grades. *Review of Educational Research*, 64, 287-309.
- Banet, E. & Nunez, F. (1997). Teaching and Learning about Human Nutrition: A constructivist approach. *International Journal of Science Education*, 19(10), 1169-1194.
- Broussard, S. C. & Garrison, M. E. B. (2004). The Relationship Between Classroom Motivation and Academic Achievement in Elementary School-Aged Children. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, 33(2), 106-120.
- Büyükoztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (23. basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Cordova, D. I., & Lepper, M. R. (1996). Intrinsic Motivation and The Process of Learning: Beneficial Effects of Contextualization, Personalization, and Choice. *Journal of Educational Psychology*, 88(4), 715-730.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyükoztürk, Ş. (2010). *Çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları* (Birinci basım). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Deci, E. L., Koestner, R. & Ryan, R. M. (2001). Extrinsic Rewards and Intrinsic Motivation in Education: Reconsidered Once Again. *Review of Educational Research*, 71, 1-27.
- Dede, Y. & Yaman, S. (2008). Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 19-37.
- DeVellis, R.F. (2003). *Scale development: Theory and applications* (2nd edn.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Glynn, S. M., Brickman, P., Armstrong, N. & Taasobshirazi, G. (2011). Science Motivation Questionnaire II: Validation with Science Majors and Nonscience Majors. *Journal of Research in Science Teaching*, 48 (10), 1159-1176.
- Guay, F., Ratelle, C.F., Roy, A. & Litalien, D. (2010). Academic Self-Concept, Autonomous Academic Motivation, and Academic Achievement: Mediating and Additive Effects. *Learning and Individual Differences*, 20(6), 644-653.
- Günbatır, S. & Sarı, M. (2005). Elektrik ve Manyetizma Konularında Anlaşılması Zor Kavramlar için Model Geliştirilmesi, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 185-197.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L. & Black, W. C. (1998). *Multivariate data analysis* (5nd edn.). New Jersey, NJ: Printice-Hall.
- Hand, B. & Treagust, D. F. (1991). Student Achievement and Science Curriculum Development Using a Constructivist Framework. *School Science and Mathematics*, 91(4), 172-176.
- Hanrahan, M. (1998). The Effect of Learning Environment Factors on Students' Motivation and Learning. *International Journal of Science Education*, 20(6), 737-757.
- Hidi, S. (1990). Interest and Its Contribution as a Mental Resource for Learning. *Review of Educational Research*, 60, 549-571.
- Hu, L. T. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structural Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1999). Making Cooperative Learning Work. *Theory into Practice*, 38(2), 67- 75.
- Kaplan, A. & Maehr, M. L. (1999). Enhancing the Motivation of African American Students: An Achievement Goal Theory Perspective. *Journal of Negro Education*, 68, 23-35.
- Nussbaum, J. & Novick, S. (1982). Alternative Frameworks, Conceptual Conflict and Accommodation: Toward a Principled Teaching Strategy. *Instructional Science*, 11, 183-200.

- Ormrod, J. E. (2003). *Educational psychology: Developing learners*. Upper Saddle River, N.J: Merrill/Prentice Hall.
- Pintrich, P.R., Smith, D.A.F., Garcia, T., & McKeachie, W.J. (1991). A Manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ), Report Number NCRIPAL-91-B-004. Ann Arbor, MI: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.
- Pintrich, P. R., Marx, R. W. & Boyle, R. A. (1993). Beyond Cold Conceptual Change: The Role of Motivational Beliefs and Classroom Contextual Factors in The Process Of Conceptual Change. *Review of Educational Research*, 63(2), 167-99.
- Pintrich, P. R. (2000). *The role of goal orientation in self-regulated learning*. M. Boekaerts, P. R. Pintrich ve M. Zeidner, (Ed.), *Handbook of self-regulation: Theory, research, and applications* (s. 451–502) içinde. San Diego, CA: Academic Press.
- Posner, G. J., Strike, K.A., Hewson, P.W. & Gertzog, W.A. (1982). Accommodation of a Scientific Conception: Toward A Theory of Conceptual Change. *Science Education*, 66 (2), 221-227.
- Saleh, S. (2014). Malaysian Students' Motivation Towards Physics Learning. *European Journal of Science and Mathematics Education*. 2 (4). 223-232.
- Speidel, G. & Tharp, R. (1980). What does Self-Reinforcement Reinforce? An Empirical Analysis of The Contingencies in Self-Determined Reinforcement. *Child Behavior Therapy*, 2, 1-22.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (55nd edn.). New York: Allyn and Bacon.
- Tezci, E. (2017). Adaptation of ATI-R Scale to Turkish Samples: Validity and reliability analyses. *International Education Studies*, 10(1), 67-81.
- Tuan, H., Chin, C. & Shieh, S. (2005). The Development of a Questionnaire to Measure Students' Motivation Towards Science Learning. *International Journal of Science Education*, 27(6), 634-659.
- Uguroglu, M.E., Schiller, D.P. & Walberg, H.J. (1981). A Multidimensional Motivational Instrument. *Psychology in the Schools*, 18, 279–285.
- Ural, A. & Kılıç, İ. (2005). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Urdan, T. C. & Maehr, M. L. (1995). Beyond Two-Goal Theory of Motivation and Achievement: A case for Social Goals. *Review of Educational Research*, 65(3), 213-243.
- Wall, S. (1983). Children's Self-Determination of Standarts in Reinforcement Contingencies: a Re-Examination. *Journal of School Psychology*, 21, 123-131.
- Yılmaz, H. & Çavaş, P. (2007). Reliability and Validity Study of The Students' Motivation Toward Science Learning (SMTSL) Questionnaire. *Elementary Education Online*, 6(3), 430-440.

**Bu Sayfa Dizgi Gereği
Boş Bırakılmıştır.**



İlkokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Analysis of Primary School Students' Critical Thinking Skills through Various Variables

Melike ÖZYURT^a, Gözde BAŞTOPÇU^a, Fazilet BARCIN^a, Gülben DEVİREN^a, Hatice ATİLE^a

^aGaziantep Üniversitesi, Gaziantep Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi ABD, Gaziantep, Türkiye

Öz

Bu araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin analiz, çıkarım ve değerlendirme alt boyutlarının cinsiyet, kreşe gitme durumu, kardeş sayısı, kardeş sırası ve sınıf ortamı değişkenleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Nicel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışma tarama modelindedir. Araştırmanın örneklemini 2016-2017 eğitim öğretim yılında Gaziantep'te eğitim vermekte olan 12 ilkokulun dördüncü sınıfında öğrenim gören 617 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Doğanay ve Sarı (2012) tarafından geliştirilen Düşünme Dostu Sınıf Ölçeği ile Demir (2006) tarafından geliştirilen Eleştirel Düşünme Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde t –testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve korelasyon analizi uygulanmıştır.

Araştırmanın sonucunda; eleştirel düşünme becerisinin analiz alt boyutunda cinsiyete göre kız öğrenciler lehine, kreşe gitme durumuna göre ise kreşe gidenler lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Ayrıca kardeş sırası incelendiğinde, sıralamada sona olan kardeşler lehine farkın arttığı belirlenmiştir. Eleştirel düşünme becerisinin çıkarım alt boyutunda ise kreşe gidenler ve kardeş sayısı çok olanlar lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Eleştirel düşünmenin değerlendirme alt boyutunda ise kreşe gidenler lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada ayrıca sınıf ortamının düşünmeyi engelleyici öğrenci davranışları bileşeni ile eleştirel düşünme becerisi arasındaki olumsuz yöndeki ilişkinin, sınıf ortamının diğer bileşenleri olan düşünmeyi destekleyici öğretmen ve öğrenci davranışları ile eleştirel düşünme arasındaki olumlu ilişkiden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Abstract

In this study, it was aimed to investigate the subscales of analysis, inference and evaluation of students' critical thinking skills in terms of gender, attendance to nursery, number of siblings, birth order of siblings and classroom setting variables. It is a descriptive study in which the quantitative research method is used. The sample of the research consists of 617 students who are studying in fourth grade of 12 primary schools in Gaziantep in the academic year of 2016-2017. The Thinking-Friendly Class Scale developed by Doğanay and Sarı (2012) and the Critical Thinking Scale developed by Demir (2006) were used as data collection tools. T-test, one-way analysis of variance (ANOVA) and correlation analysis were applied in the analysis of the data.

As a result; a significant difference was found in support of female students according to gender and in support of those attending kindergarten in the analysis sub-scale of critical thinking skill. Furthermore, when the sibling rank was examined, it was determined that there was an increase in awareness in support of those who were in the end of the rank. In the inference sub-dimension of critical thinking skills, it was found that there was a significant difference in support of those who went to the kindergarten. In the research, it was also found that the negative relationship between critical thinking and the compulsive student behaviors component of the classroom environment has a bigger effect on thinking than the positive one between critical thinking and the other components of classroom environment; that is, teacher and student behaviors that support thinking.

Anahtar Kelimeler

eleştirel düşünme
cinsiyet
kardeş sayısı
kardeş sırası
kreşe gitme durumu

Keywords

critical thinking
gender
number of siblings
birth order of siblings
kindergarten

Extended Summary

The aim of the study is to analyze primary school students' critical thinking skills through various variables. In this sense, analysis, evaluation and inference dimensions of primary school students' critical thinking skills are to be studied based on the gender, attendance to nursery, birth order, number of siblings and classroom setting variables.

This research is a descriptive and was conducted on the basis of general survey model. The sample of the study consists of 617 students in the fourth grade of 12 primary schools in the Gaziantep province of Turkey chosen randomly. The Thinking-Friendly Class Scale developed by Doğanay and Sarı (2012) and the Critical Thinking Scale developed by Demir (2006) were used as data collection tools. Thinking-Friendly Classroom Scale consists of three sub-dimensions which are teacher behaviors improving thinking (DGTD), student behaviors improving thinking (DGSD) and student behaviors hindering thinking (DESD) in classroom setting. There are 16 items in the first dimension, 8 in the second and 6 in the third, which makes 30 totally. Items were graded using 4-point Likert-type as (1) Never, (2) Occasionally, (3) Usually, (4) Always. On the other hand, the Critical Thinking Scale is comprised of Evaluation (9), Analysis (8), Inference (8), Interpretation (10), Remarks (9) and Self-Assessment (12), which makes 55 items totally, enabling the six dimensions of the critical thinking skill to be measured separately. As the inference, analysis and evaluation sub-dimensions of critical thinking were handled in the research, a 25-item part of the scale concerning the aforementioned parts was implemented to the students. Making interpretations for the case provided in the scale, the students were required to mark one of the two answers offered. After the implementation, the responses given for the items in the critical thinking scale were assessed and the correct answers were coded as (1) and the incorrections as (0) for each item.

The students' critical thinking levels were calculated using the total points of the correct responses to the items in the scale they provided for each sub-dimension. The relationships between the inference, analysis and evaluation sub-dimensions of the critical thinking scale and the gender and attendance to nursery variables was determined conducting independent samples t-test and one-way Anova test was used for their relationship with the birth order, number of siblings and duration of attendance to nursery variables. T-test, one-way analysis of variance (ANOVA) and correlation analysis were applied in the analysis of the data.

The students' critical thinking levels and the classroom environment's level of improving thinking were calculated by getting the total points in the sub-dimensions of these variables. The correlation between the classroom environment and critical thinking and also the sub-dimensions of critical thinking was calculated through the correlation analysis. Furthermore, the correlation analysis was performed in order to determine the relation between teacher behaviors improving thinking (DGTD), student behaviors improving thinking (DGSD) and student behaviors hindering thinking (DESD) that are the variables of classroom environment and the sub-dimensions of critical thinking.

The findings derived from the analysis of the research data are as follows:

According to the analysis sub-dimension of the critical thinking scale; there is a significant difference in terms of gender ($t=2.89$, $p<.05$), attendance to nursery ($t=2.67$, $p<.05$) and birth order [$F(4, 613)= 3,038$, $p<.05$]; but there is not a significant difference in terms number of siblings ($p>.05$).

According to the inference sub-dimension of the critical thinking scale; there is a significant difference in terms of attendance to nursery ($t=2.2$, $p<.05$), and birth [$F(4, 613) = 2,849$, $p<.05$]. But, there is not a significant difference in terms of gender and number of siblings ($p>.05$).

According to the evaluation sub-dimension of the critical thinking scale; there is a significant difference in terms of attendance to nursery ($t=2.61$, $p<.05$). But, there is not a significant difference in terms of gender, number of siblings and birth order ($p>.05$). Moreover, there is a significant relation between all sub-dimensions of critical thinking and classroom settings; teacher behaviors improving thinking (DGTD), student behaviors improving thinking (DGSD) and student behaviors hindering thinking (DESD) except analysis sub-dimension of critical thinking and the analysis sub-dimension of critical thinking and teacher behaviors improving thinking (DGTD).

As a result; a significant difference was found in support of female students according to gender and in support of those attending kindergarten in the analysis sub-scale of critical thinking skill. Furthermore, when the birth order variable was examined, it was seen that there was an increase in awareness in support of those who were born last. In the inference sub-dimension of critical thinking skill, it was found that there was a significant difference in support of those who went to the kindergarten. Another consequence of the research is that there is a significant relationship with the critical thinking skills and the classroom environment. In this research, it is also found that the negative relationship between critical thinking and the compulsive student behaviors component of the classroom environment has a bigger effect on thinking than the positive one between critical thinking and the other components of classroom environment; that is, teacher and student behaviors that support thinking.

1. Giriş

Gelişen teknolojiyle birlikte değişen dünya eğitim anlayışında da değişiklikleri beraberinde getirmiştir. Günümüzde verilen görevleri kurallarına göre yapan bireylerden çok yaptığı işe değer katan bireylere duyulan ihtiyaç artmıştır. Bu durum problemler üzerinde çok yönlü düşünebilen, değerlendirmeler yaparak çıkarımlarda bulunabilen bireylerle mümkündür. Yaptığı işe değer katan bireylerin özelliklerinden biri de eleştirel düşünme becerisine sahip olmalarıdır. Eleştirel düşünme Johnson (2000)'a göre, bir kişinin ilgiyi, örgütleyip, analiz edip, değerlendirdiği bir düşünme biçimidir. Benzer şekilde Grant (1988, Akt: Kırmızı, Fenli ve Kasap, 2014), eleştirel düşünmeyi genel olarak muhakeme etme, mantıklı düşünme, ileri düzeyde düşünme, akıllı davranma, yaratıcı düşünme gibi düşünme süreçleri veya biçimleri olarak tanımlamış, Dewey (1916, Akt: Bean, 2011) ise derinlemesine düşünme olarak ifade etmiştir. Chaffee (1992)'e göre eleştirel düşünme becerisi karar verme ve problem çözme süreçlerini olumlu yönde etkilemektedir. Örneğin öğrencilerin karar verme aşamasında geriye dönük değerlendirmeler yapabilmesi eleştirel düşünme becerisini kullandıklarının bir kanıtı olmaktadır. Farklı bir açıdan bakıldığında da, öğrenciler bir problem karşısında çok yönlü düşünerek çözüm yolları ararken problem çözme becerileriyle birlikte eleştirel düşünme becerileri de gelişmektedir (Ersoy ve Başer, 2011).

MEB (2007) de bireyleri dünyayı sorgulayan ve değerlendirmeler yapabilen zihinsel kapasiteye ulaştırmanın bir zorunluluk haline geldiğini ifade etmektedir. Eleştirel düşünme; sadece akademik ortamlarda gerek duyulan üst düzey bir beceri değil, sorumlu, duyarlı vatandaşlık ve demokrasi için gereken, ekonomik ve sosyal başarı ile entegre edilerek, nitelikli mesleki uygulamanın yaşamsal bir parçası olarak da gerekli bir beceridir (Cody 2006; Riddell 2007; Wolcot, Baril, Cunningham, Fordham ve Pierre, 2002).

Öğrencide eleştirel düşünme becerisi geliştirme, zamana yayılması ve düzenli yürütülmesi gereken bir süreci kapsamaktadır. Bu nedenle öğrencilerin bu beceriyi kazanmasında çevresi ve ailesinden çok eğitilmiş ve deneyimli bir öğretmenin daha etkili olabileceğine ilişkin görüşler de önemli bir yere sahiptir (Schafersman, 1991). Ennis(1984, Akt: Aybek, 2006), eleştirel düşünme becerilerinin öğretilmesindeki en önemli etkenin öğretmenin olduğunu belirtmektedir. Öğretim materyalleri, ders kitapları, ders planları öğretime katkı sağlamaktadır ancak bu unsurların düşünme becerilerini geliştirmede tek başlarına yetersiz olduğu görülmektedir. Çünkü düşünme becerilerinin geliştirilmesinde iyi yetiştirilmiş öğretmenlerin özel bir yeri bulunmaktadır (Göbel, 2013).

Önemi gün geçtikçe artan eleştirel düşünme becerisinin öğrencilere kazandırılması için öncelikle öğretmenlerin, eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları ve eleştirel düşünme becerilerini kullanmaları gerekmektedir (Yeşilpınar, 2011). Bir öğretmenin bu donanımlara sahip olabilmesi için eğitim fakültelerinde çok iyi yetiştirilmesi gerekir (Senemoğlu, 1996; Yeşilpınar, 2011; Kökdemir, 2003). Bu anlamda eleştirel düşünme becerisinin öğretimini gerçekleştiren bir öğretmenin, alan bilgisini mesleki bilgisi ile bütünleştirmesi, beceri ve stratejiler yardımı ile öğretimi işlevsel hale getirmesi, farklı yöntem ve teknikleri uygulayarak, eleştirel düşünme becerilerini öğrencilerine kazandırması gerekmektedir (Polat, 2015).

Bu konuda yapılan pek çok araştırmada, düşünmeyi destekleyici öğretmen davranışları; öğrencide öz saygı oluşturma, her öğrenciye özel zaman ayırma, öğrencileri dikkatle dinleme, öğrencilerle duyguları paylaşma, pozitif olma, açık ve net olma, öğrencilere örnek olma, öğrencileri aktif kılacak çalışmalar yapma, açık uçlu sorular sorma, öğrencilere izleme/genişletme soruları sorma, öğrencilere cevaplamaları için yeterince zaman verme, farklı yanıtlara müsaade etme, sınıf içi iletişimi güçlendirme, öğretmenin tarafsız olması, öğrenci cevaplarını yenilememe, öğrencilerden yansıtıcı düşüncelerini isteme, tartışmalar oluşturma, benzerlik-farklılık buldurma, neden-sonuç ilişkisi kurdurma, ana fikir buldurma, avantaj-dezavantaj belirletme, çelişkili durumlar yaratma, karşılaştırmalar yaptırma, empati kurdurma, analiz-sentez ilişkisi kurdurma olarak belirtilmiştir (Fisher, 1995; Titiz, 2001; Demir, 2006; Göbel, 2013).Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz (2003)'e göre ise eleştirel düşünme becerisi geliştiren bir öğretmen; sadece ders kitapları ve ders programlarıyla yetinmemeli, sınıfta öğrencilere eşit şekilde davranmalı, öğrenciye ve görüşlerine saygılı olmalı, konuyla günlük yaşam arasında bağlantı kurmalı, öğrencileri sınıf içi tartışmalara katılmalı ama kesinlikle yönlendirmemelidir.

Bu bağlamda öğretmenin eleştirel düşünmeyi geliştirmesi için ilk olarak eleştirel düşünmeyi destekleyici bir sınıf ortamı oluşturması gerekmektedir (Kaya, 2010). Düşünme dostu sınıflar oluşturmanın, sınıflarda düşünmeye dayalı etkinlikler sunma ve düşünme gerektiren soru sormadan geçtiğini vurgulayan Beyer (2001)'e göre düşünmeyi destekleyen bir sınıf ortamı, sınıfta hatırlamanın ötesinde, anlamlı düşünmeyi oluşturan etkinlikler sağlama ve bu etkinliklere etkin katılım için öğrencileri teşvik etme şeklindeki iki özelliği mutlaka taşıması gerekmektedir. Öğrenme ortamının düşünmeyi destekleyici bir özellik taşımasında, sınıfın genel olarak düşünmeyi destekleyici bir kültüre sahip olması gerektiği de vurgulanmaktadır.

Alan yazında eleştirel düşünme becerilerine ilişkin araştırmalar incelendiğinde eleştirel düşünme becerisinin cinsiyet, anne baba eğitim durumu, kardeş sayısı ve sınıf ortamı açısından incelendiği araştırmalar mevcuttur. Eleştirel düşünmenin alt boyutlarının bu değişkenler açısından incelendiği araştırmalara ise rastlanamamıştır. Bu nedenle araştırmada ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin analiz, değerlendirme ve çıkarım boyutlarının; cinsiyet, kreşe gitme durumu, kreşe gitme süresi, kardeş sırası, kardeş sayısı ve sınıf ortamı değişkenlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca sınıf ortamının bileşenleri olan düşünmeyi geliştirici öğretmen davranışları, düşünmeyi geliştirici öğrenci davranışları ve düşünmeyi engelleyici öğrenci davranışları ile eleştirel düşünmenin çıkarım, analiz ve değerlendirme alt boyutları arasındaki ilişki de incelenecektir.

2. Yöntem

Nicel araştırma yöntemi kullanılan araştırma anlık tarama modelindedir. Anlık tarama araştırmaları, belli bir zamanda mevcut durumun var olduğu şekli ile betimlenmesi amacı ile yürütülen çalışmalardır (Karasar, 2002).

Evren ve örneklem

Araştırmanın evreni Gaziantep ilinde öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencileridir. Araştırmanın örneklemini ise Gaziantep ilinde farklı sosyo-ekonomik çevrelerde bulunan ilkokullardan tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilen 12 ilkokulun dördüncü sınıfında öğrenim gören 617 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma örnekleminin ilkokul öğrencilerinden seçilmesinin nedeni öğrencilerin eğitim- öğretiminden tek bir öğretmenin (sınıf öğretmeni) sorumlu olması ve sınıf ortamının bu öğretmen tarafından şekillendirilmesidir. Böylelikle farklı branş öğretmenlerinin sınıf ortamına ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri konusunda oluşturabileceği etkinin araştırma verilerine etkisinin ortadan kaldırılması hedeflenmiştir. Araştırma örnekleminin cinsiyet, kardeş sayısı, kardeş sırası ve kreşe gitme durumu göre dağılımları Tablo 1’ de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırma Örnekleminin Cinsiyet, Kardeş Sayısı, Kardeş Sırası ve Kreşe Gitme Durumuna Göre Dağılımı

Değişkenler		n	%
Cinsiyet	Kız	321	52
	Erkek	296	48
Kardeş Sayısı	Yok	52	8,4
	Bir	149	24,1
	İki	204	33,2
	Üç	140	22,7
	Dört ve üzeri	72	11,1
Kardeş sırası	Bir	218	35,3
	İki	181	29,3
	Üç	131	21,4
	Dört	53	8,6
	Beş ve Üzeri	34	5,4
Kreşe gitme durumu	Giden	389	62,9
	Gitmeyen	228	37,1

Veri toplama aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Düşünme Dostu Sınıf Ölçeği” ve “Eleştirel Düşünme Ölçeği” kullanılmıştır.

Düşünme dostu sınıf ölçeği

Bu ölçek sınıf ortamında düşünmeyi geliştiren öğretmen davranışları(DGTD), düşünmeyi geliştiren öğrenci davranışları(DGSD) ve düşünmeyi engelleyen öğrenci davranışları(DES) olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte sırasıyla birinci alt boyut için 16, ikinci alt boyut için 8 ve üçüncü alt boyut için 6 olmak üzere toplam 30 madde yer almaktadır. Maddeler (1) Hiçbir zaman, (2) Ara sıra, (3) Genellikle, (4) Her zaman şeklinde dördümlü Likert tipinde derecelendirilmiştir. Doğanay ve Sarı(2012) tarafından geliştirilen ve Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .89 olan ölçeğin araştırma kapsamında elde edilen verilerle hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlık güvenirlik katsayısı ise .83 olarak belirlenmiştir.

Eleştirel düşünme ölçeği

Eleştirel düşünme becerisinin 6 alt boyutunun ayrı ayrı ölçülmesine imkan veren bu ölçek, değerlendirme (9), analiz (8), çıkarım (8), yorumlama (10), açıklama (9) ve öz değerlendirme (12) olmak üzere toplam 55 maddeden oluşmaktadır. Araştırmada eleştirel düşünmenin çıkarım, analiz ve değerlendirme alt boyutları ele alındığı için ölçeğin bu alt boyutlara ilişkin toplam 25 maddeden oluşan bölümü öğrencilere uygulanmıştır. Ölçekte yer alan maddeler verilen durum için öğrencinin yorum yaparak sunulan iki seçenekten birini işaretlemesini gerektirmektedir. Uygulama sonrasında eleştirel düşünme ölçeğinde yer alan maddelere verilen yanıtlar değerlendirilmiş, her bir madde için doğru yanıtlar (1), yanlış yanıtlar (0) kodlanarak veri girişi sağlanmıştır. Eleştirel düşünme ölçeği Demir (2006) tarafından ölçeğin her bir alt boyutu ayrı bir ölçek olarak dördüncü, beşinci sınıf düzeyinde geliştirilmiştir. Eleştirel düşünme ölçeğinin çıkarım, analiz ve değerlendirme alt ölçeklerinin güvenirlik çalışmaları kapsamında test tekrar test uygulaması yapılmıştır. Alt ölçeklerin birinci ve ikinci uygulamaları sonucu ölçeğin tamamından alınan toplam puanların pearsonmomentler çarpımı

korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Bu katsayı çıkarım alt ölçeği için .70, analiz alt ölçeği için .71 ve değerlendirme alt ölçeği için .86 olarak bulunmuştur(Demir, 2006).

Verilerin Analizi

Verilere uygulanan normalliksinaması sonucunda normal dağılım elde edildiği için araştırma verilerinin analizi parametrik testler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Eleştirel düşünme becerisinin analiz, çıkarım ve değerlendirme alt boyutlarının cinsiyet ve kreşe gitme durumuna göre analizi bağımsız gruplar t- testi, kreşe gitme süresi, kardeş sırası ve kardeş sayısına göre analizi ise tek yönlü Anova testi yapılarak belirlenmiştir.

Sınıf ortamı ve sınıf ortamının bileşenleri olan düşünmeyi geliştirici öğretmen davranışları, düşünmeyi geliştirici öğrenci davranışları, düşünmeyi engelleyici öğrenci davranışları ile eleştirel düşünme becerisinin analiz, sentez ve değerlendirme alt boyutları arasındaki ilişki ise korelasyon analizi yapılarak belirlenmiştir. Korelasyon değerlerinin mutlak değer olarak 0.70–100 arasında olması “yüksek”; 0.70–0.30 arasında olması “orta”; 0.30–0.00 arasında olması ise “düşük” düzeyde bir ilişki olarak tanımlanmıştır (Büyüköztürk, 2007).

3. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırma verilerinin analizinden elde edilen bulgular sunulmuştur. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin analiz, değerlendirme ve çıkarım alt boyutlarının cinsiyete göre anlamlı fark gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacı ile her bir boyut için t-testi uygulanmış, sonuçlar Tablo 2’ de sunulmuştur.

Tablo 2. Eleştirel Düşünme Becerisinin Cinsiyete Göre T- Testi Sonuçları

	Gruplar	N	X	S	sd	t	p
Analiz	Kız	321	6,25	1,23	615	2,89	.004
	Erkek	296	5,93	1,53	567,07		
Çıkarım	Kız	321	5,28	1,51	615	1,44	.148
	Erkek	296	5,11	1,54	608,85		
Değerlendirme	Kız	321	5,72	1,88	615	.840	.401
	Erkek	296	5,59	1,89	610,28		

Tablo 2’ de görüldüğü üzere öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin analiz alt boyutunda cinsiyete göre kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark vardır ($t=2.89$, $p<.05$). Çıkarım ve değerlendirme alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ($p>.05$). Benzer şekilde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin kreşe gitme durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği de bağımsız gruplar t- testi uygulanarak analiz edilmiş ve Tablo 3’ de sunulmuştur.

Tablo 3. Eleştirel Düşünme Becerisinin Kreşe Gitme Durumuna Göre T- Testi Sonuçları

	Kreş	N	X	S	sd	t	p
Analiz	Giden	389	6,21	1,38	616	2,67	.008
	Gitmeyen	229	5,90	1,39	474,47		
Çıkarım	Giden	389	5,30	1,57	616	2,25	.024
	Gitmeyen	229	5,02	1,44	512,02		
Değerlendirme	Giden	389	5,81	1,91	616	2,61	.009
	Gitmeyen	229	5,40	1,82	496,70		

Tablo 3. de sunulan bulgular eleştirel düşünme becerisinin üç alt boyutunda da kreşe gitme durumuna göre kreşe gidenler lehine anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir. Analiz alt boyutu için ($t=2.67$, $p<.05$), çıkarım alt boyutu için ($t=2.25$, $p<.05$) ve değerlendirme alt boyutu için ($t=2.61$, $p<.05$) değerleri elde edilmiştir.

Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin analiz, çıkarım ve değerlendirme alt boyutlarında kardeş sayısı açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan Tek Yönlü Anova Testi sonucunda elde edilen bulgular ise sırasıyla Tablo 4, Tablo 5 ve Tablo 6’ da sunulmuştur.

Tablo 4. Eleştirel Düşünme Becerisinin Analiz Alt Boyutunun Kardeş Sayısına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Kardeş Sayısı	N	\bar{X}	S	F	p
Yok	52	6,56	1,33	1,996	,094
1	149	6,15	1,45		
2	205	6,08	1,36		
3	140	5,96	1,40		
4 ve üzeri	72	5,95	1,39		
Toplam	618	6,09	1,39		

Bulgular, eleştirel düşünmenin analiz alt boyutu açısından kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir ($p>.05$).

Tablo 5. Eleştirel Düşünme Becerisinin Çıkarım Alt Boyutunun Kardeş Sayısına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Kardeş Sayısı	N	\bar{X}	S	F	p
Yok	52	5,42	1,57	2,215	,066
1	149	5,31	1,49		
2	205	5,32	1,39		
3	140	4,95	1,68		
4 ve üzeri	72	4,95	1,56		
Toplam	618	5,20	1,52		

Tablo 5’ da sunulan bulgulara göre eleştirel düşünmenin çıkarım alt boyutu açısından kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>.05$).

Tablo 6. Eleştirel Düşünme Becerisinin Değerlendirme Alt Boyutunun Kardeş Sayısına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Kardeş Sayısı	N	\bar{X}	S	F	p
Yok	52	5,88	1,66	1,226	,28
1	149	5,83	1,92		
2	205	5,69	1,93		
3	140	5,39	1,93		
4 ve üzeri	72	5,58	1,70		
Toplam	618	5,66	1,89		

Tablo 6’ ya göre eleştirel düşünmenin değerlendirme alt boyutu açısından kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>.05$).

Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin analiz, çıkarım ve değerlendirme alt boyutlarında kardeş sırasına ilişkin anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yine Tek Yönlü Anova Testi uygulanmış, analiz sonucunda elde edilen bulgular ise sırasıyla Tablo7, Tablo 8 ve Tablo 9’ da sunulmuştur.

Tablo 7. Eleştirel Düşünme Becerisinin Analiz Alt Boyutunun Kardeş Sırasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Kardeş Sırası	N	\bar{X}	S	F	p	LSD
1	218	6,32	1,34	3,038	,017	1-2
2	181	6,02	1,45			1-3
3	132	5,85	1,43			
4	53	5,91	1,30			
5 ve üzeri	34	6,09	1,39			
Toplam	618	6,32	1,39			

Tablo 7’de görüldüğü üzere eleştirel düşünmenin analiz alt boyutu açısından kardeş sırasına göre anlamlı farklılık vardır [$F(4, 613)= 3,038, p<.05$]. Bu fark kardeş sırası 1 ve 2 olanlar ve 1 ve 3 olanlar arasında sırası 1 olanlar lehinedir.

Tablo 8. Eleştirel Düşünme Becerisinin AltÇıkarım Boyutunun Kardeş Sırasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Kardeş Sırası	N	\bar{X}	S	F	p	LSD
1	218	5,36	1,46	2,849	,033	1-3
2	181	5,34	1,46			2-3
3	132	4,89	1,57			
4	53	5,01	1,78			
5 ve üzeri	34	4,91	1,52			
Toplam	618	5,20	1,53			

Tablo 8’de sunulan bulgular neticesinde eleştirel düşünmenin çıkarım alt boyutu açısından da kardeş sırasına göre anlamlı bir farklılık bulunduğu tespit edilmiştir [$F(4, 613)= 2,849, p<.05$]. Bu fark kardeş sırası 1 ve 3 olanlar arasında kardeş sırası 1 olanlar, 2 ve 3 olanlar arasında kardeş sırası 2 olanlar lehinedir.

Tablo 9. Eleştirel Düşünme BecerisininDeğerlendirme Alt Boyutunun Kardeş Sırasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Kardeş Sırası	N	\bar{X}	S	F	p
1	218	5,87	1,98	1,824	,123
2	181	5,68	1,90		
3	132	5,31	1,77		
4	53	5,60	1,79		
5 ve üzeri	34	5,63	1,74		
Toplam	618	5,66	1,88		

Tablo 9’ a göre eleştirel düşünmenin değerlendirme alt boyutu açısından kardeş sırasına göre anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermektedir ($p>.05$).

Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin analiz, çıkarım ve değerlendirme alt boyutları ile sınıf ortamının bileşenleri olan DGTD, DGSD, DESD arasındaki ilişkinin tespiti için ise korelasyon analizi yapılmış elde edilen bulgular Tablo 10, Tablo11 ve Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 10. Eleştirel Düşünme BecerisininAnaliz Alt Boyutu ile Sınıf Ortamı Arasındaki İlişki

	Analiz	DGTD	DGSD	DESD
Analiz	1	,068	,147**	-,187**
DGTD	,068	1	,607**	-,042
DGSD	,147**	,607**	1	-,169**
DESD	-,187**	-,042	-,169**	1

Tablo. 10’ da sunulan bulgular, eleştirel düşünmenin analiz alt boyutu ile sınıf ortamında DGSD arasında olumlu yönde anlamlı düzeyde ($r=.147, p<.01$), DESD arasında negatif yönde anlamlı düzeyde bir ilişki olduğunu ($r= -.187, p<.01$) göstermektedir.

Tablo 11. Eleştirel Düşünme BecerisininÇıkarım Alt Boyutu ile Sınıf Ortamı Arasındaki İlişki

	Çıkarım	DGTD	DGSD	DESD
Çıkarım	1	,110**	,123**	-,210**
DGTD	,110**	1	,607**	-,042
DGSD	,123**	,607**	1	-,169**
DESD	-,210**	-,042	-,169**	1

Tablo 11.’ de görüldüğü üzere eleştirel düşünmenin çıkarımda bulunma alt boyutu ile sınıf ortamında DGTD ($r=.110, p<.01$), DGSD ($r= .123, p<.01$) arasında olumlu yönde ve anlamlı düzeyde, DESD ($r= -.210, p<.01$) arasında olumsuz yönde anlamlı düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.

Tablo 12. Eleştirel Düşünme Becerisinin Değerlendirme Alt Boyutu ile Sınıf Ortamı Arasındaki İlişki

	Değerlendirme	DGTD	DGSD	DESD
Değerlendirme	1	,128**	,142**	-,262**
DGTD	,128**	1	,607**	-,042
DGSD	,142**	,607**	1	-,169**
DESD	-,262**	-,042	-,169**	1

Ayrıca eleştirel düşünmenin değerlendirme alt boyutu ile sınıf ortamında DGTD ($r = .128$, $p < .01$), DGSD ($r = .142$, $p < .01$) arasında anlamlı düzeyde, DESD ($r = -.268$, $p < .01$) arasında negatif yönde anlamlı düzeyde bir ilişki vardır.

4. Tartışma

Araştırmada ilkököl dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisinin analiz, çıkarım ve değerlendirme alt boyutları cinsiyete göre incelendiğinde, analiz alt boyutunun kız öğrenciler lehine anlamlı fark gösterdiği tespit edilmiştir. Alan yazında eleştirel düşünmenin alt boyutlarının çeşitli değişkenler açısından incelendiği araştırmalara rastlanmasa da eleştirel düşünmenin cinsiyet değişkeni açısından incelendiği birçok araştırma mevcuttur. Bu araştırmalarda da kız öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Walsh ve Hardy, 1999; Kürüm, 2002; Ay ve Akgöl, 2008). Ancak Demir (2006) ile Akar ve Kara (2016) ilkököl öğrencilerinin, Kahraman (2008), ortaokul öğrencilerinin, Özdemir (2002), Semerci (2003) ve Kormaz (2009) ise üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin cinsiyete göre farklılık göstermediğini belirlemiştir. Araştırmada ayrıca, öğrencilerin eleştirel düşünme becerisinin üç alt boyutunda da kreşe gidenler lehine anlamlı farklılık olduğunu belirlenmiştir. Bu durum 21. Yüzyıl becerileri ve MEB onaylı öğretim programlarımızda öğrencilere kazandırılması hedeflenen beceriler arasında yer alan eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmasında okul öncesi eğitimin önemini ortaya koyan bir sonuçtur. Akbıyık ve Ay (2014) araştırmasında okul öncesi öğretmen ve yöneticilerinin eleştirel düşünmeyi de kapsayan düşünme becerileri eğitimine erken yaşlarda başlamanın önemine vurgu yaptıklarını ve düşünme becerilerinin çocuğun gelişimi ile paralel bir çizgide geliştiğini belirtmiştir. Akbıyık ve Seferoğlu (2006) öğrencilerin kendilerini güvende hissedecekleri öğrenme ortamlarının hazırlanması, öğrencilerin düşünme süreçlerinin izlenmesi, soru sorma ve sorgulamanın önemsenmesi, açık uçlu soruların sorulması gibi bilinçli çalışmaların düşünme eğitimindeki önemine vurgu yapmaktadır. Bunun yanı sıra bazı kreş ve anaokulları öğrencilere yabancı dil eğitimi vermektedir. Okul öncesinde yabancı dil öğretimi de çocukların eleştirel düşünme becerisini geliştirmektedir (Wolff, 2002). Yine okul öncesi yaş grubundaki öğrencilere farklı kültürlerin ve kendi kültürlerinin tanıtıldığı öğrenme aktivitelerinin sorgulama ve karşılaştırma içermesi nedeni ile öğrencilerin diğer üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiği gibi eleştirel düşünme becerilerini de geliştirdiği belirlenmiştir (Dubosarsky, Murphy, Roehrig, Frost, Jones, ve Carlson, 2011). Bu çerçevede okul öncesi öğretim programında yer alan kazanımlar çerçevesinde uygulanan öğrenme etkinliklerinin, eğitsel oyunların, sorgulama temelli öğretim tekniklerinin ve öğrencilerin karşılaştıkları problemlere kendilerinin çözüm üretme sürecini deneyimlemesinin okul öncesi eğitim alanı yani kreş/ anaokuluna giden öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri kardeş sayısı açısından incelendiğinde ise eleştirel düşünme becerisinin üç boyutunda da kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Bu bulgular ışığında öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini kardeş sayısının çok ya da az olmasının veya kişinin kardeşinin olup olmamasının etkilemediği söylenebilir. Derelioğlu (2004) de üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin kardeş sayısına göre farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Ancak alan yazında eleştirel düşünme becerisinin kardeş sayısına göre farklılaştığının tespit edildiği araştırmalar da mevcuttur. Kahraman (2008), öğrencilerin kardeş sayıları arttıkça eleştirel düşünme beceri düzeyleri azaldığını tespit etmiştir.

Araştırmadan elde edilen bir başka bulgu ise, eleştirel düşünme becerisinin analiz ve çıkarım boyutunun kardeş sırasına göre ilk çocuklar lehine anlamlı farklılık gösterdiğidir. Değerlendirme boyutunda ise anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. İlk çocukların eleştirel düşünme becerileri düzeylerinin daha yüksek olması bu çocukların kardeşlerine oranla daha çok sorumluluk alması ve sorunlarla başa çıkabilmek için bireysel mücadele vermesi gereken durumlarla karşılaşılıyor olmasından kaynaklanabilir. Çünkü küçük kardeşler ebeveynlerin yanı sıra büyük kardeşler tarafından da sorumluluklar ve karşılaşılan sorunların çözümü konusunda desteklenmektedir. Eleştirel düşünmenin geliştirilebilmesi için bireylerin problemleri çözümlenmeye, sorgulamaya, kendi düşünce ve inançlarını diğer insanların düşünce ve inançlarıyla karşılaştırmaya yönlendirilmesi gerekir (Hirose, 1992).

Araştırmada eleştirel düşünmenin üç alt boyutu; analiz, çıkarım ve değerlendirme boyutları ile sınıf ortamının bileşenleri olan düşünmeyi geliştirici öğrenci davranışları arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki, yine eleştirel düşünme ile düşünmeyi engelleyici öğrenci davranışları arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada eleştirel düşünmenin analiz alt boyutu ile düşünmeyi geliştirici öğretmen davranışları arasında anlamlı bir ilişkiye

rastlanmazken, çıkarım ve değerlendirme alt boyutları ile düşünmeyi geliştirici öğretmen davranışları arasında olumlu yönde anlamlı yönde olumlu bir ilişki tespit edilmiştir. Karabacak (2011) de eleştirel düşünme ile düşünmeyi geliştirici öğretmen davranışları arasında olumlu yönde birlişki olduğunu desteklemektedir. Özçınar (1996) eleştirel düşünceyi geliştireceği varsayılan etkinlikleri uygulayan öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin karşılaştıkları problemlere eleştirel yaklaşımlarını tespit etmiştir. Kahraman (2008)' de öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeyleri ile öğrenci algılarına göre öğretmenlerin olumlu davranış sergileme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Bu bağlamda öğretmen tutumlarının öğrencinin eleştirel düşünme becerisini etkilediğini söylenebilir. Bu konuda, bazı öğretmenler eleştirel düşünmeyi ders içeriğinin dışında ve farklı bir beceri olarak yorumlayıp, öğrencilerin karşısındaki otoriterliklerini sürdürmek, meslektaşları ile olan bağlılıklarını devam ettirebilmek adına geliştirilen öğretim programını değiştirebilmekte, reddetmekte ya da uyarlayabilmektedir. McKee (1988). Bazı öğretmenler de sınıfta eleştirel düşünme ortamı oluşturmada öğretim programı tarafından engellendiklerini düşünmektedirler (Tokyürek, 2001). Yine Şahbat (2002) eleştirel düşünceyi engelleyen faktörlerin okul idaresi, müfettiş ve müfredat olduğunu ifade etmiştir. Bu durumun 2006 yılında güncellenen öğretim programları ile aşılmış olduğu söylenebilir çünkü bu öğretim programlarında eleştirel düşünmeyi geliştirici öğrenme etkinlikleri, yöntem ve tekniklerinin kullanılması önerilmekte ve bu etkinliklere programda yer verilmektedir (MEB, 2009).

Sınıf ortamı ve eleştirel düşünme becerisi arasındaki ilişki daha detaylı incelendiğinde, düşünmeyi engelleyici öğrenci davranışları ile eleştirel düşünme arasındaki olumsuz yöndeki ilişkinin, eleştirel düşünme ile düşünmeyi destekleyici öğrenci ve öğretmen davranışları arasındaki ilişkiden daha güçlü olduğu tespit edilmiştir. Bu bilgiler ışığında düşünmeyi engelleyici öğrenci davranışlarının sınıf ortamında eleştirel düşünme ile ilişkili en önemli değişken olduğu söylenebilir. Eleştirel düşünme becerisinin gelişimi için öğrenci akran baskısı, dalga geçilecek duruma düşme, fikirlerinin kabul görmemesi ve dışlanma kaygısından uzak kalabilmesi önemlidir. Öğrencilerin birbirlerinin düşüncelerini paylaşabilmeleri ve değerlendirebilmeleri ve başkalarının bakış açılarını anlamalarına yönelik öğrenme-öğretme etkinliklerinin düzenlenmesi eleştirel düşünme becerisinin geliştirilebilmesi için önemli bir unsurdur (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006).

5. Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, eleştirel düşünmenin, çıkarım, analiz ve değerlendirme alt boyutları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma sonucunda eleştirel düşünme becerisinin kızlar, kreşe/ anaokuluna gidenler ve ilk çocuklar lehine anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca eleştirel düşünme becerisi ve sınıf ortamı arasındaki ilişki incelendiğinde ise eleştirel düşünme ile sınıf ortamının bileşenleri olan düşünmeyi geliştirici öğretmen davranışları ve düşünmeyi geliştirici öğrenci davranışları arasında olumlu yönde, düşünmeyi engelleyen öğrenci davranışları arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Araştırmada dikkat çeken önemli bir konu ise, düşünmeyi engelleyici öğrenci davranışları ile eleştirel düşünme arasındaki olumsuz yöndeki ilişkinin, eleştirel düşünme ile düşünmeyi destekleyici öğrenci ve öğretmen davranışları arasındaki ilişkiden daha yüksek olmasıdır. Araştırma sonucunda elde edilen bilgiler ışığında, eleştirel düşünme becerisinin geliştirilebilmesi sınıf ortamında özellikle düşünmeyi engelleyici öğrenci davranışlarının minimize edilmesi için önlemler alınması, okul öncesi eğitimin önemi konusunda ailelerin bilinçlendirilmesi, ilk çocukların eleştirel düşünme becerilerinin neden kardeşlerine göre daha çok geliştiğinin araştırılması önerilebilir. Araştırma ilköğretim düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Benzer bir araştırma diğer kademelerde öğrenim gören öğrencileri kapsayacak şekilde gerçekleştirilebilir. Ayrıca farklı çalışmalarda yaratıcı ve yansıtıcı düşünmenin sınıf ortamındaki öğretmen ve öğrenci davranışları ile arasındaki ilişki incelenebilir.

6. Kaynakça

- Akar, C. ve Kara, M. (2016). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(3), 1339- 1355.
- Akbıyık, C. ve Ay, G. K. (2014). Okul öncesi yönetici ve öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretimine yönelik algıları: Bir durum çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, (29-1).
- Ay, Ş. ve Akgöl, H. (2008). Eleştirel düşünme gücü ile cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 1(2), 65-75.
- Aybek, B. (2006). *Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Beyer, B. (2001). Putting it all together to improve student thinking. In A.C. Costa (Ed.), *Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking (3rd edition)*, pp. 417-424. Alexandria, VI: ASCD.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı.* (Sekizinci Basım). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Chaffee, J. (1992). Critical thinking skills: The corner stone of developmental education. *Journal of Developmental Education*, 15(3), 2.
- Cody, D. E. (2006). Critical thoughts on critical thinking. *The Journal of Academic Librarianship*, 32(4), 403-407.
- Demir, M. K. (2006). *İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler derslerinde eleştirel düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Derelioğlu, Y. (2004). *Üniversite öğrencilerinde eleştirel düşünme ile denetim odağı arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış

- Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi /Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bean, J. C. (2011). *Engaging ideas: The professor's guide to integrating writing, critical thinking, and active learning in the classroom.* (2nd edition). San Francisco: John Wiley & Sons Publishers.
- Doğanay, A., & Sari, M. (2012). Düşünme dostu sınıf ölçeği (DDSÖ) geliştirme çalışması. *İlköğretim Online*, 11(1).
- Dubosarsky, M., Murphy, B., Roehrig, G., Frost, L. C., Jones, J., & Carlson, S. P. (2011). Animosh tracks on the play ground, minnows in the sensory table: Incorporating cultural themes to promote preschoolers' critical thinking in American Indian head start classrooms. *YC Young Children*, 66(5), 20-26,28-29. 11.04.2016. <https://search.proquest.com/docview/896476800?accountid=15958>
- Ersoy, E. ve Başer, N. (2011). İlköğretim ikinci kademedeki eleştirel düşünmenin yeri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 1-10.
- Fisher, R. (1995). *Teaching children to think*. United Kingdom: Stanley Thornes Publishers Ltd.
- Göbel, D. (2013). *Sınıf öğretmenlerini eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilikleri ve uygulamaları.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Gürkaynak, İ., Üstel, F. ve Gülgöz, S. (2003). *Eleştirel düşünme*. Ankara: Eğitim Reformu Girişimi Yayınları.
- Kırmızı, F. S., Fenli, A., & Kasap, D. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile okuma alışkanlıklarına yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 3(1).
- Hirose, S. (1992). Critical thinking in community colleges. *Clearing house on Assessment and Evaluation*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED363932.pdf#page=85web>
- Johnson, A. P. (2000). *Up and out: Using creative and critical thinking skills to enhance learning*. Boston: Allyn and Baco Publishers.
- Kahraman, T. (2008). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ile öğrenci algılarına göre öğretmenlerin sınıf içi demokratik davranış düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karabacak, H. (2011). İlköğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (11. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, H. İ. (2010). Yapılandırmacı öğrenmeye dayalı uygulamaların öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerine etkileri. *Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9, 79-95.
- Korkmaz, Ö. (2009). Eğitim fakültelerinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 879-902.
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kürüm, D. (2002). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Gücü. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- MEB. (2007). İlköğretim düşünme eğitimi dersi (6, 7 ve 8. Sınıf) öğretim programı, Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2009). İlköğretim 1, 2 ve 3. sınıflar hayat bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuz. MEB, Ankara. <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx>
- McKee, J. S. (1988). Impediments to implementing critical thinking. *Social Education*, 52(6), 444-446. 04.03.2017 <https://eric.ed.gov/?id=EJ379328>
- Özçınar, H. N. (1996). *Enhancing critical thinking skills of preparatory university students of english at intermediate level*. (Yüksek Lisans Tezi). ODTÜ/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, S. M. (2002). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 29
- Polat, S. (2015). Eleştirel düşünme becerisi ile ilgili Türkiye'de yapılmış nitel çalışmaların değerlendirilmesi: Bir meta-sentez çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(3), 229-243.
- Riddell, T. (2007). Critical assumptions: thinking critically about critical thinking. *Journal of Nursing Education*, 46(3), 121-136.
- Schafersman, S. D. (1991). An introduction to critical thinking. 03.05.2016 <http://facultycenter.ischool.syr.edu/wp-content/uploads>
- Semerci, Ç. (2003). Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 28(127), 64-70.
- Senemoğlu, N. (1996). Yaratıcılık ve öğretmen nitelikleri. *Yaratıcılık ve Eğitim Paneli*. Ankara: Kara Harp Okulu.
- Seferoğlu, S. S. ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 193-200.
- Şahbat, A. (2002). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen tutumlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi /Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Titiz, T. (2001). *Ezbersiz eğitim yol haritası*. PegemA Yayıncılık. Ankara.
- Tokyürek, T. (2001). Öğretmen tutumlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Yeşilpınar, M. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünmenin öğretime yönelik yeterliklerine ilişkin görüşleri.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Walsh, C. M., Hardy, R. C. (1999). Dispositional differences in critical thinking related to gender and academic major. *Journal of Nursing Education*, 38(4), 149-155.
- Wolcott, S. K., Baril, C. P., Cunningham, B. M., Fordham, D. R., and Pierre, K. S. (2002). Critical thought on critical thinking research. *Journal of Accounting Education*, 20(2), 85-103.
- Wolff, P. (2002, Nov 23). Expanding horizons with language, preschool French class helps children develop critical thinking skills. *sd/Bdc. Oshkosh Northwestern*. 12.03.2017. <https://search.proquest.com/docview/910327259?accountid=15958>.



Kastamonu Education Journal

September 2018 Volume:26 Issue:5

kefdergi.kastamonu.edu.tr

An Adaptation Study of The Measure of Pronunciation Anxiety in The Foreign Language Classroom into Turkish Language and Culture

Yabancı Dil Sınıfında Telaffuz Kaygısı Ölçeğinin Türk Dili ve Kültürüne Adaptasyonu

Oktay YAĞIZ^a

^aAtatürk University, Kazım Karabekir Faculty of Education, Department of English Teaching, Erzurum, Turkey

Öz

Bu çalışmanın amacı, Baran-Lucarz (2016) tarafından geliştirilen Yabancı Dil Sınıfında Telaffuz Kaygısı Ölçeğinin (MPA-FLC) Türk dili ve kültürüne uyarlanmasıdır. Örneklem grubu, dil eşdeğerliği için bir devlet üniversitesinin İngilizce eğitimi anabilim dalında lisans eğitimi alan 113, 3. ve 4. sınıf öğrencileri ile yapı geçerliliği için aynı üniversitenin çeşitli fakültelerinden 344 lisans düzeyindeki öğrenci grubundan oluşmaktadır. Ölçme aracının dil geçerliği sağlandıktan sonra, Türk kültüründe model uyumunu test etmek için doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Ölçeğin yeniden düzenlenen beş faktörlü yapısının Türk kültüründe de geçerliğini koruduğu ve iyi düzeyde model uyumuna sahip olduğu belirlenmiştir. Kullanılan ölçeğin güvenilirliği için, iç tutarlık ve iki yarı güvenilirlik analizleri, ölçeğin güvenilirlik değerlerinin yeterli düzeyde olduğunu göstermiştir.

Abstract

The purpose of this study is to adapt the Measure of Pronunciation Anxiety in the Foreign Language Classroom developed by Baran-Lucarz (2016) into Turkish language and culture. The sampling of the study consists of two groups, one of whom 113 junior and senior undergraduate students majoring English language for linguistics validation and the other group was 344 undergraduate students from various faculties of the same university for the construct validity. Subsequent to the linguistic validation, confirmatory factor analysis was implemented to test the model fit in Turkish culture. The revised five-factor structure was seen to preserve and the fit indices were found to be satisfactory and valid in Turkish culture too. As for the reliability, the internal consistency values and the split-half reliability test scores of the revised scale were also found adequate.

Anahtar Kelimeler

İkinci dilde telaffuz kaygısı
İngilizce eğitimi
öğretmen eğitimi

Keywords

L2 Pronunciation anxiety
English teaching
teacher education

1. Introduction

With a wide range of type (e.g. trait vs. state anxiety, achievement anxiety, discipline-specific anxiety, and test anxiety), source (e.g. genetics, school, and work) physical and affective symptoms (e.g. heart palpitations, trembling, restlessness, trouble concentrating and irritability) and outcomes (e.g. psychological disorders, educational/ occupational failure, social avoidance and prejudice), anxiety has been diagnosed. Many disciplines including Second Language Acquisition (SLA) research and pedagogy have comprehensively investigated anxiety due to its ubiquitous influence on learners' language acquisition and performance (Dewaele, Petrides, & Furnham, 2008; MacIntyre & Gardner, 1994). As Szyszka (2011, p. 287) argues "the articulation of phonological features, represented by both segmentals, such as vowels and consonants, and suprasegmentals, such as weak forms, linking, assimilation, stress, rhythm and intonation may be physically affected by the feeling of apprehension". Likewise, Sparks, Ganschow and Javorsky (2000) state that students with poor first language skills are anxious when they read in another language.

That there is no unique form of anxiety and the influence of anxiety on individuals is possibly due to imprecise conceptualization and measurement of early foreign language anxiety (FLA) studies on the nexus between anxiety and achievement. For this reason, the relevant research may have provided inconsistent and confusing results (Scovel, 1978). Due to the pervasiveness of anxiety in diverse fields, it has been conceptualized and investigated in terms of types, causes and outcomes. A plethora of research (e.g., Aydın, 2013; Bekleyen, 2009; Çağatay, 2015; Horwitz, 2000, 2001; Lee, 2016; Lev & Keysar, 2010; MacIntyre, 2002; Tóth, 2007) has reached a consensus that there is a negative correlation between language anxiety and performance and affective aspects of foreign language learning and use.

Through a very recent perspective of inquiry, pronunciation anxiety (hereafter PA) is considered to be one of the factors, which affects willingness to communicate in a second/foreign language. Baran-Lucarz (2014b, p.38) defines pronunciation anxiety as follows:

Pronunciation anxiety is a feeling of apprehension experienced by FL learners either in the FL classroom or natural setting, deriving from negative FL pronunciation self-perceptions, fear of negative evaluation, and beliefs about the importance of pronunciation, difficulty of learning and the sound of the FL pronunciation, evidenced by typical cognitive, physiological/somatic and behavioral symptoms of being anxious.

The construct of FLA (Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986) have inspired several language-specific studies focusing on speaking anxiety (Gregersen & Horwitz, 2002), writing anxiety (Atay & Kurt, 2006; Cheng, Horwitz, & Schallert, 1999; Jebreil, Azizifar, Gowhary, & Jamalinesari, 2015; Woodrow, 2011), reading anxiety (e.g. Matsuda, Gobel, 2001; Saito, Garza, & Horwitz, 1999), listening anxiety (Elkhafaifi, 2005; MacIntyre & Gardner, 1991; Melanlıoğlu, 2013; Valizadeh & Alavinia, 2013; Zhang, 2013) or grammar anxiety (VanPatten & Glass, 1999). Nevertheless, despite many studies focusing on L2 pronunciation perceptions, needs, strategies and instructional approaches in foreign language classroom, to our best knowledge, there was no theoretical and empirical initiative focusing on pronunciation anxiety until the most recent research series in Polish context (Baran-Łucarz, 2013, 2014, 2016). Baran-Łucarz (2016) developed and tested the construct of PA in terms of reliability, validity and factorial design using university level sampling group with quantitative and qualitative data and reached the final version of the model.

The questionnaire of MPA-FLC consists of five sub-dimensions touching upon various perspectives such as classroom anxiety and FL oral performance apprehension, fear of negative evaluation related to pronunciation, pronunciation self-efficacy and self-assessment, pronunciation self-image and beliefs. This questionnaire is designed merely for classroom settings, though PA is often experienced in real-life situations too. The theoretical framework of the questionnaire has been based on language anxiety dynamics such as test anxiety, fear of negative evaluation (Horwitz et al., 1986), potential sources of language anxiety (Young, 1991, p. 427) and self-perceptions (e.g., Gardner & MacIntyre, 1993).

The Measure of Pronunciation in Foreign Language Classroom (MPA-FLC)

MPA-FLC, which seems the first construct to measure the sources and levels of the pronunciation anxiety in L2 classroom, was developed by Baran-Lucarz (2016). The topic has been handled by some previous research quantitatively and qualitatively (Baran-Lucarz, 2014a, 2014b, 2013). Since the construct is new, it needs to be empirically tested in different contexts and languages with diverse samplings. This model consists of 40 items with five subscales.

2. Method

Linguistic Validation

Subjects

The adaptation phase was conducted with 113 Turkish university students for linguistic validation. Data were gathered by means of convenience sampling method to get the most available participants for sample. The students have majored in English language teacher education (ELT), and they have provided data for the transliteral equivalence test. Four academics at ELT department and three at Turkish language education department contributed to the study as language experts for comparing and contrasting the translated items.

Procedure

To implement the adaptation of the instrument into Turkish context in terms of language and culture, the required permission was taken from Baran-Lucarz by means of e-mailing.

The instrument then was separately translated into Turkish by three faculty members at the ELT department, given the suggestion that minimum two forward translations should be conducted (Beaton, Bombardier, Guillemin, & Ferraz, 2000). The translated items were then compared, contrasted and reached one agreed form in Turkish language.

In the second phase, three academics at Turkish language education at the same university were asked for evaluating the translated Turkish form in terms of accuracy, appropriateness and intelligibility. Necessary revisions through the suggestions were made. The Turkish form was then back translated into English separately. This new English form and the original English instrument was compared and evaluated, finally both were overlapped by three academics including the author who all major in English language education. The final form was also discussed in terms of content by the academics concerned. As the scale was evaluated in terms of content by the academics at the department of English language education, the item (i=18) related to problematic pronunciation of some English sounds such as the sound 'th' was handled, and the sound 'w' was suggested to be included in the item concerned, since the academics at the English teaching department widely agree that the sound 'w' was problematic among Turkish L1 speakers in terms of pronunciation. The scale was then finalized in regard to linguistic equivalence.

Analysis

The original construct was firstly implemented to 113 juniors and seniors majoring in ELT department of a state university, secondly, the translated Turkish version of the construct was administrated to the same group after 10 days and the correlation analysis between the source and target versions of the construct was implemented to measure the factor structure and the reliability. The correlation scores are given in Table 1.

Table 1. Correlation Scores of PA's Linguistic Equivalence

Factors	Implementation	\bar{x}	s	r
Classroom anxiety and FL oral performance apprehension	English Construct	3.99	.52	.81*
	Turkish Construct	3.95	.48	
Fear of negative evaluation related to pronunciation	English Construct	3.53	1.11	.94*
	Turkish Construct	3.39	1.13	
Pronunciation self-efficacy and self-assessment	English Construct	3.61	.44	.74*
	Turkish Construct	3.56	.41	
Pronunciation self-image	English Construct	3.55	.45	.70*
	Turkish Construct	3.49	.43	
Beliefs	English Construct	4.34	.79	.86*
	Turkish Construct	4.21	.75	
Total	English Construct	3.78	.46	.92*
	Turkish Construct	3.70	.44	

* $p < .001$

Table 1 displays the correlation direction and strength of two language versions of the PA construct. The Pearson correlation coefficients suggest a positive relationship for the sub-dimensions of the scale. Given the statistically significant and positive relationship, the Turkish version of the construct can be accepted to represent the original construct. Subsequent to the linguistic validation of the scale, another subject group was obtained by means of convenience sampling method to get the most available participants for sampling. Thus, the subjects were 344 university students of the same

university from various departments (i.e. dentistry, economics, education, engineering, medicine and tourism), who were required to take English course at least two semesters. English language proficiency has also been perceived to be important for these students' prospective careers. The translated scale was implemented to this group to test the validity and reliability. Throughout the adaptation process, at the end of the analyses for linguistic validity and pilot implementations, some of the total items correlation scores were seen to be below the critical value .30. The items were discussed again with the field experts, and these items were seen not to fit the whole scale. Finally, since 15 items were determined to be included in the other items of the scale, these 15 items were excluded from the scale. To avoid any influence for content validity, statisticians' and field experts' opinions were taken. Subsequent to the exclusion of the items concerned, the scale with 25 items was tested in terms of construct validity and reliability analyses. The internal consistency coefficient value of the 25-item scale was found to be .94 and the item total correlation values ranged between .33 and .71.

Construct Validity

The model fit of the revised MPA-FLC scale was tested by means of first-order confirmatory factor analysis. The original scale was comprised of 40 items and 5 factors were investigated in terms of cross cultural fit. The findings of the factor structures at the end of the first-order confirmatory factor analysis are shown in Figure 1.

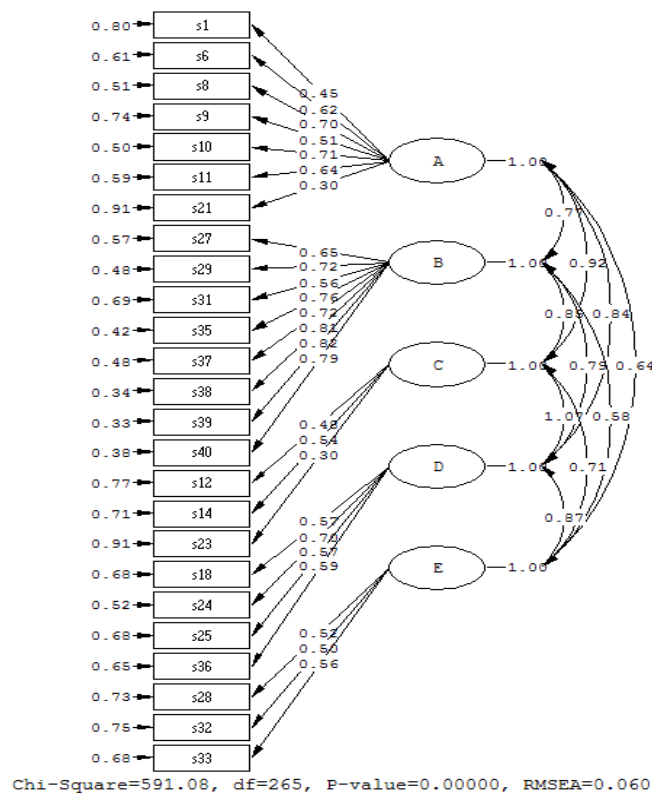


Figure 1. Path diagram about CFA scores of the MPA-FLC

In the revised MPA-FLC scale with 5 factors, CFA scores about the factor loading scores seem to be satisfactory. Given the factor loadings, they seem to range between .30 and .82. Since the lower bound of the factor loadings should be at least .30 (Kline, 2011; Seçer, 2015; Tabachnick & Fidell, 2001) in psychological tests, the factor loadings of current items can be considered to be acceptable. The model fit indices of the scale comprised of 25 items and 5 factors are given in Table 2.

Table 2. Model Fit Indices

Model	χ^2/sd	RMSEA	RMR	NFI	NNFI	CFI	IFI	RFI	GFI	AGFI
Five-factor structure	2,23	.060	.053	.95	.97	.97	.97	.94	.90	.85

As Table 2 shows, the model fit indices of the MPA-FLC with 25 items appear to be acceptable (Marcoulides & Schumacher, 2001; Kline, 2011). The score of .95 is accepted adequate for GFI, CFI, NFI, RFI and IFI indices, the score of .95 is accepted perfect fit. As for the RMSEA score, .08 is considered to have an acceptable value and the score of .05 is considered perfect fit (Şimşek, 2007). RMS score should be less than .08 (Browne & Cudeck, 1993).

Reliability

The revised MPA-FLC scale was tested by means of internal reliability and split-half test reliability procedures. The internal consistency was found to be .77 for classroom anxiety and oral performance apprehension, .90 for fear of negative evaluation, .79 for pronunciation of self-efficacy/self-assessment, .71 for pronunciation of self-image, and .74 for beliefs. The total cronbach alpha (α) value was found to be .84. The total split-half test score was also found to be .74. Given that .70 is accepted as the critical score in scale development and adaptation studies, the scale can be said to have adequate values (Fraenkel, Wallend, & Hyun, 2012; Nunnaly & Bernstein, 1994).

3. Discussion and Conclusion

Speaking and particularly appropriate pronunciation in English appears to be one of the widely acknowledged challenges in foreign language education at Turkish context. Towards this problematic issue, more research studies to address the oral communication in a foreign language in terms of perceptive and affective perspectives will contribute to a better understanding of how learners can minimize their psycholinguistic barriers to appropriate language use. This study aimed to adapt MPA-FLC, a novel measure to quantitatively investigate pronunciation anxiety in foreign language classroom, with acceptable reliability and validity into Turkish language and culture. At the very outset of the study, the linguistic validity of the scale was attempted to strengthen, and for this purpose, expert opinions from English Language Teaching, Turkish Language Teaching and Measurement and Evaluation Departments were taken. Subsequent to the linguistic procedures, pilot implementations were conducted and correlation scores were investigated. The internal reliability value of 25-item scale was found to be .94 and the item-total correlation values were found to be between .33 and .71. These scores were considered to be adequate in terms of both internal consistency and correlation coefficient (Robinson, Shaver, & Wrightsman, 1991). Confirmatory factor analysis was conducted to the five-factor measure of MPA-FLC to test the model fit. Some of the items were seen below the critical value (.30) and did not fit the whole scale. Therefore, these items were excluded from the scale and the fit indices were recalculated. The revised scale form consisting of 25 items with five factors displayed appropriate model fit and the five-factor structure of the scale can be said to preserve on Turkish sampling.

The adapted version of MPA-FLC was also tested in terms of consistency by means of internal consistency and split-half test analyses. The total cronbach alpha (α) value was .84, and the total split-half test score was .74. Since the obtained scores were found to be over the critical value of .70 (Fraenkel et al., 2012; Nunnaly & Bernstein, 1994; Pallant, 2005), the Turkish scale can be considered to have adequate reliability to be implemented.

Given these statistical procedures, the adapted and revised version of MPA-FLC can be used as a reliable instrument with acceptable validity in a different context and language. However, since the study was conducted in a single context, this may cause some limitations in terms of generalizability. To enhance the reliability level of the adapted version of the scale, it should be implemented on diverse sampling groups.

4. References

- Atay, D., & Kurt, G. (2006). Prospective teachers and L2 writing anxiety, *Asian EFL Journal*, 8(4), 100-118. Retrieved from http://www.asian-efl-journal.com/December_2006_EBook.pdf
- Aydin, S. (2013). Factors affecting the level of test anxiety among EFL learners at elementary schools. *Online Submission*, 4(1), 63-81. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED540987>
- Baran-Lucarz, M. (2013). Phonetics learning anxiety—results of a preliminary study. *Research in Language*, 11, 57–79. doi: 10.2478/v10015-012-0005-9
- Baran-Lucarz, M. (2014a). The link between pronunciation anxiety and willingness to communicate in the foreign language classroom: The Polish EFL context. *Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 70, 445–473. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.3138/cmlr.2666>
- Baran-Lucarz, M. (2014b). Researching phonetics learning anxiety: A qualitative approach. In D. Gabryś-Barker & A. Wojtaszek (Eds.), *Studying second language acquisition from a qualitative perspective* (pp. 160–174). Heidelberg: Springer. doi:10.1007/978-3-319-08353-7_11
- Baran-Lucarz, M. (2016). Conceptualizing and measuring the construct of pronunciation anxiety: Results of a pilot study. In M. Pavlak (Edt.), *Classroom-oriented research: Reconciling theory and practice* (pp. 39-56). Springer International Publishing Switzerland. doi:10.1007/978-3-319-30373-4_3
- Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F., & Ferraz, M. B. (2000). Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self-report measures. *Spine*, 25(24), 3186-3191. Retrieved from <http://staff2.ui.ac.id/upload/andisk/material/guidelinesfortheprocessofcrossculturaladaptation.pdf>

- Bekleyen, N. (2009). Helping teachers become better English students: Causes, effects, and coping strategies for foreign language listening anxiety. *System*, 37(4), 664-675. <https://doi.org/10.1016/j.system.2009.09.010>
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Newsbury Park, CA: Sage.
- Çağatay, S. (2015). Examining EFL students' foreign language speaking anxiety: The case at a Turkish state university. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 199, 648-656. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.594>
- Cheng, Y. S., Horwitz, E. K., & Schallert, D. L. (1999). Language anxiety: Differentiating writing and speaking components. *Language Learning*, 49(3), 417-446. Retrieved from <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00095>
- Dewaele, J-M., Petrides, K. V., & Furnham, A. (2008). Effects of trait emotional intelligence and sociobiographical variables on communicative anxiety and foreign language anxiety among adult multilinguals: A review and empirical investigation. *Language Learning*, 58(4), 911-960. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9922.2008.00482.x>
- Elkhafai, H. (2005). Listening comprehension and anxiety in the Arabic language classroom, *The Modern Language Journal*, 89, 2, 206-220. doi:10.1111/j.1540-4781.2005.00275.x
- Fraenkel, J. R., Wallend, N. E. & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw Hill.
- Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1993). On the measurement of affective variables in second language learning, *Language Learning*, 43, 2, 157-194. doi:10.1111/j.1467-1770.1992.tb00714.x
- Gregersen, T. S., & Horwitz E. K. (2002). Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance. *The Modern Language Journal*, 86(4), 562-570. doi:10.1111/1540-4781.00161
- Horwitz, E. K. (2000). It ain't over til it's over: On foreign language anxiety, first language deficits, and the confounding of variables. *The Modern Language Journal*, 84, 256-259. doi:10.1111/0026-7902.00067
- Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126. doi:10.1017/S0267190501000071
- Horwitz, E.K., Horwitz, M., & Cope, J.A. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70(2), 125-132. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>
- Jebreil, N., Azizifar, A., Gowhary, H., & Jamalinesari, A. (2015). Study on writing anxiety among Iranian EFL students. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 4(2), 68-72. doi:10.7575/aiac.ijalel.v.4n.2p.68
- Kline, R. B. (2011). *An easy guide to factor analysis*. New York: The Guilford Press.
- Lee, E. J. E. (2016). Reducing international graduate students' language anxiety through oral pronunciation corrections. *System*, 56, 78-95. <https://doi.org/10.1016/j.system.2015.11.006>
- Lev-Ari, S., & Keysar, B. (2010). Why don't we believe non-native speakers? The influence of accent on credibility. *Journal of Experimental Social Psychology*, 46, 1093-1096. doi:10.1016/j.jesp.2010.05.025
- MacIntyre, P. D. (2002). Motivation, anxiety, and emotion in second language acquisition. In P. Robinson (Ed.), *Individual differences and instructed language learning* (pp. 45-68). Philadelphia, PA: John Benjamins.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Investigating language class anxiety using the focused essay technique. *Modern Language Journal*, 75, 296-304. Retrieved from http://faculty.cbu.ca/pmacintyre/research_pages/journals/focused_essay1991.pdf
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44(2), 283-305. doi:10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.x
- Marcoulides, G., & Schumacher, R. (2001). *New developments and techniques in structural equation modeling*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Matsuda, S., & Gobel, P. (2001). Quiet apprehension: Reading and classroom anxieties. *JALT Journal*, 23, 227-74. Retrieved from <http://jalt-publications.org/jj/articles/2653-quiet-apprehension-reading-and-classroom-anxieties>
- Melanlıoğlu, D. (2013). Impacts of authentic listening tasks upon listening anxiety and listening comprehension. *Educational Research and Reviews*, 8(14), 1177-1185. doi: 10.5897/ERR2013.1506
- Nunnally, J., & Bernstein, I. (1994). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill Press.
- Pallant, J. (2005). *SPSS survival guide: A step by step guide to data analysis using SPSS for windows*. 3rd Edition, Open University Press, New York.
- Robinson, J. P., Shaver, P. R., & Wrightsman, L. S. (1991). *Criteria for scale selection and evaluation in measure of personality and social psychological attitudes*. San Diego: California Academic Press.
- Saito, Y., Garza, T. J., & Horwitz, E. K. (1999). Foreign language reading anxiety. *The Modern Language Journal*, 83(2), 202-218. doi:10.1111/0026-7902.00016.
- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning*, 28(1), 129-142. doi:10.1111/j.1467-1770.1978.tb00309.x
- Seçer, İ. (2015). Zorbalıkla başa çıkma stratejileri ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi [Developing coping strategies with bullying scale: The study of reliability and validity. *Journal of Kazim Karabekir Education Faculty*], 1, 33, 85-105. Retrieved from <http://e-dergi.atauni.edu.tr/ataunikkefd/article/view/5000119741>

- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş - Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Eğitim Danışmanlık Hiz. ve Basım. [Introduction to structural equation modeling. Basic principles and LISREL applications. Ankara: Ekinoks Education Counseling and Publication.]
- Sparks, R. L., Ganschow, L., & Javorsky, J. (2000). Déjà vu all over again: a response to Saito, Horwitz, and Garza, *The Modern Language Journal*, 84, 251-255. doi:10.1111/0026-7902.00066
- Szyszkka, M. (2011). Foreign language anxiety and self-perceived English pronunciation competence. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 1, 283-300. doi: <http://dx.doi.org/10.14746/ssl.2011.1.2.7>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Tóth, Z. (2007). Predictors of foreign-language anxiety: Examining the relationship between anxiety and other individual learner variables. In J. Horváth & M. Nikolov (Eds.), *Empirical studies in English applied linguistics* (pp.123-148). Pécs: Lingua Franca Csopor.
- Valizadeh M.R., & Alavinia P. (2013). Listening comprehension performance viewed in the light of emotional intelligence and foreign language listening anxiety. *English Language Teaching*, 6, 11-26. doi: <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v6n12p11>
- VanPatten, B., & Glass, W. (1999). Grammar learning as a source of language anxiety: A discussion. In Dolly J. Young (Ed.) (1999). *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere* (pp.89-105). Boston: McGraw-Hill College.
- Woodrow, L. (2011). College English writing affect: Self-efficacy and anxiety. *System*, 29, 510-522. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2011.10.017>
- Young, D. J. (1990). An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking. *Foreign Language Annals*, 23(6), 539-553. doi:10.1111/j.1944-9720.1990.tb00424.x
- Zhang X. (2013). Foreign language listening anxiety and listening performance: Conceptualizations and causal relationships. *System*, 41, 164-177. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2013.01.004>

APPENDIX

YABANCI DİL SINIFINDA TELAFFUZ KAYGISI ÖLÇEĞİ

Önermeler						
	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılmıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1. İngilizce derslerinde genellikle kendimi rahat hissedirim. *	1	2	3	4	5	6
2. Sınıf ortamında İngilizce konuşmam istendiğinde kalp atışlarımın hızlandığını(ya da başka endişe belirtilerini) hissedebiliyorum.	1	2	3	4	5	6
3. İngilizce bir metni yüksek sesle okumam istendiğinde utanıyorum.	1	2	3	4	5	6
4. Konuşmanın az, yazmanın ise daha fazla olduğu derslerde (ör. gramer veya kelime dersi) kendimi daha rahat hissediyorum.	1	2	3	4	5	6
5. Derste öğretmenden sonra söyleneni tekrar etmem istendiğinde genellikle utanırım.	1	2	3	4	5	6
6. Öğretmenin sorularına İngilizce cevap verirken öğretmenle göz temasından kaçınırım.	1	2	3	4	5	6
7. Telaffuzumu geliştirmeyi dilbilgisi ve kelime bilgimi geliştirmekten daha zor buluyorum.	1	2	3	4	5	6
8. Telaffuzum sınıf arkadaşlarıma oranla daha düşük seviyededir.	1	2	3	4	5	6
9. 'th' ve 'w' seslerini telaffuz ederken tuhaf/komik görünüyorum.	1	2	3	4	5	6
10. Öğretmenin telaffuza özel önem vermediği İngilizce derslerinde kendime daha çok güveniyorum.	1	2	3	4	5	6
11. İngilizce sesleri/kelimeleri Türk aksanıyla telaffuz ederken kendimi rahatsız hissediyorum.	1	2	3	4	5	6
12. Yüksek sesle İngilizce bir metni okurken kendi sesimi duymaktan hoşlanmıyorum.	1	2	3	4	5	6
13. İngilizce konuşurken doğal değilmişim gibi geliyor.	1	2	3	4	5	6
14. Sınıf arkadaşlarımla beni telaffuz hatası yaparken duymasını istemem.	1	2	3	4	5	6
15. Bazı İngilizce kelimeler ağızdan tuhaf çıkıyor.	1	2	3	4	5	6
16. Sınıf arkadaşlarımla İngilizce telaffuzumu tuhaf ya da komik bulmalarından korkuyorum.	1	2	3	4	5	6
17. Öğretmen derste telaffuz hatalarımı düzelttiğinde geriliyorum.	1	2	3	4	5	6
18. Bazı İngilizce sesler bana tuhaf geliyor.	1	2	3	4	5	6
19. İngilizcenin telaffuzu Türkler için zordur.	1	2	3	4	5	6
20. Başkalarının İngilizce telaffuzumu duyduklarında hakkımda ne düşünecekleri beni kaygılandırıyor.	1	2	3	4	5	6
21. İngilizce telaffuzum kabul edilebilir düzeyde değildir.	1	2	3	4	5	6
22. Ders esnasında, İngilizce bir kelimeyi yanlış telaffuz etmem genellikle beni rahatsız eder.	1	2	3	4	5	6
23. Bir telaffuz hatası yaptığımda geriliyor ve öğretmenden utanıyorum.	1	2	3	4	5	6
24. Sınıfta diğer öğrencilerin beni dinlediğini bilmek beni geriyor.	1	2	3	4	5	6
25. Dilbilgisi veya kelime hatasından ziyade telaffuz hatası yaptığımda daha çok utanırım.	1	2	3	4	5	6

*Reversed scoring.



Zihinsel Yetersizliğe Sahip Öğrencilere “Sert-Yumuşak” Maddelerin Öğretimi için Öğretim Materyallerinin Seçim Süreci¹

Selection Process of Instructional Materials for the Teaching of “Hard-Soft” Materials to Intellectually Disabled Students

Pelin Mete^a, Ali Yıldırım^b

^aAtatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Erzurum, Türkiye

^bMuğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, Muğla, Türkiye

Öz

Bu çalışmada ortaokul özel alt sınıfta öğrenim gören zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilere bazı maddelerin “Sert-Yumuşak” özelliklerinin öğretimi için hazırlanan materyaller ve bu materyallerin seçimini etkileyen unsurlar incelenmiştir. Çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması kullanılmıştır. Katılımcılar zihinsel yetersizliğe sahip üç öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmada materyaller seçilirken öncelikle alan yazın taraması yapılmış ve ders kitapları incelenmiştir. Ayrıca öğrenciler bir dönem boyunca haftada üç gün yapılandırılmamış gözlem tekniğiyle gözlenmiştir. Bu gözlemler kodlanarak materyallerin seçimi için zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerin öğrenme ihtiyaçları sosyal ve akademik yönden belirlenmiştir. Bu ihtiyaçlar süreç boyunca yapılan uzman görüşmeleri ile birleştirilerek sert-yumuşak maddelerin öğretiminde kullanılacak materyaller belirlenmiştir. Materyallerin farklı duyu organlarına hitap etmesine, öğrenci seviyesine uygun, günlük yaşamla ilişkili, basit ve sade olmasına dikkat edilmiştir. Çalışmanın sonucunda sert kavramının öğretimi için taş, cam bardak, kitap, kurşun kalem, plastik lego ve metal kaşık; yumuşak kavramının öğretimi için ise pamuk, oyun hamuru, örgü yünü ipe, yastık, sünger ve plastik top seçilmiştir.

Anahtar kelimeler

zihinsel yetersizlik
sert-yumuşak maddeler
materyal hazırlama

Keywords

intellectual disability
mental deficiency
hard-soft concepts
material preparation

Abstract

In this study, the materials prepared for the teaching of “hard-soft” concepts and the factors affecting the selection of these materials for the students with intellectual disabilities were examined. A case study that is one of the qualitative approaches was used in the study. Participants of the study were consisted of three students with intellectual disabilities. While selecting materials in the study, firstly the literature was reviewed and textbooks were examined. In addition, students were observed for three days in a week during a term through unstructured observation technique. These observations were coded and the learning needs of students with intellectual disabilities for the selection of materials were thus determined from the social and academic perspectives. These needs were combined with expert interviews made during the process and materials to be used in the teaching of hard-soft materials were identified. It has been noted that the materials address different sensory organs, are easy and simple, appropriate to the students’ level and related to day-to-day life. As a result of the study, a stone, glass, book, pencil, plastic lego, and metal spoon were chosen for the teaching of hard concept; cotton, play dough, knitting wool, pillow, sponge and plastic ball were chosen for the teaching of the soft concept.

1. Bu çalışma birinci yazarın doktora tez çalışmasından üretilmiştir.

Extended Summary

In the education system, the purpose of supporting teaching with materials is to ensure that teaching is effective and efficient (Özdemir, 2000; Semerci, 2006). Teaching materials, which are indispensable elements of teaching, are important for students with intellectual disabilities (Dale, 1969).

When literature is reviewed, it can be seen that there is not much research on the preparation of science-related materials in the education of students with mental disabilities. However, there are some studies related to science education for students with intellectual disabilities (Mastropieri vd, 2001; Demir, 2008; İlik, 2009; Knight vd, 2012; Okçu ve Sözbilir, 2016; Mete, Çapraz ve Yıldırım, 2017).

In this study, the materials prepared for teaching the “hard-soft” concepts to the secondary school students with intellectual disabilities and the factors affecting the selection of these materials were examined.

The study group consists of three students, one boy two girls with mental deficiency, in a special class of a secondary school in Erzurum province. The study group was formed using purposeful sampling method.

As the process for selecting and identifying the materials to be used in the teaching of hard-soft materials for students with intellectual disabilities, qualitative research was carried out.

Selection Process of Materials Used in the Teaching of “Hard-Soft” Concepts consisted of six consecutive steps that are summarized below.

- (i) Literature search: To be able to see how the materials have previously been prepared literature search was carried out.
- (ii) Reviewing Textbooks: Textbooks used in the education of students with mental deficiency and Curriculum determined by the Ministry of National Education have been reviewed. Therefore, we had the idea of what kind of characteristics the materials and illustrated cards to be prepared should have.
- (iii) Interview: the interview was conducted with special education experts and special education teachers in order to determine the characteristics and selection of materials to be used according to the level of readiness of the students. With these interviews, it was also aimed to reveal how the materials should be in terms of content and usability.
- (iv) Observation: The observation forms used in this study were developed in the light of information received from the special education experts and the special education teachers for the determined purposes. In order to recognize students and assess the situation in the class, students were observed with unstructured observation technique and notes were taken in the class for two hours during three times a week for a semester. Observations made at this stage ensured the selection of the study group and determination of the materials. Unstructured observation forms were coded, the codes generated as a result of observation were classified into two categories; the characteristics of the materials and students. A researcher other than the researcher (working in the special education field) also performed observation in the same class and coded the forms, and it was seen that the coding between researchers was consistent.
- (v) Preparation of materials: Teaching materials were prepared for the teaching of hard-soft materials on the basis of literature and textbooks reviewing, observations made in the classroom, interviews with special education experts and special education teachers.
- (vi) Evaluation of Materials: A material evaluation form was prepared in the study in the light of literature in order to evaluate the materials in terms of content and usefulness. These forms were filled out by three special education experts and a special education teacher. Thus material evaluation was performed. Then, re-interviews were carried out with special education teachers and special education experts in order to make the required corrections in the materials. Teaching was carried out with the real materials and then the illustrated cards.

Stone, glass cups, books, pencils, plastic Lego and metal spoons are prepared for the teaching of the hard concept.

Cotton, play dough, plastic ball, wool knitting yarn, pillow and sponge are selected for the teaching of the soft concept.

The purposes of using picture illustrated cards are briefly as follows:

- To determine whether the students can make sense of the material or not when they see it on the picture,
- To understand how much hard-soft concepts are learned when there is no sense of touch,
- Determine whether they can generalize

When preparing the materials of the study the low level of lately and hardly learned but easily forgetful students were taken into consideration so the easy and simple materials were tried to be used. For example, a glass cup made of from plain glass and a white pillow that contains no pattern on it was selected. In the study, hard-soft concepts which are abstract according to the students with mental deficiency were tried to be made concrete with materials appealing to the sense of touch.

Also, in the study, with regards to the suitability of the materials to all students in the study group, the attention was given to the diversity of the materials for teaching hard-soft materials.

Photographs and realistic pictures facilitate the learning of students especially with mental deficiency (Evmenova ve Behrmann, 2011; Beech, 2010). For this reason, in the study, in addition to the actual materials, illustrated cards were prepared for teaching hard-soft materials.

As a matter of fact, everything from the selected teaching method to the preparation of the materials and the implementation of the teaching plans in this study was arranged by taking consideration of the academic level of the students.

As a result of this study, the difficulties and problems the mentally deficient students might encounter in their learning process were determined and suitable materials for their personal needs were prepared. It is thought that this work will contribute to the study to be done in material preparation in the field of special education.

1. Giriş

Eğitim her bireyin en temel haklarından biridir. Bu temel haktan yararlanması için bireye eğitim ihtiyaçlarını karşılayacak türde olanaklar sunmak (Reddy, 2004) ve bireysel farklılıkların bilincine vararak eğitim ortamının düzenlenmesi sağlamak (Ataman, 2011) çağdaş eğitim ve toplum anlayışının temelini oluşturmaktadır. Eğitim sistemi genellikle normal zekâ kapasitesi bulunan öğrencilere yönelik fırsatlar sunmakta; sistem, sınıflar, ders kitapları ve öğretim yöntemleri bu öğrencilere göre düzenlenmektedir. Ancak birey oluşturulmuş bu standartlara uymayabilir veya hazırlanan standartlar bireyin ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalabilir (Ataman, 2011; Friend, 2011). Bireyin ihtiyaçları sahip olduğu yetersizliğe göre değişebilmektedir.

Yetersizlik, bireyin zedelenme sonucu normal durumda yapması gereken bir etkinliği yerine getirememesi, belirli bir şekilde davranmada sınırlı kapasite, organın işlevini yitirmesi, bedensel veya zihinsel davranışların kısıtlanması durumudur (Cavkaytar, 2013; Öztürk, 2011; Özyürek, 2013). Birey yetersizlik nedeni ile yaş, cinsiyet, sosyal ve kültürel faktörlere bağlı olarak oynaması gereken rolleri gerektiği gibi yerine getirememektedir. Yetersizlik, bireyin içinde bulunduğu koşullara bağlı olarak engelliliğe neden olmaktadır. Kısaca ifade etmek gerekirse engel, yetersizlik yaşayan bireyin çevre ile etkileşimi sırasında karşılaştığı sorun veya zorluktur (Çitil, 2012; Öztürk, 2011).

Eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi, çevresel düzenlemenin yapılması, ihtiyaçlarının giderilmesi için bireyde bulunan yetersizliğin sınıflandırılması gerekmektedir. Yetersizlik zihinsel kapasiteyi etkilemişse bu durum zihinsel yetersizlik olarak karşımıza çıkmaktadır. Zihinsel yetersizlik, ortalama zihinsel kapasitenin altında olmak ya da davranış adaptasyonundaki eksiklik olarak (Wehmeyer, 2003) veya gelişim süreci içerisinde genel zihinsel işlevlerde önemli derecede gerilik ve bunun yanında uyumsuz davranışların iki ya da daha çoğunda yetersizlik gösterme durumu olarak tanımlanır (Eripek, 1998). Uyumsuz davranışlar, bireyin çevresinin istek ve beklentilerine cevap vermesidir (Tekinarslan, 2013).

Yetersizliğin engele dönüşmesinin önlenmesi için bireyin yaşadığı çevre ona uygun hale getirilebilir. Eğitim açısından ise engelin ortadan kalkması için eğitim ortamı söz konusu bireye göre hazırlanmış eğitim programıyla şekillendirilmelidir (Ataman, 2011; Telford ve Saures, 1973; World Health Organization and the World Bank, 2011). Bu eğitim programı onlar için hazırlanmış öğretimsel hedefleri ve amaçları, öğrenme süresini, öğretim yöntem ve tekniklerini, öğretim materyallerini ve kazanımların değerlendirilmesini içermelidir.

Eğitim sisteminde öğretimin materyallerle desteklenmesindeki amaç, öğretimin etkili ve verimli olmasını sağlamaktır. (Özdemir, 2000; Semerci, 2006). Öğretimin vazgeçilmez unsurlarından olan öğretim materyalleri (Dale, 1969) zihinsel yetersizliğe sahip öğrenciler için daha da önemli hale gelmektedir. Bu alandaki sorunların en başında kazanımları gerçekleştirecek materyallerin eksikliği gelmektedir (Mete, Çapraz ve Yıldırım, 2017; Okçu ve Sözbilir, 2016).

Öğretim planları yapılırken zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerin özelliklerine uygun basit yöntemler ve materyaller kullanılmalıdır. Bu öğrencilerin dikkat süreleri kısa olduğundan ve algılamada yaşadıkları problemler nedeniyle öğretim etkinliklerinde somut örnekler sunmak, buna bağlı olarak öğretimde görsel sunumlara yer verilmesi ile öğretim etkinliğinin daha verimli olacağı düşünülmektedir (Özak ve Avcıoğlu, 2007; Therrien vd, 2011). Zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilere başarılı eğitim verebilmek için, uygun ders programı oluşturulmalı, etkili öğretim yöntemleri geliştirilmeli, uygun öğretim materyalleri seçmeyi kapsayan çok yönlü ve kapsamlı süreç çok iyi planlanmalıdır (Arı, Deniz ve Düzkanar, 2010; Thomas ve Rebecca, 1994).

Eğitim ortamlarında öğretim yapılırken, belirlenen amaca göre bilgiler verilmeli, öğrenmeleri kolaylaştıracak etkinlikler düzenlenmeli, neyin neden yapıldığına dair gerekçeler sunulmalıdır (Mastropieri vd, 2001; Okçu ve Sözbilir, 2016). Zihinsel yetersizliğe sahip öğrenciler için hazırlanacak materyaller belirlenen amaç doğrultusunda, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri göz önüne alınarak, öğretimi desteklemeli ve daha etkili kılmalıdır. Her öğrencinin öğrenme stili ve ihtiyacı farklıdır, bütün öğrenciler öğrenebilmekte fakat aynı biçimde öğrenememektedir (Avcıoğlu, 2012). Bu sebepten dolayı materyaller öğrenciden öğrenciye değişen öğrenme ihtiyaçlarına, öğrencilerin bireysel farklılıklarına ve gelişim düzeylerine uygun olmalı, öğretim amaçlarına ulaşmak amacıyla kullanılmalı ve belirlenen hedef ve davranışı kavratmaya yönelik olmalıdır (Kaplan, 1999).

Öğrenme ortamlarında öğretilen konu alanının özelliğine uygun olacak şekilde öğrencilerin ne kadar çok duyu organına hitap edilirse o kadar çok öğrenme hedefine ulaşılır. Öğretimde kullanılan materyaller öğrenciye görsel malzeme sağlaması bakımından önemlidir (Melber, 2004). Ancak zihinsel yetersizliğe sahip öğrenciler için görsel bilginin sözel bilgi ile de desteklenmesi gerekmektedir. Öğretmen hazırlanan materyali sadece kendi kullanmamalı öğrencilerinde doğrudan temasta bulunmalarını sağlamalıdır (Kaplan, 1999; Salend, 1998).

Mevcut alan yazın incelendiğinde zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerin eğitimlerinde fen ile ilişkili materyal ha-

zırlanmasına ilişkin fazla çalışma yapılmadığı belirlenmiştir. Bu duruma rağmen zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilere yönelik olarak Fen eğitimiyle ilişkili öğrencilerin derse katılımını kolaylaştıran, derslerde aktif olmalarını sağlayan ve öğretime destek olan materyallerin kullanımına yönelik çalışmalar yer almaktadır (Demir, 2008; İlik, 2009; Knight vd, 2012; Mastropieri vd, 2001).

Çalışmanın amacı

Bu çalışmada ortaokul özel alt sınıfta öğrenim gören zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilere bazı maddelerin “Sert-Yumuşak” özelliklerinin öğretimi için hazırlanan materyaller ve bu materyallerin seçimini etkileyen unsurlar incelenmiştir.

Çalışma grubu

Çalışma grubu, Erzurum ilinde bulunan MEB’e bağlı ortaokul özel alt sınıfta öğrenim gören zihinsel yetersizliğe sahip ikisi kız biri erkek toplamda üç öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir (Büyüköztürk, Kılıç, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). Çalışmaya katılan zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilere ait betimleyici bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Öğrenci*	Yaş	Yetersizlik düzeyi	2. yetersizlik	Süreğen hastalık	Eğitim düzeyi	Devam ettiği eğitim programı
Öğrenci 1	16	Hafif düzey	Bedensel yetersizlik	Epilepsi, CP	7. sınıf	Ortaokul Özel Eğitim Alt Sınıf
Öğrenci 2	15	Hafif düzey	Bedensel yetersizlik	CP	6. sınıf	Ortaokul Özel Eğitim Alt Sınıf
Öğrenci 3	16	Orta düzey	Yok	Down sendromu	6. sınıf	Ortaokul Özel Eğitim Alt Sınıf

*Araştırmaya katılan öğrencilerin gerçek isimleri kullanılmamış bunun yerine takma isimler kullanılmıştır.

2. Yöntem

Asıl amacı çalışmada fazla sayıdaki benzer öğelerin anlaşılmasını sağlamak olan durum çalışmaları; belirli bir konuya veya probleme açıklık getirebilmek için birden fazla olay veya kişileri kullanarak, belirli bir süre içerisinde belirli veri toplama yöntemleriyle örnek alınan olay etrafında araştırma raporlarını sunmaktır (Creswell, 2013; Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2013; Yin, 2012). Durum çalışmalarında konu sadece bir yönüyle ele alınmaz çok yönlü tartışılır, sanılanın aksine çalışma öğeleri analiz edilip neden-sonuç ilişkisi kurulmaya çalışılmaz, durumun öğeleri derinlemesine tanımlanır ve öğelerin anlaşılması sağlanır (Merriam, 1998; Glesne, 2013; Yin, 2012). Durum çalışmaları az sayıda örneklem seçilmesi, durumun araştırma sorusunu kapsayacak şekilde çalışılması, veri toplama sürecinin doğal ve gerçek yaşamla bağlantılı olması, veri toplama araçlarının çeşitlilik göstermesi şeklindeki özellikler bütünüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2013; Yin, 2012).

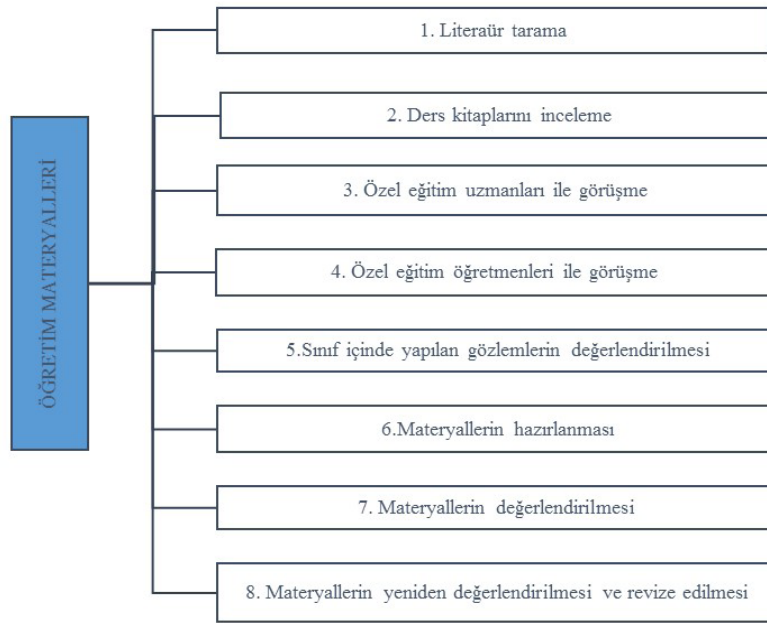
Zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilere sert-yumuşak maddelerin öğretiminde kullanılacak materyallerin seçilmesi ve belirlenmesi için izlenen süreç derinlemesine incelendiğinden mevcut çalışma nitel araştırma kapsamındadır. Bu çalışmada zihinsel yetersizliğe sahip öğrenciler uygulama okulunda gözlem ve öğretmenlerle görüşmeler yolu ile tanınmaya çalışılmıştır. Ayrıca bu öğrencilerin bireysel farklılıkları doğrultusunda sert-yumuşak maddelerin öğretiminde kullanılacak olan materyallerin seçim süreci detaylı olarak betimlenmiştir. Mevcut çalışmada araştırma sorusu doğrultusunda kullanılan veri toplama araçları ve veri analizi Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Araştırma Sorusuna Göre Veri Toplama Araçları ve Veri Analizi Yöntemleri

Veri toplama teknikleri	Veri toplama araçları	Veri analizi
Yapılandırılmamış Gözlem	Gözlem	Gözlemler kodlanmış, kategoriler oluşturulmuştur.
Odak grup görüşmesi	Materyal değerlendirme formu, yapılandırılmamış görüşme	Gözlem sonuçlarıyla birlikte uzman ve öğretmen görüşleri kategorilerde belirtilmiştir. (tablo 3-4)

“Sert-Yumuşak” Kavramlarının Öğretiminde Kullanılacak Materyallerin Seçim Süreci

Bu çalışmada hazırlanacak olan öğretim materyallerinin yöntem, içerik, kullanılabilirlik, etkileşim ve öğrenci hazır bulunuşluk düzeyine uygunluk açısından ne tür özelliklere sahip olması gerektiğinin belirlenmesi için izlenen yol Şekil 1’de özetlenmiştir.



Şekil 1. Materyallerin seçim sürecinde izlenen yol

Literatür tarama

Materyal hazırlamanın ilk adımı olarak alanda yapılmış çalışmalar incelenmiş ve bu çalışmalarda kullanılan materyallerin nasıl hazırlandığı detaylı incelemeye tabi tutulmuştur.

Ders Kitaplarını İnceleme

Materyal hazırlama aşamasında ikinci adım olarak zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerin eğitim gördüğü ve müfredat programı olarak Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu'nun belirlediği, MEB tarafından sağlanan ders kitapları incelenmiştir. Bu incelemeyle hazırlanacak materyallerin ve resimli kartların ne tür özelliklere sahip olması gerektiği hususunda fikir sahibi olunmuştur.

Görüşme

Özel eğitim uzmanları ve özel eğitim öğretmenleriyle öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyine göre kullanılacak materyallerin seçimi ve özelliklerinin belirlenmesi amacıyla görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca bu görüşmelerde hazırlanacak materyallerin içerik ve kullanılabilirlik açısından nasıl olması gerektiğinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Görüşmelere süreç boyunca gerekli görüldüğünde devam edilmiştir.

Gözlem

Bu çalışmadaki gözlem formları belirlenen amaçlar doğrultusunda özel eğitim uzmanı ve özel eğitim öğretmenlerinden alınan bilgiler doğrultusunda geliştirilmiştir.

- Çalışmada öğrencileri tanımak ve durum değerlendirmesi yapmak için öğrenciler sınıf içinde bir dönem boyunca haftada üç gün 2 saat yapılandırılmamış gözlem tekniğiyle gözlenmiş ve not alınmıştır. Bu aşamada yapılan gözlem, çalışma grubunun seçilmesini ve materyallerin belirlenmesini sağlamıştır.
- Yapılandırılmamış gözlemin geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması için sınıfta iki gözlemci birlikte not almış, iki kişinin yaptığı gözlemler karşılaştırılmış ve tutarlılık sağlandıktan sonra gözlem formları analiz edilmeye başlanmıştır.
- Yapılandırılmamış gözlem formları kodlanırken araştırmacı dışında bir araştırmacı (özel eğitim alanında çalışma yapan) daha formları kodlamış ve araştırmacılar arasında kodlamaların tutarlı (Miles ve Huberman, 2015) olduğu görülmüştür.

Materyallerin Hazırlanması

Literatür ve ders kitaplarının incelenmesi, sınıf ortamında yapılan gözlemler, özel eğitim alan uzmanları ve özel eğitim öğretmenleri ile yapılan görüşmeler neticesinde sert-yumuşak maddelerinin öğretimi için öğretim materyalleri hazırlanmıştır.

Materyallerin Değerlendirilmesi

Materyallerin içerik ve kullanılabilirlik açısından değerlendirilmesi amacıyla araştırmacı tarafından literatürden de faydalanılarak materyal değerlendirme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan materyallerin değerlendirilmesi, üç özel eğitim uzmanı ve özel eğitim öğretmeni tarafından bu formun doldurulması ile gerçekleştirilmiştir. Bu değerlendirmeler incelenerek materyallerde yapılması gereken düzeltmelerin nasıl olacağını belirlemek amacıyla özel eğitim öğretmenleri ve özel eğitim uzmanları ile yeniden görüşmeler yapılmıştır.

Sert-Yumuşak kavramları için materyallerin ve resimli kartların seçimi

Sert-yumuşak kavramlarının öğretiminde, materyallerin aşağıda belirtilen özelliklere uygunluğunun değerlendirilmesi için materyal değerlendirme formu hazırlanmıştır. Bu form üç özel eğitim uzmanına ve özel eğitim öğretmenine verilmiş ve materyalleri değerlendirmeleri istenmiştir. Bu formdan alınan dönütler uzman görüşü ile birlikte değerlendirilerek materyaller için aşağıdaki hususlar dikkate alınmaya çalışılmıştır.

- Günlük hayatla ilişkili, gördükleri zaman kolay algılayacakları türde olmalı yani öğrencinin çevresinden olmalı
- Öğrencilerin dünyasına hitap etmeli, onları etkin kılmalı
- Renkli, temiz ve hijyenik olmalı (öğrenciye olan saygının göstergesidir.)
- Kullanılabilir türden olmalı, materyaller ilk bakışta kavranabilmeli
- Hedef ve kazanımlara uygun olmalı
- Materyaller gerçekçi olmalı

Sert-yumuşak maddelerin öğretiminde kullanılacak materyallerin seçimindeki diğer belirleyici unsur sınıf içinde bir dönem boyunca yapılan öğrenci gözlemleri olup bu gözlemler bulgular kısmında sunulmuştur.

3. Bulgular

Çalışmada zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilere sert-yumuşak maddelerin öğretiminde kullanılan materyallerin hazırlanması için araştırmacı, öğrencileri bir dönem boyunca haftada üç gün sınıf içinde gözlemlemiştir. Daha sonra, yapılandırılmamış gözlemler kodlanarak kategoriler oluşturulmuştur. Gözlem sonucunda oluşturulan kodlar; materyal hazırlama öğeleri ve öğrenci özellikleri olmak üzere iki kategoride sınıflandırılmıştır. Gözlem sonuçları, uzmanların görüşü ve alan yazından da faydalanılarak çalışmada kullanılacak materyaller hazırlanmıştır. Göz önünde bulundurulacak materyal hazırlama öğeleri ve uzman görüşleri Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Gözlemlerin Kodlanması Sonucu Oluşturulan Materyal Hazırlama Öğeleri

Materyal Hazırlama Öğeleri	N	Ne yapılmalı (Uzman görüşü)
Dikkat çekme	***	Öğrencilerin ilgileri gerçek materyaller ile sürekli tutulmalı
Basit olması	**	Basit ama etkili olmalı
Öğrenci seviyesine uygunluk	***	Sade, kavramı net olarak yansıtan materyaller seçilmeli
Günlük hayatla ilişkili olma	***	Kolay ulaşılmalı, kullanımı kolay olmalı,
Renkli olması	*	İlgisini dağıtmayacak türde olmalı, renk uyumuna dikkat edilmeli
Dokunma	**	Gerçek materyaller kullanılmalı, öğrencinin dokunmasına izin verilmeli
Görsellik, gerçek olma	***	Materyaller gerçek olmalı
Boyut	***	Materyaller ve kartlar ne büyük ne küçük olmalı
Çeşitlilik	*	Bir kavramın öğretiminde birden fazla materyal kullanılmalı

N * öğenin “etkilediği öğrenci sayısı”

- Bu öğeler öğretmen sınıf ortamında zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilere sayı öğretimi, basit matematiksel işlemler veya renk öğretimi yaparken gözlemlenmiştir.
- Tablo 3’den görülebileceği gibi bazı kodlar çalışma grubundaki üç öğrencide de gözlemlenirken bazıları sadece bir öğrencide gözlemlenmiştir. Ancak gözlemler sonucu belirlenen bu kodların hepsi aynı önem derecesine sahip olduğu düşünüldüğünden, materyal hazırlamada tümü dikkate alınmıştır. Bu yargıya varılmasındaki sebep gözlemler sonucu öğrencilerin düşük öğrenme durumlarına dair çıkarımlardır. Bu nedenle sınıf ortamında öğrencilere daha çok okuduğunu anlama ve basit matematik işlemler yaptırılmış, öğrencilerin kendilerini rahat hissedebilecekleri etkinliklere (boyama vb.) yer verilmiştir.
- Materyal hazırlama öğelerinden dikkat çekme, öğrenci seviyesine uygunluk, günlük hayatla ilişkili olma, görsellik, boyut ve materyalin gerçek olması sınıf gözlemlerinde üç öğrencide de öğretim yapılırken öğretmenin dikkat ettiği unsurlar olarak görülmüştür (Tablo 3).

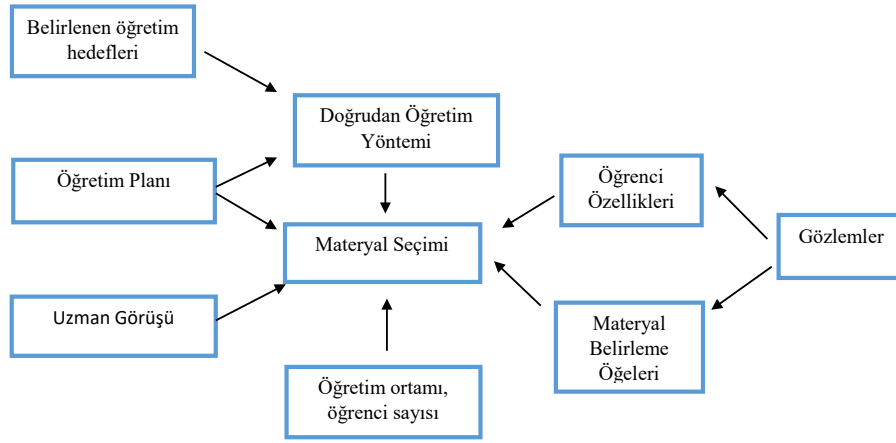
- Gözlem sonuçları ortaya çıkan basitlik ögesi ile vurgulanmak istenen; öğretmenin anlatım tarzının ve kullanılan materyallerin basit olmasıdır. Tablo 3’de görülebileceği gibi basitlik ile dokunma ögeleri sınıfta iki öğrencide gözlemlenmiştir.
- Renk ve materyalin çeşitlendirilmesi ögesi ise, öğrenme ortamında sadece bir öğrencide etkili olarak görülmüştür. Bu öğrenci için renkli materyaller kullanımı öğrencinin öğrenme ortamına odaklanmasını sağlarken, diğer iki öğrenci için dikkat dağınıklığına neden olmuştur.
- Sınıfta yapılan gözlemler esnasında öğretmenlerin genellikle okuma, yazma, anlama, toplama ve çıkarma etkinlikleri yaptığı görülmüştür.
- Gözlemler sırasında öğrencilerin sınıf içindeki davranış özellikleri de dikkatle incelenmiş ve belirlenen özellikler Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4. Gözlemler Sırasında Öğrencilerde Belirlenen Öğrenci Özellikleri

Öğrenci Özellikleri	N	Ne yapılmalı (Uzman Görüşü)
1. Akademik Beceriler	Akademik seviyenin düşüklüğü	*** Hazır bulunuşluk iyi saptanmalı (neyi ne kadar biliyor)
	Zor öğrenme	*** Algı güçlüğü çekerler, materyal ve oturma sayısı artırılmalı
	Kolay unutmama	*** Bellekleri zayıftır, öğretim süresi onları sıkmadan artırılmalı
	Hatırlama zorluğu	** Önceki öğrenmeler gerekirse tekrarlanmalı
	Motivasyon düşüklüğü	*** Çabuk sıkılırlar, öğretimi zamana yaymalı
	İlgi zayıflığı	*** Dikkatlerini çekecek materyaller kullanılmalı
	Genelleme sorunu	*** Her materyal için kartlar oluşturulmalı
	Çalışma alışkanlığı yok	** Kavramlar sınıf içinde belirli sürelerle gerekirse tekrarlanmalı
	Somut öğrenme	*** Kavramları sorgulayamazlar, duyu organlarıyla algılamaları gerekir
	Tek boyutlu düşünme	*** İlişki kurmada güçlük çekerler, sade dil kullanılmalı, karmaşık cümleler kurulmamalı
	Dikkat eksikliği	*** Sıkıldığı anlaşılınca öğretim için zorlanmamalı
	Temel kavramlar	*** Karmaşık kavramları anlamlandıramazlar, basit kavramlar seçilmeli
2. Sosyal Beceriler	Kurallara uyma	** Bildirimleri kolayca yerine getirebilirler
	Dil bozukluğu	*** Basit ifadeler kullanılmalı, göster, söyle vb.
	Bağımlı yaşama	* Yürüme zorluğu çeken öğrenciye destek sağlanmalı
	Alınganlık	* Dikkatli davranılmalı, hassas oldukları unutulmamalı
	Çekingenlik	* Öğretim esnasında cesaretlendirilmeli

N * özelliğin gözlemlendiği öğrenci sayısı

- Tablo 4’den görülebileceği gibi öğrencilerin akademik yönden birbirlerine yakın olduğu görülmektedir. Çalışma grubundaki tüm zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerde sınıf ortamında yapılan etkinlikler sırasında akademik seviyelerinin düşük olması, zor öğrenip kolay unutmaları, ilgi sürelerinin kısa olması, motivasyon düşüklüğü, genelleme sorunu, somut öğrenme, dikkat eksikliği, tek boyutlu düşünme gibi özellikler gözlenmiştir. Tüm uygulama sürecinde (materyal hazırlama, öğretim hedeflerinin belirlenmesi, öğretim planı vb.) bu özellikler göz önünde bulundurulmuştur.
- Çalışma alışkanlığının olmaması ve hatırlama zorluğu özelliği çalışma grubundaki iki öğrencide gözlemlenmiştir. Çalışma alışkanlıklarının olmaması bu çalışma kapsamında uygulama süresince öğrencilere ev ödevi verilmediğinden materyal hazırlamada çok önemli bir özellik olarak görülmemesine rağmen, böyle bir özelliğin ortaya çıkması bu öğrencilerin anlık olarak öğrendiklerinin, ilgisinin ve motivasyonlarının düşük olmasıyla ilişkili olduğu düşünülmüştür. Öğrenciler hatırlama zorluğu yaşadığından, öğrenme ortamında bazı yönergelerin öğrencilere hatırlatılması gerekmektedir. Sürekli hatırlatmalar yoluyla belirlenen kurallara uymada öğrencilerin sorun yaşamadığı görülmüştür.”
- Sosyal beceriler teması altındaki özelliklerin materyal hazırlamayla ilişkisi düşüktür ancak uygulama süreci bir bütün olarak düşünüldüğünde öğrenciye karşı sergilenecek olan davranışlardan dolayı önemli görülmektedir.
- Çalışma grubundaki iki öğrencinin sınıf içinde belirlenen kurallara uyduğu gözlenmiştir. Bu özellik belirtilen yönergeleri yerine getirmede ilgili öğrencilerin sorunu olmadığını göstermektedir.
- Gözlemler sırasında çalışma grubundaki üç öğrencide, konuşurken kelimeleri yutma, tam söyleyememe gibi dil bozuklukları belirlenmiştir. Bu sebeple öğrenciler ile iletişim kurulurken göster ve söyle bildirimleri kullanılmıştır.
- Çalışmada yapılan gözlemler materyal hazırlarken dikkat edilmesi gereken hususlara ışık tutmuştur. Özetle doğrudan öğretim yöntemine, gözlemler sonucu belirlenen öğrenci özellikleri ve materyal hazırlama öğelerine, öğrenci sayısına, öğretim hedeflerine ve öğretim sürecine göre materyallerin belirlenmesine karar verilmiştir. Tüm bulgular doğrultusunda çalışmada materyaller hazırlanırken dikkat edilen hususlar Şekil 2’de özetlenmiştir:



Şekil 2. Materyaller hazırlanırken dikkat edilen hususlar

Zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilere sert-yumuşak kavramlarının öğretimi için materyal seçimi

Çalışmada materyaller belirlenirken öncelikle 24 materyalden oluşan bir materyal havuzu oluşturulmuştur. Bu noktada uzman görüşü de alınarak materyallerin her birinin birbirinden tamamen farklı olmasına karar verilerek 24 materyal 12 materyale düşürülmüştür. Ayrıca çalışma grubu için hem sert hem de yumuşak özelliği bulunan yani her iki özelliği de içeren materyaller öğrencilerin akademik seviyelerinin düşük olmasından dolayı kullanılmamıştır. Örneğin oyuncak bebek, bir tarafı sert diğer tarafı yumuşak olan diş fırçası, ayakkabı süngeri gibi materyaller sert-yumuşak kavramlarının öğretiminde öğrenci seviyesine uygun olmadığından, öğrenciyi zorlayacağı düşüncesiyle çalışma materyalleri arasında yer almamıştır.

Sert kavramının öğretimi için taş, cam bardak, kitap, kalem, plastik lego ve metal kaşık hazırlanmıştır.

Sert kavramı için seçilen materyaller ve ilgili materyallerin özellikleri Tablo 4’de özetlenmiştir.

Tablo 4. Sert Kavramında Kullanılan Materyaller ve Özellikleri

Taş	En basit formuyla doğal yüzeyi pütürlü, öğretmene ve öğrenciye sorun oluşturmayacak büyüklükte
Cam bardak	Sade, üzerinde şekil olmayan, saydam su bardağı
Kitap	Siyah, kavram kargaşası olmaması için dış yüzeyi sert ciltli, orta boy ders kitabı büyüklüğünde
Kalem	Kırmızı kurşun kalem
Plastik Lego	Plastik, çok fazla olursa dikkat dağınıklığı oluşabilir düşüncesiyle renkli tek bir Lego parçası kullanıldı,
Metal kaşık	Metal, çok parlak olmayan, üzerindeki şekillere odaklanmamaları için düz çay kaşığı,

Yumuşak kavramının öğretimi için pamuk, oyun hamuru, plastik top, yün örgü ipliği, yastık ve sünger hazırlanmıştır.

Yumuşak kavramı için seçilen materyaller ve ilgili materyallerin özellikleri Tablo 5’de özetlenmiştir.

Tablo 5. Yumuşak Kavramında Kullanılan Materyaller ve Özellikleri

Pamuk	Renk unsuruna odaklanmamaları için beyaz pamuk seçilmiştir.
Oyun hamuru	Bazen yeşil bazen kırmızı kullanılmıştır,
İplik	Kırmızı bir örgü yünü seçilmiştir.
Yastık	Beyaz, desensiz, sade, bebek yastığı boyutundadır.
Sünger	15x10cm boyutlarında sarı, tamamen yumuşaktır. Bir tarafı sert olduğundan bulaşık süngeri kullanılmamıştır.
Plastik top	Turuncu, küçük oyuncak basketbol topu kullanılmıştır.

Zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilere sert-yumuşak kavramlarının öğretimi için resimli kartların hazırlanması

Zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilere önce gerçek materyallerle daha sonra resimli kartlarla öğretim yapılması planlanmaktadır. Resimli kartların kullanılmak istenmesindeki amaçlar özetle şunlardır:

- Öğrencilerin materyali resim üzerinde görünce anlamlandırıp anlamlandıramadıklarını belirlemek,
- Dokunma duyusu ortadan kalkınca zihinde sert-yumuşak kavramlarının ne kadarını oluşturabildiklerini anlamak,
- Genelleme yapıp yapamayacaklarını belirlemektir.

Resimli kartlar oluşturulurken çalışmada izlenen yol ise aşağıdaki gibidir:

- Sert-yumuşak kavramlarının resimli kart ile öğretimini yapmak için bir özel eğitim uzmanıyla birlikte belirlenen sert ve yumuşak materyallerin doğrudan fotoğrafları çekilmiştir.
- Fotoğraflar çekilirken materyaller için renk uyumunun olmasına dikkat edilmiş, çok renkli kartlar oluşturulmamaya çalışılmıştır. Bu yüzden renkli materyaller için beyaz zemin kullanılmış; beyaz zeminde belli olmayan materyaller (cam bardak saydam olduğundan) için ise renkli zemin kullanılmıştır.
- Çekilen fotoğraflar 10x10 cm boyutunda çıkarılmış ve uygulama esnasında tahrip olacağı düşünüldüğünden PVC kaplatılmıştır.
- Sonuç olarak sert-yumuşak kavramlarının öğretimi için 12 gerçek materyal ve 12 resimli kart seçilmiştir.

4. Tartışma

Mevcut çalışmada zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilere sert-yumuşak maddelerin öğretiminde kullanılacak materyallerin seçiminde dikkat edilecek hususlar ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Kullanılan materyallere bulgular bölümünde de ifade edildiği gibi sınıf içi gözlemler, uzman, öğretmen görüşü ve alan yazından faydalanılarak karar verilmiştir. Gözlemlerin fikir verdiği öğrenci özellikleri ve materyal hazırlama öğelerinin yanı sıra seçilen yöntem, belirlenen öğretim hedefleri, konu, uzun ve kısa dönemli amaçların tümü göz önünde bulundurularak materyaller seçilmiştir.

Öğrenmenin desteklenmesi, öğretimi ve hatırlamayı kolaylaştırma özelliği (Dale, 1969) olduğu düşünülen materyaller zihinsel yetersizliğe sahip öğrenciler söz konusu olduğunda daha da önemli hale gelmektedir (Kargın, 2007; Melber, 2004; Stavroussi, Papalexopoulos ve Vavougiou, 2010). Öğrenme kuramlarına göre her öğrenci öğrenebilir ancak önemli olan öğrenene göre öğretim ortamını düzenleyip onlara uygun planlar hazırlamaktır (Avcıoğlu, 2012; Karamustafaoğlu, 2006; Stavroussi vd., 2010). Çalışmanın materyalleri hazırlanırken alan yazın dikkate alınarak geç ve güç öğrenip, kolay unutan düşük öğrenci seviyesi göz önünde bulundurulmuş, basit ve sade materyaller kullanılmaya çalışılarak bu durum dengelenmeye çalışılmıştır. Örneğin cam bardak olarak düz cam, yastık olarak beyaz desensiz olan maddeler seçilmiştir.

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin birbirinden farklı öğrenme düzeyleri ve kapasiteleri (Stavroussi vd., 2010) olduğundan etkili öğrenme için bilgi sunulurken tüm bireylerin özelliğini kapsamı açısından materyaller çeşitlendirilmelidir (Boyle ve Scanlon, 2009). Materyalin çeşitlendirilmesi ayrıca öğretimin amacına en kısa sürede ulaşılması (Başboğaoğlu, 2014; Yalın, 2015) bakımından önemli görülmüştür. Çalışmada sert-yumuşak maddelerin öğretimi için hazırlanan materyallerin çalışma grubundaki öğrencilerin tümüne hitap etmesi bakımından materyal çeşitliliğine dikkat edilmiştir.

Öğretmenler ve uzmanlar sert-yumuşak maddelerin öğretiminde kullanılacak materyallerin öğrencilerin günlük yaşamlarına uygun olması gerektiğini belirtmişlerdir. Sert-yumuşak kavramlarının öğretimi için onların günlük hayatta kullandıkları bazı maddeler seçilmiştir. Bulgular bölümünde sunulduğu üzere tüm materyallerin günlük hayattaki en basit formu hazırlanmıştır. Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler için öğretim ortamı ne kadar çok yaşadıkları ortama yaklaşırsa o denli başarı sağlayacakları bildirilmiştir (Stavroussi vd., 2010; Tekinarslan, 2013; Knight vd., 2012). Bu fikre benzer şekilde Bishop (1999) materyallerin öğrencilerin gündelik hayatına uygun olması gerektiğini bildirmiş ve materyal kullanılırken hayata yakınlık ilkesine ne kadar uyulursa, bilgiyi kavrama ve algılamada sorun yaşayan zihinsel yetersizliği olan öğrenciler için öğretimin o kadar kolay olacağını savunmuştur. Ganz ve Flores (2009) yaptıkları uygulamada da çalışmalarının amacı için seçilen materyallerde tek bir standart belirlemişlerdir: yaygın materyallerin kullanılması. Bunun nedenini katılımcılarının başlangıç verileri toplandığı zaman öğrenme zorluklarına sahip olması ile açıklamışlardır.

Arpacık (2014) yaptığı çalışmada çoklu ortam materyallerinden etkileşimli tahta kullanarak zihinsel yetersizliği olan öğrencilere bazı hayvanları öğretmeye çalışmıştır. Çalışmasında materyallerin öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki etkisini incelemiş, ortamda kullanılacak olan her şeyin öğrenciye göre yapılması gerektiğini vurgulayarak, tasarım çalışmasını öğrencileri göz önünde bulundurarak sürekli revize etmiştir. Bu bulgu mevcut çalışmada önemle üzerinde durulan öğrenciye görelilik ilkesiyle uyum içindedir. Nitekim bu çalışmada sert-yumuşak maddelerin öğretimi için seçilen yöntemden, materyallerin hazırlanmasına, öğretim planlarının uygulanmasına kadar her şey öğrencilerin akademik düzeyleri göz önünde bulundurularak düzenlenmiştir.

Eğitimde materyal kullanımının bir başka gerekçesi olarak öğrenme ve duyu organları arasındaki doğrusal ilişki gösterilmiştir (Avcıoğlu, 2012; Stavroussi vd., 2010). Öğrenme, bireyin duyu organları aracılığıyla aldığı uyarıları algılaması, yorumlaması ve anlamlandırması ile gerçekleştiğinden öğrencilerin birden fazla duyusuna hitap eden mater-

yallerin kullanımı öğrenmeyi kolaylaştıracaktır (İşman, 2015). Dokunma duygusu öğrencilerin öğrenmelerinde zihin ile işlenen faaliyet arasında bağlantı oluşturduğundan, zihinsel yetersizliği olan öğrenciler ne öğrendiklerini keşfedip anlama fırsatı bulurlar (Salend, 1998). Bu durumlar göz önünde bulundurulup geç ve güç öğrenen zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerin dokunma ve görme duygusuna hitap edecek gerçek nesnelere kullanılarak materyaller hazırlanmıştır. Çalışmada zihinsel yetersizliği olan öğrencilere göre soyut olan sert-yumuşak kavramları dokunma duygusuna hitap eden materyaller ile somut hale getirilmeye çalışılmıştır. Melber (2004) yaptığı çalışmada bir öğrencinin objeye dokunduğu zaman sahip olacağı tecrübenin normalden daha çok olacağını ve söz konusu özel eğitim dahi olsa öğrencinin yaşayarak öğrenmesinin zihninde daha kalıcı iz bırakacağını belirtmiştir. Bu alandaki çalışmalar incelendiğinde sorunların en başında kazanımları gerçekleştirecek materyallerin eksikliği gelmektedir (Erataş, Tekinaslan, ve Yıkılmış, 2012; Evmenova ve Behrmann, 2011; Melber, 2004; Tekinarslan ve Yıkılmış, 2005). Eğitim sisteminde materyal olarak sadece öğretmen ve ders kitaplarını kullanmak çağdaş eğitim anlayışıyla ters düşmektedir (Çelik, 2014; Stavroussi vd, 2010; Tekinarslan ve Yıkılmış, 2005). Fotoğraf ve gerçeğe uygun resimler özellikle zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmaktadır (Evmenova ve Behrmann, 2011; Beech, 2010). Bu gerekçeyle çalışmada sert-yumuşak maddelerin öğretiminde gerçek materyallerin yanı sıra resimli kartlar hazırlanmıştır. Bu kartların hazırlanmasındaki amaç: Öğrencinin gerçek materyali görüp özelliğini tanıdıktan sonra resmini görünce anlamlandırıp anlamlandıramadığını belirlemek? Ya da daha önceden öğrendiği resimdeki maddeyi hatırlayıp hatırlayamadığını belirleme veya bu yeni duruma genelleme yapıp yapamadığını tespit etme şeklinde özetlenebilir. Kısaca kartlar öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirmelerini ve az dahi olsa düşünmelerini sağlamak için hazırlanmıştır.

Çalışmadaki bu görüşler Strickland (2011) tarafından yapılan çalışma ile de örtüşmektedir. Strickland (2011) zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin eğitiminde alternatif iletişim aletleri olarak resimli kartlar ve kelime kartlarının yanı sıra dokunma duygusuyla ilgili maddeler kullanmıştır. Strickland (2011) çalışmasında, resimli kartları öğretilecek olan kelimelerin resmini öğrencilere gösterip öğrencileri olaydan haberdar etmek için kullanmıştır. Ayrıca bu kartlar hazırlanırken müfredatta kullandıkları ders kitaplarını kriter olarak seçtiğini ve kullandığı materyallerin hem öğrencilerin öğrenmelerini olumlu yönde etkilediğini hem de öğretmenler için bir ön çalışma olabileceğini vurgulamıştır.

Bu çalışmada sert-yumuşak maddelerin öğretiminde kullanılan resimli kartlarda boyut, renk, arka plan, sürekli kullanmaya uygunluk (Melber, 2004; Vassaf, 2003) gibi öğelere dikkat edilmiştir. Resimli kartlar küçük olursa görmede problem yaşayacakları, büyük olunca da algılamada sorun yaşanacağı belirtilmiştir (Vassaf, 2003). Bu bilgi, pilot uygulamada edinilen izlenimler ve uzman görüşleriyle birlikte değerlendirilerek 10X10cm ebatlarında kartların mevcut çalışmada kullanılmasına karar verilmiştir. Ayrıca öğretilecek maddeler kartın tam ortasında olacak şekilde yerleşim yerine dikkat edilmiş (Seferoğlu, 2006) ve fotoğrafı çekilmiştir. Resimli kartlar oluşturulurken maddelerin doğrudan fotoğraflarının çekilmesinin nedeni gerçeğe yakın olmasını sağlamaktır. Fotoğrafların çekiminde arka plan için renk seçilirken, öğrencinin dikkatinin resim üzerine odaklanması hedeflenmiştir. Bu sebeple renkli materyaller beyaz zeminde, saydam materyallerin ise renkli zeminde fotoğrafı çekilmiştir.

Sonuç olarak yapılan bu çalışma ile zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerin öğrenim sürecinde karşılaşılabilecekleri zorluklar ve sorunlar tespit edilerek onların bireysel ihtiyaçlarına uygun materyaller hazırlanmıştır. Mevcut çalışmanın özel eğitim alanında materyal hazırlama ile ilgili yapılacak olan çalışmalara katkı sağlayacağı ve fikir vereceği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın sonucuna göre aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

- Özel eğitim alanında ülkemizde yapılan çalışmaların az olması büyük bir eksiklik olduğundan bu alanda yapılacak çalışmaların sayısı artırılmalıdır.
- Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin eğitimlerinde kullanılacak materyaller ve teknolojik donanımlar geliştirilmelidir.
- Özel eğitime muhtaç öğrenciler özel alt sınıfta eğitim görürken öğrenme seviyeleri ve ihtiyaçlarının farklı olduğu göz önünde bulundurularak öğrenme materyallerinin seçilmesi veya geliştirilmesi gerekmektedir.

5. Kaynakça

- Arı, A., Deniz, L., ve Düzkanar, A. (2010). Özel gereksinimli bir öğrenciye toplama ve çıkarma işlem süreçlerinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(1), 49-68.
- Arpacık, Ö. (2014). *Zihinsel engelli öğrencilere yönelik çoklu ortam materyallerinin geliştirme süreci ve kullanımının öğretmenlere ve öğrencilere etkisi*. Doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Ataman, A. (2011). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

- Avcioğlu, H. (2012) Zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin araç-gereç kullanımına ilişkin görüşleri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 1(2), 118-133.
- Başboğaoglu, U. (2014). Öğretim sürecinde kullanılan araçlar ve görsel-işitsel araçlar. Ö. Demirel ve E. Altun. (Ed.). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* (Sekizinci baskı) içinde (s. 67-85) Ankara: Pegem Akademi.
- Beech, M. (2010). *Accommodations. Assisting students with disabilities*. (3rd Edition). <http://www.fldoe.org/ese/pub-home.asp> adresinden 24 Ocak 2016 tarihinde alınmıştır.
- Bishop, M.E. (1999). Teaching students who have mental retardation. *Catechist*, 32(5), 9-9.
- Boyle, J. and Scanlon, D. (2009). *Methods and strategies for teaching students with mild disabilities: A case-based approach*. <http://books.google.com.tr/books?id=n3iDiH9vG5MC> adresinden 09 Ocak 2016 tarihinde alınmıştır.
- Büyükköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö, E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cavkaytar, A. (2013). Özel eğitime gereksinim olan çocuklar ve özel eğitim, İ. H. Diken. (Ed.). *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (Yedinci baskı) içinde (s. 1-28). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Creswell, J.W. (2013). *Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (Çev. M. Bütün ve S.B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çelik, L. (2014). Öğretim materyallerinin hazırlanması ve seçimi. Ö. Demirel ve E. Altun (Ed.). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* (Sekizinci baskı) içinde (s. 27-66). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dale, E. (1969). *Audio visual methods in teaching*. http://ocw.metu.edu.tr/file.php/118/dale_audiovisual_20methods_20in_20teaching_1_.pdf adresinden 5 Ocak 2016 tarihinde alınmıştır.
- Demir, R. (2008). *Zihinsel engelli öğrencilere fen bilgisi dersinde sindirim konusunu basamaklandırılmış öğretim yöntemiyle sunulmasının etkinliği*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Eratay, E., Tekinaslan, İ.Ç., ve Yıkılmış, A. (2012). Zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin eğitim uygulama okulu programına ve öğretimde kullandıkları yöntemlere ilişkin görüşleri. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(12), 137-158.
- Eripek, S. (1998). *Zihin engelliler*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Yayınları.
- Evmenova A.S., and Behrmann, M.M. (2011). Research-Based strategies for teaching content to students with intellectual disabilities: Adapted videos. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 46(3), 315–325.
- Ganz, J.B., and Flores, M.M. (2009). The effectiveness of direct instruction for teaching language to children with autism spectrum disorders: Identifying materials. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(1), 75-83.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş* (Çev. A. Ersoy ve P. Yalçinoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güler, A., Halicioğlu, M.B., ve Taşgın, S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (1. Baskı). Ankara: Seçin Yayıncılık.
- İlik, Ş. (2009). *Hafif düzeyde öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerde doğrudan öğretim yönteminin fen ve teknoloji dersine ilişkin kavramların öğretiminde etkinliğinin değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- İşman, A. (2015). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. (5. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kaplan, F. (1999). *Fen bilgisi öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Karamustafaoğlu, O. (2006). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğretim materyallerini kullanma düzeyleri: Amasya İl Örneği. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 91-101.
- Kargın, T. (2007). Baş makale: Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(1), 1-13.
- Knight, V.F., Smith, B.R., Spooner, F., and Browder, D. (2012). Using explicit instruction to teach science descriptors to students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(3), 378-389.
- Mastropieri, M., Scruggs, T., Boon, R., and Carter, K. (2001). Correlates of inquiry learning in science. Constructing concepts of density and buoyancy. *Remedial and Special Education*, 22, 130–137.
- Melber, L. (2004). Inquiry for everyone: Authentic science experiences for students with special needs. *Teaching Exceptional Children Plus*, 1(2).
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education* (second edition). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Mete, P; Çapraz, C., ve Yıldırım, A. (2017). Zihinsel yetersizliğe sahip öğrenciler için fen eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 289-304.
- Miles, M., and Huberman, M. (2015). *Nitel veri analizi*. (Çev. S. Akbababa Altun ve A. Ersoy). Ankara: Pegem Akademi.
- Okçu, B., ve Sözbilir, M. (2016). 8. sınıfta görme yetersizliği olan öğrencilere yaşamımızdaki elektrik ünitesinin öğretimi: “nasıl ışık saçar? nasıl ısınır?” etkinliği. *Fen Eğitimi ve Araştırmaları Derneği Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 4(1), 77-91.
- Özak, H., ve Avcioğlu, H. (2007). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuma becerilerinin öğretiminde bilgisayar aracılığıyla sunulan eş zamanlı ipucuyla öğretimin etkinliği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 12(1), 33-50.
- Özdemir, S.M. (2000). *Müfredat laboratuvar okullarında görev yapan öğretmenlerin eğitim araç gereçlerini etkili kullanma durumlarına ve hizmet içi eğitim ihtiyaçlarına yönelik bir araştırma*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Öztürk, M. (2011). *Türkiye’de engelli gerçeği*. İstanbul: MÜSİAD Cep Kitapları, Ajansvısta Matbaacılık.
- Reddy, G.L., Malini, S.J., and Kusuma, A. (2004). *Mental retardation: Education and rehabilitation services: Discovery publishing house*. <https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=F8RkHC9RAVQC&oi=fnd&pg=PA1&dq> adresinden 24 Şubat 2016 tarihinde alınmıştır.
- Salend, S.J. (1998). Using an activities-based approach to teach science to students with disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 34(2), 67-72.
- Seferoğlu, S.S. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Semerci, A. (2006). *İlköğretim birinci kademede görev yapan sınıf öğretmenlerinin, etkili materyal kullanma yeterlilikleri üzerine öğretmen ve yönetici görüşleri (Antalya örneği)*. Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Stavroussi, P., Papalexopoulos, P.F., and Vavougiou, D. (2010). Science education and students with intellectual disability: Teaching approaches and implications. *Problems of Education in the 21st Century*, 19, 103-112.
- Strickland, A. (2011). *Universal design for learning, access to general curriculum for students with severe cognitive disabilities*. A thesis project in partial fulfillment for the MAED degree in special education. East Carolina University, North Carolina.
- Tekinarslan, İ.Ç. (2013). Özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim. İ. Diken (Ed.). *Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler* (7. Baskı) içinde (s.135-166). Ankara: Pegem A Akademi.
- Telford, W.C., and Saures, M.J. (1973). *The exceptional individual psychology and educational aspects*. London: Prentice Hall Inc.
- Therrien, W.J., Taylor, J.C., Hosp, J.L., Kaldenberg, E.R., and Gorsh, J. (2011). Science instruction for students with learning disabilities: A meta-analysis. *Learning Disabilities Research & Practice*, 26(4), 188–203.
- Thomas, A.F. and Rebecca, A.C. (1994). Adopting textbooks and other instructional materials: Policies and practices that address diverse learners. *Remedial and Special Education*, 5(6), 333-347.
- Türk Dil Kurumu, (2016). *Güncel türkçe sözlüğü*. <http://www.tdk.gov.tr/> adresinden 17 Mart 2016 tarihinde alınmıştır.
- Wehmeyer, M.L. (2003). Defining mental retardation and ensuring access to the general curriculum. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38(3), 271–282.
- World Health Organization and the World Bank (2011). *World report on disability*. http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf adresinden 17 Mart 2016 tarihinde alınmıştır.
- Yalın, H.İ. (2015). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. (28. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R.K. (2012). *Case study research (designand methods)*. California: Sage Publication.



İlkokul Öğretmenlerinin Bitişik Eğik Yazı ve Dik Temel Harflerin Kullanımına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Primary School Teachers' Opinions about Using Joined Cursive and Manuscript Letters in Literacy Education

Ogün ÇAKIR^a, Gülsen ASLANTAŞ ARSLAN^b, M. Cihangir DOĞAN^c

^aKadınca İlkokulu, İstanbul, Türkiye

^bZiya Gökalp İlkokulu, İstanbul, Türkiye

^cMarmara Üniversitesi Atatürk Eğt. Fak. Temel Eğitim ABD, Sınıf Eğitimi BD, İstanbul, Türkiye

Öz

Bu araştırmanın amacı, ilkokul öğretmenlerinin okuma-yazma eğitimi sürecinde bitişik eğik yazı ve dik temel harflerin kullanımına ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olan olgubilim kullanılmıştır. Çalışma grubunu 2016-2017 eğitim öğretim yılında ülkemizin çeşitli bölgelerinde görev yapmakta olan 85 ilkokul öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak açık uçlu sorulardan oluşan yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda yer alan soru ifadelerine verilen cevaplar MAXQDA 12 yazılımı ile analiz edilerek kavramsal bütünlük oluşturan ifadeler iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmış ve temalar oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda; bitişik eğik yazı kullanımının özellikle estetik bulunduğu için tercih edildiği, dik temel harflerin özellikle yazmada ve okumada kolaylık sağlaması ve yaşamla ilişkilendirilebilmesi bakımından tercih edildiği, bitişik eğik yazıda karşılaşılan güçlüklerin yazma ve okuma süreçlerine odaklandığı ve öğretmenlerin dik temel harflerin kullanımında öncelikle yazma süreçlerinde güçlüklerle karşılaşabileceklerini düşündükleri ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler

bitişik eğik yazı
dik temel harfler
ilkokul
öğretmen görüşleri

Keywords

joined cursive letters
manuscript letters
primary school
teachers' opinions

Abstract

The purpose of this study is to reveal the opinions of primary school teachers through the literacy education using joined cursive and manuscript letters. Phenomenology as a part of qualitative research methods was used in this study. The study group consists of 85 primary school teachers which are in active service in various regions of the country within the educational term of 2016-2017. Responses to open-ended statements in the questionnaire were thoroughly examined and concepts within responses were separately coded by two researchers using MAXQDA 12 software and themes were created afterwards. As the result; it was found that, most of the teachers prefer manuscript letters, joined cursive letters were preferred mostly for aesthetical reasons, manuscript letters were mostly preferred for providing ease at writing and reading and for providing more interactivity with life, difficulties in using joined cursive letters were focused mostly on writing and reading processes, and teachers thought that they could face difficulties in using manuscript letters mostly in writing process.

Extended Summary

Purpose:

The purpose of this study is to reveal the difficulties primary school teachers face during the literacy education using joined cursive letters and to determine their opinions about literacy education using manuscript letters.

Method:

Phenomenology, as a part of qualitative research methods, was used in this study. The study group consists of 85 primary school teachers which are in active service in various regions of the country within the educational term of 2016-2017. Coincidental criterion sampling was used as the sampling method and content analysis was used to examine the data gathered through research. Responses to statements in the questionnaire were thoroughly examined and concepts within responses were separately coded by two researchers to create themes.

Findings:

As the result; it was found that, most of the teachers prefer manuscript letters, joined cursive letters were preferred mostly for aesthetical reasons, manuscript letters were mostly preferred for providing ease at writing and reading and for providing more interactivity with life, difficulties in using joined cursive letters were focused mostly on writing and reading processes, and teachers thought that they could face difficulties in using manuscript letters mostly in writing process.

Various reasons were revealed as the requirements of using manuscript letters in literacy education. Ease in writing, advantages in reading process, providing families with the help in reading and writing for their children and being a part of everyday life (media, books, common use starting by elementary schools, etc.).

Difficulties in the usage of joined cursive letters were gathered under psychological, social and educational factors. Being a source for stress and trauma, causing discouragement and unwillingness were found to be of psychological factors. Insufficiency of teachers, families being unable to provide help for children, requirements for pre-school education and insufficiency for daily life were found to be of social factors. Difficulties in writing, illegibility and difficulties in image analogy were found to be of educational factors.

Difficulties the teachers foresee they might face in the future about the usage of manuscript letters were gathered under two main factors. The first is the difficulties in writing process and the second is adaptational factors. Teachers foresee that writings might slow down, sloggings and illegible writings might occur. About adaptational difficulties, teachers foresee that sloggings for teachers, children and families might occur; and the need for new materials might slow down the process.

Recommendations:

As to the findings gathered through the research, those recommendations could be made as:

Reasons of teachers for using cursive or manuscript letters in literacy education could be examined in-depth due to the lack of determining the distinctive tendency for using either according to literature.

Informative seminars for families and teachers could be organized in order to provide support with children in literacy education with cursive or manuscript letters.

Regarding children's self-confidence, seminars could be held by attendances of pedagogues and school guidance counselors.

Because that teachers find joined cursive letters more aesthetical, an implementation for Turkish lessons in elementary school programmes might take place in order to gain aestheticity in use of manuscript letters.

1. Giriş

Okuma-yazma eğitimi, temel eğitim sürecinin en önemli bileşenlerinden birisidir. Bireyi çevreleyen dünyanın içerdiği bilgilerin en hızlı ve verimli şekilde edinilebilmesinde okumanın önemi şüphesiz ki büyüktür. Yazı da yine aynı bilgilenme sürecinin bir parçası olarak, edinilen bilginin birey tarafından dünyaya aktarılmasında eşit düzeyde öneme sahiptir. Yazılı metinleri okuyabilen, okuduğu metinlerde yer alan bilgileri anlamlandırıp yorumlayabilen, edindiği bilgileri bilgilenme sürecine dahil olan diğer bireylere yazılı olarak aktarabilen bireylerin yetiştirilmesi hedefi, temel eğitimin özünü oluşturmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'nce (2017) hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda, Türkçe dersi öğretim programının genel amaçları şu şekilde ifade edilmiştir:

“Öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları; bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırılmıştır.”

İlkokul birinci sınıftan itibaren başlayan yazma eğitimi, 1928 yılından itibaren okuma-yazma seferberliği kapsamında bitişik eğik yazı ile uzun yıllar sürdürülmüştür. 1981 tarihli Türkçe dersi programı kapsamında dik temel harfler ile uygulanmaya başlamış ve eğitim sürecinin bütününde dik temel harfler kullanılmıştır. 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren ilkokul birinci sınıf Türkçe programı kapsamında bitişik eğik yazı ile okuma-yazma eğitimine geçilmiş ve bu durumun gerekçesi Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) tarafından (2009: 238) hazırlanan İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda şu şekilde ifade edilmiştir:

“Araştırmalara göre bitişik eğik yazı öğrencinin zihinsel gelişimine katkı sağlamakta ve dikkatini geliştirmektedir. Bitişik eğik yazı hızlı yazılmakta, kelime tanımayı kolaylaştırmakta, öğrencilerin beden ve kas gelişimine de uygun olmaktadır. Araştırmalar bitişik eğik yazının solak öğrencilere de uygun olduğunu göstermektedir.”

2017-2018 eğitim-öğretim yılından itibaren ise bitişik eğik yazıdan dik temel yazıya geçişin öngörüldüğü ve bitişik eğik yazı öğretiminin üçüncü sınıftan itibaren başlatılacağı yeni bir Türkçe dersi programı ile tanışmak üzereyiz. Okuma-yazma eğitiminin bitişik eğik yazı zorunluluğunu ortadan kaldıracak şekilde dik temel harflerin de kullanımına olanak tanıyarak değişmesi, öğretmenlerin iki modele de ilişkin görüşlerinin derinlemesine incelenmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Zira bitişik eğik yazı ile okuma-yazma eğitimine geçiş sürecinin başlangıcında geçerli olan gerekçelerin, yaşanan gelişmelerin eşliğinde nasıl dönüştüğünün anlaşılması elzemdir.

Temel eğitimde bitişik eğik yazı ve dik temel harflerin kullanımına ilişkin alanyazında yer alan çalışmaların birbirinden oldukça farklı sonuçlara işaret ettiği görülmektedir. Söz konusu çalışmaların bazıları (Başaran ve Karatay, 2005; Durukan ve Alver, 2008; Karaman ve Yurduseven, 2008; Tok, Tok ve Mazi, 2008; Yıldırım ve Ateş, 2010; Duran, 2011; Baydık ve Kudret, 2012; Şahin, 2012; Bulut, Kuşdemir ve Şahin, 2016; Güneş, 2017) bitişik eğik yazının kullanım üstünlüklerini ve öğretmenlerin bitişik eğik yazıyı kullanmayı tercih ettiklerini ortaya koyarken; bazıları da (Arslan ve Ilgın, 2010; Bay, 2010; Aktürk ve Mentiş Taş, 2011; Akman ve Aşkın, 2012; Erdoğan, 2012; Susar Kırmızı ve Kasap, 2013; Ateş, Çetinkaya ve Yıldırım, 2014; Bayat, 2014; Demir ve Ersöz, 2016; Yılmaz ve Cımbız, 2016; Sarıkaya ve Yılar, 2017) bitişik eğik yazı kullanımının olumsuz etkilerini, dik temel harflerin kullanımının üstünlüklerini ve öğretmenlerce tercih edildiğini ortaya koymuştur.

Okuma-yazma eğitimi sürecinin temel bileşenleri olan öğretmenlerin konuyla ilgili görüşlerinin derinlemesine incelenmesi, bu bakımdan önem arz etmektedir. On iki yıldır uygulamada olan bitişik eğik yazı kullanımının, 2017-2018 eğitim-öğretim yılından itibaren dik temel harflerin kullanımının devreye sokularak değişmesi, öğretmenlerin söz konusu değişimle ilgili görüşlerinin nasıl olduğunun da ortaya konmasını gerektirmektedir. Bu çalışmada da bitişik eğik yazı ile okuma-yazma eğitimi vermiş olan öğretmenlerin günümüze dek karşılaştıkları sorunlar ve dik temel harflerin kullanımına ilişkin görüşleri araştırılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular, ilkokuma-yazma programlarının geliştirilmesi çalışmalarına katkı sağlayabilir ve gelecekte yapılacak çalışmalara da ışık tutabilir.

Bu araştırmanın amacı, ilkokul öğretmenlerinin bitişik eğik yazıyı (BEY) ve dik temel harflerle (DTH) yazıyı hangi gerekçelerle tercih ettiklerini ortaya koymak; BEY kullanımında hangi güçlüklerle karşılaştıklarını ve DTH kullanımında hangi güçlüklerle karşılaşabileceklerini düşündüklerini ortaya koymaktır. Araştırmanın amacına bağlı olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. BEY ilkokul öğretmenlerince hangi gerekçelerle tercih edilmektedir?
2. DTH ilkokul öğretmenlerince hangi gerekçelerle tercih edilmektedir?

3. İlkokul öğretmenlerince BEY kullanımında karşılaşılan güçlükler nelerdir?
4. İlkokul öğretmenlerince DTH ile okuma-yazma sürecinde ne gibi güçlüklerle karşılaşabileceği düşünülmektedir?

2. Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseninden yararlanılmıştır. Olgubilim çalışmalarında kişi ya da kişilerin belli bir olguya ilişkin algılarını veya perspektiflerinin ortaya çıkarılması, yorumlanması amaç edinilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). İlkokul öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretiminde BEY ve DTH kullanımına ilişkin görüşlerinin derinlemesine incelenmesi için olgubilim deseninden yararlanılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu 2016-2017 eğitim öğretim yılında ülkemizin çeşitli bölgelerinde görev yapmakta olan 85 ilkokul öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken, kazara (uygun) örnekleme tekniği kullanılmıştır. Kazara (uygun) örnekleme tekniği, zaman, para ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabılır ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesine dayanır (Büyüköztürk, 2012). Her ne kadar 2005-2006 eğitim-öğretim döneminden itibaren göreve başlamış olan ilkokul öğretmenlerinin DTH kullanımına yönelik uygulama tecrübesi bulunmasa da değişen programa hızlı bir biçimde adapte olabilecekleri ve konuyla ilgili gelişmeleri yakinen takip ettikleri de göz ardı edilmemelidir. Nitekim DTH ile okuma-yazma sürecine geçişte öğretmenlere herhangi bir hizmet içi eğitim verilmesine gerek duyulmamış ve ses temelli cümle yöntemiyle öğretim metodu değişmemiş, yalnızca yazma sürecinde BEY'den DTH'ye geçiş sağlanmıştır.

Bu çalışmanın özelinde, öğretmenlerden okuma-yazma sürecinin temelini oluşturan bir hususla ilgili kapsamlı ve detaylı cevapların beklendiği bir sürecin izlenmesi ve elde edilen cevapların derinlemesine analizinin gerekli ve zaman alıcı olması, bu tür bir örneklemin belirlenmesini de gerekli kılmıştır. Örnekleme tekniğine bağlı olarak, ülkemizin çeşitli bölgelerinde görev yapmakta olan 181 öğretmene ulaşılmış ve veri toplama aracı olarak belirlenen görüşme formu kendilerine e-posta yoluyla gönderilmiştir. Görüşme formunda yer alan açık uçlu sorulara yönelik olarak öğretmenlerden kendi fikirlerini tüm açıklığıyla belirtmeleri istenmiştir. Ulaşılabilen öğretmenlerden 85'i kendilerine gönderilen görüşme formunu eksiksiz şekilde doldurarak araştırmacılara geri göndermiştir. Kişisel verilerin korunması ilkesi uyarınca ve öğretmenlerin talepleri doğrultusunda kendilerine, edinilen demografik bilgilerin anonim kalacağı ve çalışmada isim, e-posta adresi gibi açık bilgilerin yer almayacağı bildirilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak, açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Bu tür soruların yer aldığı formlar, cevapların tam olarak kestirilemediği durumlarda kullanılır. Açıklayıcı türden araştırmalarda bu durum daha sık görülür (Karasar, 2011). Görüşme formunda 4 adet açık uçlu soru ve cinsiyet ile hizmet kıdemini sorgulayan 2 adet kapalı uçlu soru yer almaktadır. Açık uçlu soruların anlaşılabilirliğinin temin edilebilmesi için öncelikle söz konusu sorular 4 ilkokul öğretmenine yöneltilmiş ve alınan cevaplar uyarınca soru ifadeleri üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bu süreçte 2 akademisyen ve 3 ilkokul öğretmenin görüşüne başvurulmuş ve görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde İçerik Analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde birbirine benzeyen veriler, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek kodlar oluşturulur ve düzenlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu bağlamda görüşme formunda yer alan soru ifadelerine verilen cevaplar irdelenmiş, kodlanmış ve temalar bulunmuştur. Daha sonra veriler temalar ve kodlara göre düzenlenmiştir. Kodlama işlemi sürecinde MAXQDA 12 yazılımı kullanılmıştır. İçerik analizi sürecinin güvenilirliği özellikle kodlama işlemine bağlıdır. Güvenilirlik, kodlama işlemi yapan uygulayıcılar arasındaki örtüşmeyi yansıtır (Öğülmüş, 1991). Güvenilirlik düzeyinin belirlenebilmesi için, Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen formül kullanılmıştır:

$$\text{Güvenilirlik} = \text{Görüş Birliği} / (\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})$$

Bu formülden hareketle görüşme formunda yer alan açık uçlu sorulara verilen cevapların kodlamalarına ilişkin görüş birliği yüzdeleri; 1. soru için %83, 2. soru için %75, 3. soru için %80 ve 4. soru için %75 olmuştur. Kodlar altında birleşen ifadelerle ilişkin, destekleyici olması açısından direkt alıntılara yer verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler Ö1 (Öğretmen 1), Ö7 (Öğretmen 7)... şeklinde kodlanmış ve okuyucu için fikir verici olması açısından öğretmenlerin cinsiyetleri (kadın=K ve erkek=E) ve hizmet kıdemleri de (7 yıl, 18 yıl gibi) aktarılmıştır.

3. Bulgular

Çalışmaya katılan öğretmenlere yöneltilen ilk soru “Okuma-yazma öğretiminde BEY kullanımını uygun görüyorsanız gerekçeleriniz nelerdir?” şeklindedir. Bu soru kapsamında elde edilen görüş ifadelerinin 4 kod ile işaretlenebileceği anlaşılmıştır. Söz konusu kodların kendi aralarında kavramsal bütünlük oluşturmadığı anlaşıldığından, ayrıca bir tema belirlenmemiştir.

Katılımcılara yöneltilen birinci sorudan elde edilen görüş ifadelerine ilişkin kodlar Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin BEY Kullanımına İlişkin Gerekçeleri

1.	Estetik olması
2.	Yazmada kolaylık sağlaması
3.	Uzman görüşlerince desteklenmesi
4.	Alışkanlık haline gelmiş olması

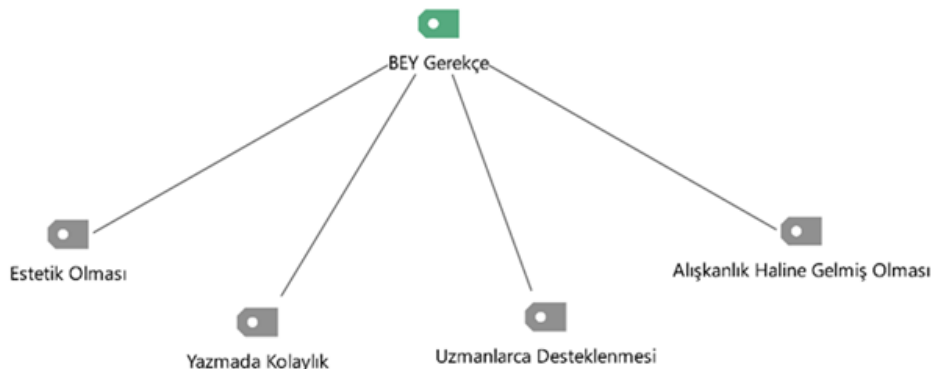
İlgili soruya “Estetik olması” şeklindeki kod kapsamında Ö12 (K, 12 yıl) “*Estetik bir görünüme sahip olması*” şeklinde cevap verirken, Ö28 (E, 9 yıl) “*Çocukta estetik algısını geliştirir*” şeklinde cevap vermiştir.

İlgili soruya “Yazmada kolaylık sağlaması” şeklindeki kod kapsamında Ö63 (K, 4 yıl) “*6 yaş çocuklarının küçük kas gelişimine daha uygun olması, düşündüğünü harfler arası ara vermeden yazıya daha iyi aktarabilme*” şeklinde cevap verirken, Ö53 (E, 8 yıl) “*Çocukların elini kaldırmadan yazması hız açısından daha iyidir süreklilik ve akıcılık vardır*” şeklinde cevap vermiştir.

“Uzman görüşlerince desteklenmesi” şeklindeki kod kapsamında Ö40 (K, 18 yıl) “*Her yönü ile birçok olumlu özellikleri var... Bu işin uzmanlarının açıklamalarını okursanız anlayabilirsiniz*” şeklinde cevap verirken, Ö52 (E, 5 yıl) “*Üniversitede bize BEY’in faydalarını ve DTH’nin ne kadar zararlı olduğunu hocalarımız o kadar güzel anlattı ki ikna olamıyorum DTH’ye*” şeklinde cevap vermiştir.

Son olarak ilgili soruya “Alışkanlık haline gelmiş olması” şeklindeki kod kapsamında Ö13 (K, 12 yıl) “*Alışkanlık haline geldiği için*” şeklinde ve Ö66 (K, 22 yıl) ise “*Ben şimdi düz yazı yazamıyorum*” şeklinde cevap vermişlerdir.

Araştırma kapsamında öğretmenlere yöneltilen ilk sorudan elde edilen kodların dağılımı Model 1’de gösterilmiştir.



Model 1. Öğretmenlerin BEY Kullanımına İlişkin Gerekçeleri

Çalışmaya katılan öğretmenlere yöneltilen ikinci soru “Okuma-yazma öğretiminde DTH kullanımını uygun görüyorsanız gerekçeleriniz nelerdir?” şeklinde olmuştur. Bu sorudan elde edilen görüş ifadelerinin 6 kod ile işaretlenebileceği anlaşılmıştır. Bu kodların da kavramsal bütünlük çerçevesinde 3 tema altında (okuma-yazma süreciyle ilgili gerekçeler, sosyal-çevresel gerekçeler, psikolojik gerekçeler) toplanabileceği görülmüştür.

Katılımcılara yöneltilen ikinci sorudan elde edilen görüş ifadelerine ilişkin kodlar ve bu kodları kapsayan temalar Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin DTH Kullanımına İlişkin Gerekçeleri

1.	Okuma-yazma süreciyle ilgili gerekçeler
a.	Yazmada kolaylık
b.	Okumada kolaylık

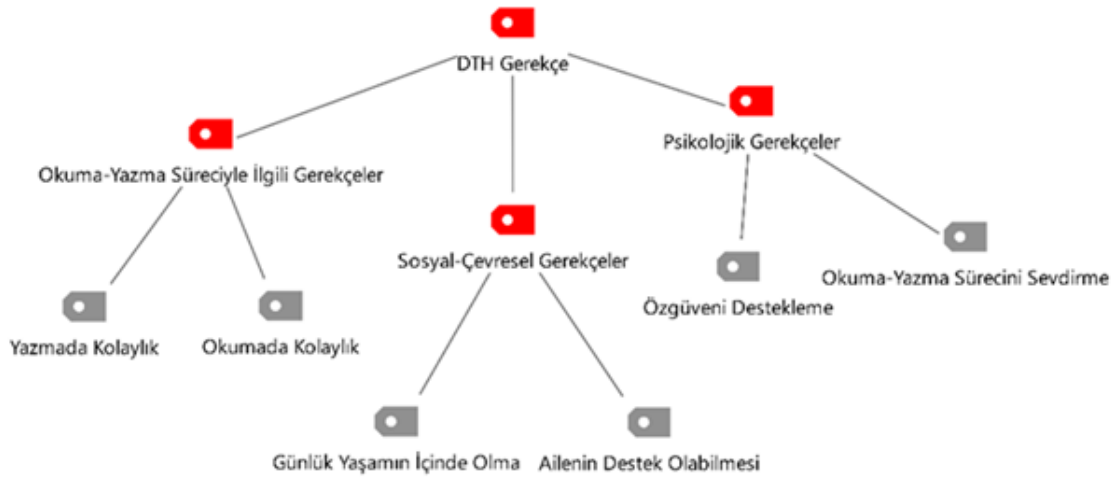
2.	Sosyal-çevresel gerekçeler
a.	Günlük yaşamın içinde olma
b.	Ailenin destek olabilmesi
3.	Psikolojik gerekçeler
a.	Özgüveni destekleme
b.	Okuma-yazma sürecini sevdirmeye

İlgili soru için “Okuma-yazma süreciyle ilgili gerekçeler” teması kapsamında görüş bildiren Ö4 (K, 12 yıl) “*Dik temel harfler çocukların daha kolay yazı yazmasında etkilidir. Çünkü birinci sınıflar tam olarak kas gelişimini sağlayamadığı için dik temel harflerin daha uygun olduğunu düşünüyorum*” şeklinde cevap verirken, Ö6 (E, 16 yıl) “*Harflerin yazılışı farklı görsellere benzetilerek eğlenceli hale getirilebilir (B gözlüğe, E tarağa benzetilebilir.)*” şeklinde cevap vermiştir.

İlgili soru için “Sosyal-çevresel gerekçeler” teması kapsamında görüş bildiren Ö3 (K, 19 yıl) “*Çünkü medya (gazete, tv) her türlü yazılı elektronik ortam dik temel harflerden oluşmaktadır*” şeklinde ve Ö8 (E, 15 yıl) “*Anne babaları da bu harfleri biliyorlar ve evde yardımcı olabilirler*” şeklinde cevap vermişlerdir.

Son olarak ilgili soru için “Psikolojik gerekçeler” teması kapsamında görüş bildiren Ö16 (K, 10 yıl) “*Çocuğum için, zorlanmadan, severek yazmasını istediğim için*” şeklinde cevap verirken, Ö5 (E, 17 yıl) “*Öğrenci doğal olarak doğrusal çizgileri çizbildiği için yazmada çocuğa özgüven kazandıracaktır*” şeklinde cevap vermiştir.

Araştırma kapsamında öğretmenlere yöneltilen ikinci sorudan elde edilen kodların dağılımı Model 2’de gösterilmiştir.



Model 2. Öğretmenlerin DTH Kullanımına İlişkin Gerekçeleri

Çalışmaya katılan öğretmenlere yöneltilen üçüncü soru “Okuma-yazma öğretiminde BEY kullanımını sürecinde karşılaştığımız güçlükler nelerdir?” şeklinde olmuştur. Bu sorudan elde edilen görüş ifadelerinin 10 kod ile işaretlenebileceği anlaşılmıştır. Bu kodların da kavramsal bütünlük çerçevesinde 3 tema altında (okuma-yazma süreciyle ilgili faktörler, sosyal-çevresel faktörler, psikolojik faktörler) birleştiği görülmüştür.

Katılımcılara yöneltilen üçüncü sorudan elde edilen görüş ifadelerine ilişkin kodlar ve bu kodları kapsayan temalar Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. BEY Kullanımında Karşılaşılan Güçlükler

1.	Psikolojik güçlükler
a.	Stres ve travmaya neden olma
b.	Özgüveni sarsma
c.	İsteksizliğe sebep olma
2.	Okuma-yazma süreciyle ilgili güçlükler
a.	Yazmada zorlanma
b.	Yazıda okunaksızlık
c.	Görsel benzetimde zorlanma

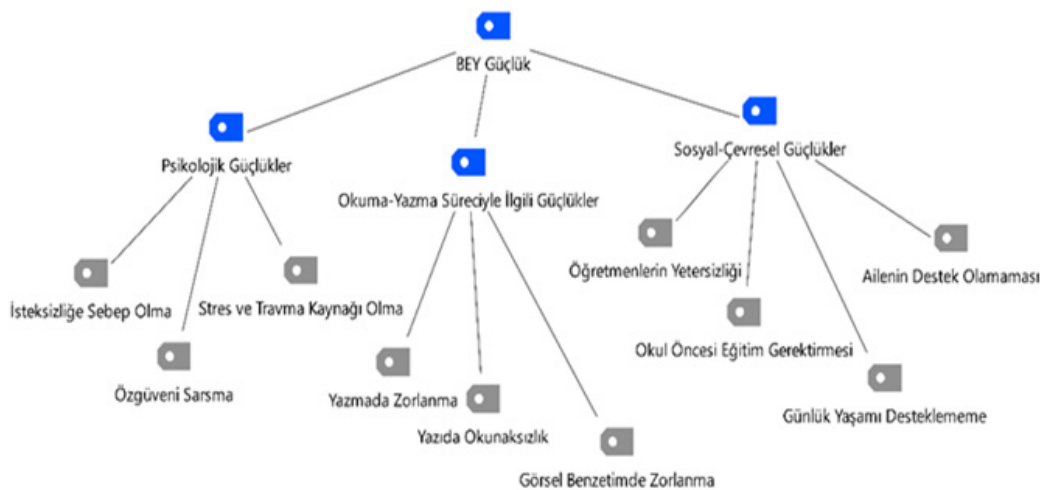
3. Sosyal-çevresel güçlükler
 - a. Öğretmenlerin yetersizliği
 - b. Ailenin destek olamaması
 - c. Okul öncesi eğitim gerektirmesi
 - d. Günlük yaşamı desteklememesi

İlgili soru için “Psikolojik güçlükler” teması kapsamında görüş bildiren Ö16 (K, 10 yıl) “Stres, üzüntü... Ağladım. Oğlumun psikolojisi bozuldu. Yazmaktan nefret ediyor oğlum. Çok zordu bizim için” şeklinde cevap verirken Ö1 (E, 11 yıl) “Çocuğun en büyük motivasyonunun başarma ve takdir görme duygusu olduğunu düşünen birisi olarak BEY yönteminin tam olarak en büyük darbeyi bu noktada vurduğunu söyleyebilirim” şeklinde ve Ö73 (K, 7 yıl) “Başarmakta zorlanan çocuklarda okula karşı isteksizlik oluşuyor” şeklinde cevap vermiştir.

“Okuma-yazma süreciyle ilgili güçlükler” teması kapsamında görüş bildiren Ö2 (K, 16 yıl) “Eğik yazıda benzetimler netleşmemektedir” şeklinde, Ö9 (K, 14 yıl) “Özellikle öğrenilen harfler çoğalınca ve daha fazla harften oluşan kelimeler yazılmaya başlanınca harflerde bozulmalar oluyordu” ve Ö75 (E, 24 yıl) ise “Hangi yöne olursa olsun, düz çizemeyen çocuklara binbir kıvrımlı, git-gelli, el kalkmadan sözcükler yazdırmak ne kadar mantıklıdır?” şeklinde cevap vermiştir.

Son olarak ilgili soru için “Sosyal-çevresel güçlükler” teması kapsamında görüş bildiren öğretmenlerden Ö40 (K, 19 yıl) “Kolaya kaçan, emek vermek istemeyen öğretmen el yazısı kaldırılсын diyor. Çünkü hakkıyla, tekniğiyle öğretmek zor geliyor onlara...” şeklinde cevap verirken, Ö11 (K, 13 yıl) “Özellikle branş öğretmenlerince kullanılmayan bir teknik olması, bu yazı tarzının öğrenci için sürdürülebilir olması önünde önemli bir engel. Öğrenci, branş derslerinde ya da 5. Sınıfa geçtiğinde “kurtulduğu” bir şey olarak görebiliyor BEY ile yazmayı” şeklinde cevap vermiştir. Ö30 (K, 11 yıl) “Çalıştığım okulda okul öncesi eğitimi uygulamalarına katılım olmadığından okula hazır değillerdi” şeklinde ve Ö14 (K, 8 yıl) “Evde DTH öğretilmesi ve yanlış öğretilmiş olanın daha zor düzeltilmesi” şeklinde cevap vermiştir.

Araştırma kapsamında öğretmenlere yöneltilen üçüncü sorudan elde edilen kodların dağılımı Model 3’te gösterilmiştir.



Model 3. BEY Kullanımında Karşılaşılan Güçlükler

Çalışmaya katılan öğretmenlere yöneltilen dördüncü soru “Okuma-yazma öğretiminde DTH kullanımı sürecinde karşılaşılabileceğinizi düşündüğünüz güçlükler nelerdir?” şeklinde olmuştur. Bu sorudan elde edilen görüş ifadelerinin 7 kod ile işaretlenebileceği anlaşılmıştır. Bu kodların da kavramsal bütünlük çerçevesinde 2 tema altında (yazma süreciyle ilgili güçlükler, adaptasyon süreciyle ilgili güçlükler) birleştiği görülmüştür.

Katılımcılara yöneltilen dördüncü sorudan elde edilen görüş ifadelerine ilişkin kodlar ve bu kodları kapsayan temalar Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. DTH Kullanımında Karşılaşılabileceği Düşünülen Güçlükler

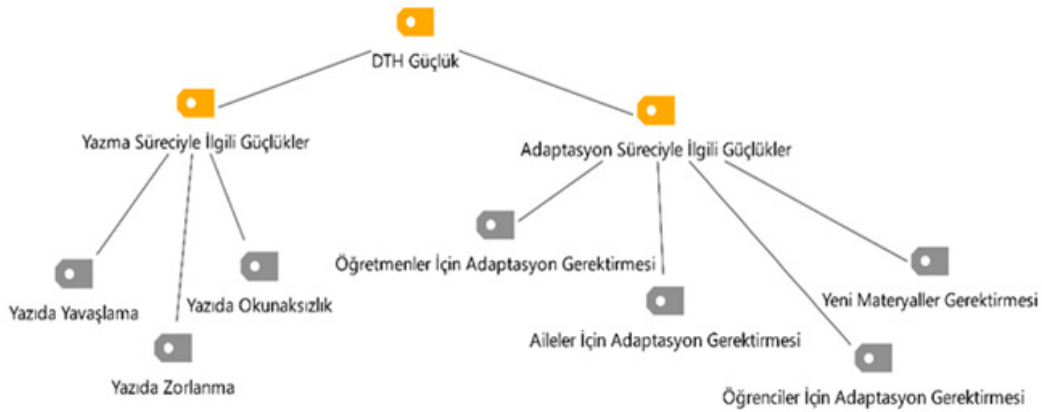
1. Yazma süreciyle ilgili güçlükler
 - a. Yazıda zorlanma

b.	Yazıda okunaksızlık
c.	Yazıda yavaşlama
2.	Adaptasyon süreciyle ilgili güçlükler
a.	Öğretmenler için adaptasyon gerektirmesi
b.	Öğrenciler için adaptasyon gerektirmesi
c.	Aileler için adaptasyon gerektirmesi
d.	Yeni materyaller gerektirmesi

İlgili soru için “Yazma süreciyle ilgili güçlükler” teması kapsamında görüş bildiren öğretmenlerden Ö58 (K, 11 yıl) “Yazıları okunmuyor ve zorlanıyorlar. Bütün kaynaklar dik temel harflerle çocuklar transfer etmede zorlanıyorlar” şeklinde, Ö20 (K, 17 yıl) “Her harfin uygulanışı ve bağlantısını çalışmak gerekiyor. Okunaklı bir yazı oluşturmak için daha çok çaba gerekiyor” şeklinde ve Ö64 (K, 13 yıl) ise “DTH ile yazma BEY kadar hızlı ve akıcı değil” şeklinde görüş bildirmişlerdir.

“Adaptasyon süreciyle ilgili güçlükler” teması kapsamında görüş bildiren öğretmenlerden Ö5 (E, 17 yıl) “Materyal eksikliği olursa bireysel uygulamalar okuma-yazma faaliyetini süreç olarak geciktirecektir” şeklinde cevap verirken, Ö18 (K, 14 yıl) “Kendimiz uzunca süredir BEY ile yazdığımız için bocalama yaşayabileceğimiz gibi ailelerde de aynı sorun olabilir” şeklinde görüş bildirmiştir. Ö32 (E, 8 yıl) “Daha önce bitişik eğik yazı kullandığımız için bir süre dik yazıyı kullanmakta sorun yaşayabiliriz” şeklinde görüş bildirirken, Ö72 (E, 5 yıl) “BEY ile öğrenen öğrenciler DTH ile yazmada güçlük çekeceklerdir” şeklinde cevap vermiştir.

Araştırma kapsamında öğretmenlere yöneltilen dördüncü sorudan elde edilen kodların dağılımı Model 4’te gösterilmiştir.



Model 4. DTH Kullanımında Karşılaşılabileceği Düşünülen Güçlükler

4. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, ilkököl öğretmenlerinin okuma-yazma öğretimi sürecinde BEY ve DTH kullanımına ilişkin görüşleri değerlendirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, ilkököl öğretmenleri BEY kullanımını estetik olması, yazmada kolaylık sağlaması, uzman görüşlerince destekleniyor olması ve alışkanlık haline gelmiş olması gibi gerekçelerle tercih etmektedirler (Model 1). Elde edilen bu bulgular, alanyazında yer alan bazı çalışmalarla desteklenmektedir.

Tok, Tok ve Mazı (2008), ses temelli cümle yöntemi kapsamında BEY kullanımının okuma-yazmayı hızlandırma açısından etkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Araştırmacıların elde ettikleri bulgular, ses temelli cümle öğretiminin BEY kullanımı ile birlikte daha hızlı sonuç verdiğini ve daha zevkli ve akıcı bir yazma süreci sağladığını ortaya koymuştur. Araştırmacıların okuma-yazma sürecinde BEY kullanımına ilişkin elde ettikleri bulgular, harflerin yazılış yönlerindeki karıştırma sorununu önlediğini, düşüncedeki sürekliliğin yazıya yansıtılabildiğini ve sesleri ayırt etmeyi kolaylaştırdığını göstermektedir.

Benzer şekilde Durukan ve Alver (2008), ses temelli cümle yönteminde BEY kullanımına ilişkin öğretmen görüşlerini araştırdıkları çalışmalarında, öğretmenlerin birçoğunun BEY öğretiminin okuma-yazmayı öğrenmede sıkıntı oluşturmadığını, öğrencilerin daha hızlı ve düzenli yazmasını sağladığını düşündüklerini ortaya koymuşlardır. Araştırmacıların elde ettikleri bulgular, öğretmenlerin birçoğunun okuma-yazma öğretimi sürecinde BEY kullanımında sakınca görmediğini ve öğrencilerin daha hızlı ve düzenli yazdığını ortaya koymuştur. Buna ek olarak, çalışmaya katılan öğretmenlerin hiçbirinin okuma-yazma öğretimi sürecinde BEY kullanımının DTH ile okumayı zorlaştırmadığını düşündüğü sonucu-

na ulaşılmıştır.

Bu araştırmada öğretmenlerce BEY kullanımına ilişkin ifade edilen kimi gerekçelere (okuma ve yazmada kolaylık sağlanması, estetik olması), paralel olarak, Güneş'in (2017) BEY kullanımına odaklandığı çalışmasında belirtilen destekleyici ifadeler yer almaktadır. Buna göre BEY okuma becerilerini geliştirir, düşünme ve yazıya geçirme süreçlerini birbirine bağlar ve estetik yönüyle öğrenciye zevk verir. Bu bakımdan, BEY'den DTH'ye geçiş kararının gözden geçirilmesi gerekmektedir.

Bu araştırmadan elde edilen diğer bulgular, ilkökul öğretmenlerinin okuma-yazma öğretimi sürecinde DTH kullanmayı tercih etme gerekçelerinin 3 ana başlık altında toplandığını ortaya koymuştur. Buna göre öğretmenler DTH'yi okuma-yazma süreciyle ilgili, sosyal-çevresel ve psikolojik faktörler bağlamında tercih etmektedirler. Okuma ve yazmada kolaylık sağlanması; günlük yaşamın bir parçası olması, ailelerin sürece dahil olarak destek verebilmeleri; psikolojik açıdan öğrencilerin özgüvenini desteklemesi ve okuma-yazma sürecini sevdirmesi DTH kullanımının öğretmenlerce tercih edilme gerekçeleri olarak ortaya çıkmaktadır (Model 2).

Okuma-yazma sürecinde DTH kullanımının tercih edilme gerekçelerine ilişkin elde edilen bulgular, alanyazında yer alan bazı çalışmalardan elde edilen bulgularla örtüşmektedir. Coşkun ve Coşkun (2012) tarafından yürütülen çalışma, BEY'in devam etmesini istemeyen öğretmenlerin, öğrencilerin ilerleyen dönemlerde DTH ile yazmaya başladıklarını, öğrencilerin ders dışında kullanmadıklarını, bu yazının gereksiz olduğunu düşündüklerini ortaya koymuştur. Bu durum, öğretmenlerin DTH kullanımına ilişkin gerekçelerinin gündelik yaşamın bir parçası olmasına dayandığı şeklindeki bulguyu desteklemektedir.

Benzer şekilde Akman ve Aşkın (2012), çalışmalarına katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun DTH ile daha kolay yazdıklarını ve öğrencilerin günlük yaşamlarında hep DTH ile karşılaşmaları sebebiyle daha kolay öğrendiklerini ve tane tane yazabildiklerini düşündüklerini ortaya koymuşlardır. Araştırmacıların elde ettikleri söz konusu bulgular, öğretmenlerin DTH kullanımına yönelik olarak bu çalışmada elde edilmiş olan gerekçeleriyle paralellik göstermektedir; zira bu çalışmadan elde edilen bulgular da DTH kullanımının yazmada kolaylık sağlanması ve günlük yaşamın bir parçası olması gibi gerekçelerle de tercih edildiğini ortaya koymuştur.

DTH kullanımının özellikle ortaokuldan itibaren BEY'e yeğlendiğinin bulgularında Bulut, Kuşdemir ve Şahin (2016) tarafından yürütülen çalışma, öğrencilerin yazı tercihlerinin ilkökuldan ortaokula geçtiklerinde farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Buna göre ilkökul öğrencileri genellikle BEY'i, ortaokul öğrencileri ise DTH'yi tercih etmektedir. 5. Sınıftan itibaren ise öğrenciler branş derslerinin etkisiyle daha çok DTH ile yazıyı kullanmaya yönelmektedirler.

Tosunoğlu'nun (2010) farklı yazı stilleri ile okuduğunu anlama süreçlerini karşılaştırdığı çalışmasından elde ettiği bulgular, DTH kullanılarak sürdürülen okuma çalışmalarında öğrencilerin BEY kullanmaya kıyasla çok daha başarılı olduklarını ortaya koymuştur. Bu durum, okuma-yazma süreçlerinde kullanılan yazı stili ile yazılı kaynaklarda yer alan stillerin benzer olmasının, okuduğunu anlama temelinde olumlu katkılar sağladığını ortaya koymaktadır. Buna göre, öğrencilerin yazarken kullandıkları yazı stilinden farklı bir stilde yazılmış metinleri okurken, okuduklarını anlama düzeyleri belirgin bir oranda düşmektedir. Ancak söz konusu çalışmadan elde edilen bulgulara tezat biçimde, Şad ve Demir (2017) tarafından yürütülen çalışma, ilkökul 4. Sınıf öğrencilerinin BEY veya DTH ile yazılmış metinleri okuyup anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını ortaya koymuştur. Bu durum, öğrencilerin 4. Sınıfa gelinceye değin BEY ile okumayı içselleştirmiş ve DTH ile yazılı kitap metinlerini de okumaya alışmış olmalarıyla açıklanabilir.

Susar Kırmızı ve Kasap (2013) tarafından yürütülen, öğretmenlerin ilkökuma yazma öğretimi sürecinde BEY ve DTH ile yapılan eğitim hakkındaki görüşlerinin belirlendiği çalışmadan elde edilen bulgular, öğretmenlerin hem okuma yazmaya hazırlık aşamasında hem de yazının öğretilmesi aşamasında DTH le öğretimi daha kolay bulduklarını ortaya koymuştur. Ayrıca öğretmenler DTH kullanımıyla öğrencilerin daha güzel ve okunaklı yazdıklarını düşünmektedirler. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu da ilkökuma yazma öğretiminde BEY'i zor buldukları için DTH kullanmayı tercih etmektedirler. Benzer bulgular, Sarıkaya ve Yılar'ın (2017) birinci sınıf öğrencilerinin BEY süreçlerini beceri ve görüşler bağlamında inceledikleri çalışmalarından elde ettikleri bulgularla paralellik göstermektedir. Söz konusu çalışmadan elde edilen bulgular, öğretmenlerin BEY kullanarak yazmayı güç bulduklarını, kendi yazılarını bile beğenmediklerini ve günlük yaşamlarında BEY kullanmadıklarını ortaya koymuştur.

İlkökul öğretmenlerinin BEY kullanımında karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin bu çalışmada elde edilmiş olan bulgular sosyal-çevresel, psikolojik ve okuma-yazma sürecini ilgilendiren faktörlerin bulunduğunu ortaya koymuştur. Öğrenci ve velilerin özellikle yazma sürecinde yoğun stres yaşadıkları, bu durumun öğrencilerde özgüven kaybına ve okuma-yazmaya yönelik isteksizliğe sebep olduğu anlaşılmaktadır. Yine yazma süreciyle ilgili olarak öğretmenlerin okunaksız bir

yazı tipiyle karşılaştıkları ve öğrencilerin yazıda zorlandıklarını gözlemledikleri anlaşılmaktadır. BEY'in okul ortamı dışında günlük yaşamın içinde kullanılmıyor olması ve velilerin BEY ile yazma konusunda öğrencilere yeterince destek veremiyor olmaları da yine okuma-yazma sürecinde yaşanan güçlükler olarak ortaya çıkmaktadır. Bunlara ek olarak, bazı öğretmenlerce BEY kullanımında sıkıntı yaşanması, okul öncesi eğitimi gerektirmesi ve okul öncesi eğitimin de yeterince yaygınlaşmamış olması nedeniyle ortaya çıkmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin BEY kullanımına hâkim olmamaları da güçlüklerin yaşanmasına gerekçe olarak gösterilmektedir (Model 3).

Okuma-yazma sürecinde BEY kullanımına ilişkin yaşanan güçlüklerle ilgili olarak bu araştırmadan elde edilen bulgular, alanyazında yer alan bazı çalışmalarla desteklenmektedir. Bay (2010) tarafından, ses temelli cümle yöntemiyle okuma-yazma öğretiminin değerlendirildiği, Ankara ili özelinde yürütülen çalışmadan elde edilen bulgular, 1. Sınıfa devam eden öğrencilerin genel anlamda yazma becerilerini kazanmış olmalarına rağmen, BEY kullanımında yanlış yazıtlık yönü, hatalı sözcük boşlukları, yazımda düşük akıcılık gibi yetersiz yazma kazanımlarına sahip olduklarını ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra, okul öncesi eğitim düzeyinde de BEY'in gerektirdiği okuma-yazmaya hazırlık çalışmalarında program genelinde altyapı çalışmalarının yapılması gerektiği düşünülmektedir.

Erdoğan (2012), 1. Sınıf öğrencilerinin BEY ile yazma gelişimlerini incelediği çalışmasında, çocukların günlük yaşamlarında BEY ile karşılaşmadıkları için yetersiz hazırbulunuşluğa sahip olduklarını ve bu yüzden de okuma-yazma gelişimlerinin olumsuz etkilendiğini ortaya koymuştur. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğrencilerin BEY ile yazma süreçlerinin sağlıklı ve düzenli bir gelişim göstermediğini ortaya koyarken, bunun öncelikli nedenlerinin öğrencilerin yetersiz hazırbulunuşluk düzeyleri, özellikle yazmaya geçiş sürecinin çok uzun sürmesi ve öğretmenlerin bu konudaki yetersizlikleri olduğu anlaşılmaktadır.

Benzer şekilde Coşkun ve Coşkun da (2014), öğrencilerin yetersiz hazırbulunuşluk düzeyleri ve ailelerin bu konuda bilgisizliği nedeniyle BEY'in öğretmenlerin önemli bölümü tarafından eleştirildiğini ortaya koymuşlardır. Araştırmacıların elde ettikleri bulgular, özellikle velilerin okuma-yazma öğretimi sürecinde DTH kullanılmasını tercih ettiklerini, öğretmenlerin de velilerin BEY kullanımında yetersiz bilgiye sahip oldukları için öğrencileri yanlış yönlendirdiklerini düşündüklerini ortaya koymuştur. Ayrıca ortaokulda Türkçe öğretmenlerinin DTH kullanmayı tercih etmelerinin, ilköğretimde BEY kullanımına şüpheyle yaklaşılmasına sebebiyet verdiği anlaşılmaktadır.

Yine Coşkun ve Coşkun (2012) tarafından yürütülen, ilköğretim öğrencileri ile sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin BEY başarı düzeylerinin değerlendirildiği bir çalışma, öğretmenlerin yazma süreçlerinde BEY kullanımı hususunda yetersiz olduklarını ortaya koymuştur. Elde edilen bulgular ışığında, bu yetersizliğin temel sebepleri öğretmenlerin kendi eğitimleri sırasında BEY'i yeterince kazanmamış olmaları ve bu konudaki eksikliklerini kapatma konusunda gerekli çabayı göstermemiş olmalarıdır.

Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmenlerce okuma-yazma süreciyle ilgili olarak DTH kullanımında karşılaşılabileceği düşünülen güçlüklerin esas olarak adaptasyon süreciyle ve yazma süreçleriyle ilgili olduğunu ortaya koymuştur (Model 4). Elde edilen bulgular ışığında, BEY'den DTH'ye geçişte öğretmenlerin bir alışma sürecine ihtiyaç duyabileceklerini ve DTH'nin uygulanmasına yönelik bir eğitim sürecine gereksinim duyabileceklerini düşündükleri anlaşılmaktadır. Aynı doğrultuda, uzun süredir BEY ile sürdürülen öğretim sürecinin ardından DTH ile yeni bir süreç başlanmasının veliler için de güçlükler doğuracağı ve öğrencilere sağlıklı şekilde destek olabilmeleri bakımından sakıncalar yaratacağı düşünülmektedir. Bu duruma paralel olarak, halihazırda BEY kullanarak öğrenim görmüş olan öğrencilerin, DTH kullanarak yeni bir sürece dahil edilmelerinin de aksamalara sebep olabileceği düşünülmektedir.

DTH ile okuma-yazma sürecine geçilmesinde karşılaşılabilecek olan güçlüklerin, adaptasyon süreci gerektirmesinin yanında, özellikle yazma konusunda odaklandığı anlaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmenlerin DTH ile yazma sürecinde öğrencilerin okunaklı ve akıcı bir yazıya sahip olamayabilecekleri yönünde endişeler taşıdıklarını göstermiştir. Her ne kadar BEY ile yazmada öğrencilerin kas gelişimlerine bağlı olarak zorlanmaların yaşandığı ifade edilmiş olsa da özellikle estetik ve akıcı bir yazı yazma bağlamında, öğretmenlerin DTH kullanımına yönelik şüphelerinin bulunduğu anlaşılmaktadır.

5. Öneriler

1. Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında, BEY'den DTH'ye geçiş süreciyle ilgili olarak şu önerilerde bulunulabilir:
2. Son dönemde yapılan çalışmalar, DTH'nin kullanılma tercihine yönelik artan bir ivmeye işaret etse de, alanyazından elde edilen bulgular, BEY ve DTH kullanımına yönelik olarak öğretmen tercihlerinde manidar bir farklılaşmanın olmadığını göstermektedir. Okuma-yazma eğitimi sürecinde BEY veya DTH tercih eden

öğretmenlerin gerekçeleri derinlemesine incelenebilir.

3. BEY kullanımı sürecinde ailelerin çocuklara yeterli desteği sağlayamadıklarına yönelik belirgin bir görüş bulunmaktadır. Öğretmenlerin önemli bir bölümü de DTH kullanımı sürecinde yazıya yönelik güçlüklerle karşılaşabileceklerini düşünmektedirler. BEY ve özellikle DTH kullanımına ilişkin öğretmenlere ve velilere yönelik bilgilendirici eğitimler verilebilir.
4. Okuma-yazma sürecinde öğrencilerin özgüvenlerinin, öğretmenler tarafından belirgin şekilde gözetildiği anlaşılmaktadır. BEY ve DTH'ye yönelik öğretmen ve velilere verilebilecek olan eğitimler, pedagoğ ve rehberlik servislerinin destekleri ile zenginleştirilebilir.
5. Öğretmenlerin BEY kullanımını özellikle estetik buldukları için tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Bu bakımdan ortaokul düzeyinde de DTH kullanımında estetikliğin sürdürülebilmesi bakımından Türkçe derslerinde güzel yazı uygulamaları yapılabilir.

6. Kaynakça

- Akman, E., & Aşkın, İ. (2012). Ses Temelli Cümle Yöntemine Eleştirel Bir Bakış. *GEFAD / GUJGEF*, 32(1), 1-18.
- Aktürk, Y., & Mentiş Taş, A. (2011, Haziran). İlk Okuma-Yazma Öğretiminde "Ses Temelli Cümle Yöntemi"nin Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Şanlıurfa/Viranşehir örneği). *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 27-37.
- Arslan, D., & İlgin, H. (2010). Öğretmen ve Öğrencilerin Bitişik Eğik Yazı ile İlgili Görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 69-92.
- Ateş, S., Çetinkaya, Ç., & Yıldırım, K. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin Yazma Güçlükleri Hakkındaki Görüşleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(2), 475-493.
- Bay, Y. (2010). Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlk Okuma-Yazma Öğretiminde Değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(1), 164-181.
- Bayat, S. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazma Programının Uygulanmasında Karşılaştıkları Güçlüklerle İlişkin Görüşleri. *İlköğretim Online*, 13(3), 759-775.
- Bulut, P., Kuşdemir, Y., Şahin, D. (2016). İlkokul ve Ortaokulda Yazı Tercihi: Öğrenci ve Öğretmenler Hangi Yazı Türünü Kullanıyor?. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(34), 98-115.
- Büyükoztürk, Ş. (2017, 7 1). Balıkesir Üniversitesi. Örnekleme Yöntemleri: <http://w3.balikesir.edu.tr/~msackes/wp/wp-content/uploads/2012/03/BAY-Final-Konulari.pdf> adresinden alınmıştır.
- Coşkun, E., & Coşkun, H. (2012). İlköğretim Öğrencileri ile Sınıf ve Türkçe Öğretmenlerinin Bitişik Eğik Yazı Başarı Düzeylerinin Değerlendirilmesi. *GEFAD / GUJGEF*, 32(3), 761-776.
- Coşkun, E., & Coşkun, H. (2014). İlkokul ve Ortaokullardaki Bitişik Eğik Yazı Uygulamalarına İlişkin Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(6), 209-223.
- Demir, O., & Ersöz, Y. (2016). 4+4+4 Eğitim Sistemi Kapsamında Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma ve Yazma Eğitiminde Yaşadıkları Güçlüklerin Değerlendirilmesi. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 7(1), 1-27.
- Duran, E. (2011). Bitişik Eğik Yazı Harflerinin Yazım Şekillerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 55-69.
- Durukan, E., & Alver, M. (2008). Ses Temelli Cümle Yönteminin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(5).
- Erdoğan, T. (2012). İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Bitişik Eğik Yazı Yazma Gelişimlerinin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(165).
- Güneş, F. (2017). Bitişik Eğik ve Dik Temel Yazı Savaşları. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 2(3), 1-20.
- Karaman, M. K., & Yurduseven, S. (2008). İlk Okuma Yazma Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 115-129.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kırmızı, F. S., & Kasap, D. (2013). İlkokuma Yazma Öğretimi Sürecinde Bitişik Eğik Yazı ve Dik Temel Harflerle Yapılan Eğitimin Öğretmen Görüşlerine Göre Karşılaştırılması. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 1167-1186.
- Korkmaz, İ. (2006). Yeni İlköğretim Birinci Sınıf Programının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (16).
- MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2017, 7 2). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Türkçe Müfredat: http://web.deu.edu.tr/ilyas/ftp/turkce_mufredat.pdf adresinden alınmıştır
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Öğülmüş, S. (1991). İçerik Çözümlemesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 213-228.
- Sankaya, İ., & Yılar, Ö. (2017). Bitişik Eğik Yazı Yazma Süreçlerinin Beceri ve Görüşler Bağlamında İncelenmesi: Birinci Sınıf Öğretmenleri Örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Şubat, 1-23.

- Susar Kırmızı, F. & Kasap, D. (2013). İlkokuma Yazma Öğretimi Sürecinde Bitişik Eğik Yazı ve Dik Temel Harflerle Yapılan Eğitimin Öğretmen Görüşlerine Göre Karşılaştırılması. *Turkish Studies*, 8(8), 1167-1186.
- Şad, S. N. & Demir, O. (2017). Dik Temel ve Bitişik Eğik Yazı Biçimlerinin 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(62), 801-816.
- Şahin, A. (2012). Bitişik Eğik Yazı Öğretiminde Karşılaşılan Problemler. *Eğitim ve Bilim*, 37(165).
- Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. (2017, 7 3). Türkçe Dersi Öğretim Programı Tanıtım Sunusu. Temel Eğitim Genel Müdürlüğü: http://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/09163610_TYRKYE_DERSY_YYRETYM_PROGRAMI_TANITIM_SUNUSU_24.05.2017.pdf adresinden alınmıştır
- Tok, Ş., Tok, T. N., & Mazı, A. (2008). İlkokuma Yazma Öğretiminde Çözümleme ve Ses Temelli Cümle Yöntemlerinin Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* (53), 123-144.
- Tosunoğlu, M. (2010). Farklı Yazı Stillерinin Okuduğunu Anlama Sürecine Etkisi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi* (27), 679-690.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, F., & Cımbız, A. T. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Bitişik Eğik Yazı Hakkındaki Görüşleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 567-592.



Öğretmen Adaylarının Liderlik Yönelimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

The Examination of Leadership Orientations of Teacher Candidates in Terms of Several Variables

Gönül ONUR SEZER^a, Pınar BAĞÇELİ KAHRAMAN^b

^a Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Bursa Türkiye

^b Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okulöncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Bursa Türkiye

Öz

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının liderlik yönelimlerinin belirlenmesidir. Araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Örneklemini Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesine devam eden 268 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma kapsamına alınan öğretmen adaylarına, bilgi formu ile Dereli (2003) tarafından uyarlanan Liderlik Yönelimleri Ölçeği uygulanmıştır. Parametrik test varsayımlarının gerçekleştiği liderlik boyutunda iki yönlü Varyans (ANOVA) analizi kullanılmıştır. Ayrıca dönüşümsel liderlik alt boyu için t testi ve tek yönlü varyans (ANOVA) analizinden yararlanılmıştır. Parametrik test varsayımlarının gerçekleşmediği boyutlarda ise Kruskal Wallis-H (χ^2) testi ve Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının liderlik yönelimlerinin ve alt boyutlarının ortalamasının üzerinde olduğu belirlenmiştir.

Abstract

The purpose of this study is the determination of leadership orientations of teacher candidates. Within this research general scanning model was used. The sample of the research consists of teacher candidates that were totally 268. The teacher candidates participated in the research was carried out Leadership Orientations Scale which was adapted by Dereli (2003) and an information form was used. Within the leadership dimension, in which parametric test assumptions are made, two directional Variance (ANOVA) analysis was used. Within the dimensions in which parametric test assumptions were not made, Kruskal Wallis-H (χ^2) test and Mann-Whitney U test were used. According to the results of the research it was determined that the leadership orientations of teacher candidates and their sub-dimensions were above the average.

Anahtar Sözcükler

liderlik
liderlik yönelimleri
öğretmen adayları

Keywords

leadership
leadership orientations
teacher candidates

Extended Summary

Introduction

A teacher, who is a leader, is expected to have behaviours such as impressing the environment, taking on a task with enthusiasm, cooperation, mutualisation, making independent projects, creativity, counselling and arranging appropriate learning experiences considering the development and individual differences of the students. When the leadership orientations are examined, there are four leadership orientations which are, structural frame (leadership towards structure), human resources frame (leadership towards human), political frame (transformational leadership) and symbolic frame (charismatic leadership). Clearly, the structural frame, which is based on thinking logically and approaching the problems in a realistic way, develops open targets while giving importance to details and regards people responsible from the results of the problems encountered. Human resources frame (leadership towards human) on the other hand, draws a frame which is open to new ideas that care about the feelings of the people within the group closely, support and encourage them to join the group. When the political frame (transformational leadership) is examined, it is seen that these people have ability for motivating people, they are persuasive, being talented and delicate for politics they are quite skilled individuals against conflicts. Finally, symbolic frame (charismatic leadership) consists of the individuals inspiring others, whose communication is strong, care about the culture and the values, who are open-minded, creative and have strong imagination. This study will contribute to the determination of leadership orientations of teacher candidates, confirming the missing orientations and the acquisition of leadership orientations in the educations to be given to the candidates with its all dimensions.

Purpose

The purpose of this study is the determination of leadership orientations of teacher candidates. For this purpose answers are being searched for the questions below:

- Do the leadership orientations of teacher candidates differ according to the fundamental and common effects of the departments they study and their accommodation states?
- Do the leadership orientations of teacher candidates differ according to the fundamental and common effects of the departments they study and their state of participating in a democratic activity in the courses at school?
- Do the leadership orientations of teacher candidates differ according to the departments they study, their state of participating in a democratic activity in the courses at school and their state of living with the family or not during university life?

Method

Within this research, which was carried out regarding the examination of leadership orientations of teacher candidates, who study in Uludağ University Fundamental Education, Science and Technology, Mathematics and Social Studies Education, in terms of the departments they study, their state of participating in a democratic activity in the courses at school during their university life and their state of living with the family or not during university life, general scanning model was used. The sample of the research consists of 55 Classroom Education, 50 Preschool Education, 48 Science and Technology Education, 59 Mathematics Education and 58 Social Studies Education teacher candidates that were totally 268. The teacher candidates participated in the research were carried out Leadership Orientations Scale which was adapted by Dereli (2003) and an information form including the genders of the teachers candidates, the departments they study, their state of participating in a democratic activity in the courses at school during their university life and their state of living with the family or not during university life (accommodation state). Within the leadership dimension, in which parametric test assumptions are made, two directional Variance (ANOVA) analysis was used in order to test whether there was a significant difference in terms of the departments they study, their state of participating in a democratic activity in the courses at school during their university life and their state of living with the family or not during university life. Within the dimensions in which parametric test assumptions were not made, Kruskal Wallis-H (χ^2) test and Mann-Whitney U test were used.

Results, Discussions and Suggestions

According to the results of the research it was determined that the leadership orientations of teacher candidates and their sub-dimensions were above the average. Within the research it was seen that the teacher candidates' highest scores from the Leadership Orientations Scale were from the leadership toward human sub-dimension and the lowest scores were from the Transformational Leadership sub-dimension. Considering this finding it can be said that the teacher candidates are generally individuals that care about other people's views and ideas and trying to find solutions for their problems. In addition according the results of this research it is thought that the Transformational Leadership features of the teacher candidates must be developed.

The common effects on leadership orientations of teacher candidates' department and accommodation states vari-

ables and only the fundamental effect on the department variable leadership orientations were not found significant. On the other hand it was determined that the fundamental effect on the leadership orientations of accommodation states were not significant. It was determined that the scores of the teacher candidates obtained from sub-scales of leadership towards human, charismatic leadership, transformational leadership, and leadership toward structure did not differ according to the departments they study. The common effects of the leadership orientations of the teacher candidates' variables of the departments they study and their state of participating in a democratic activity in the courses at school in their school life were found significant. Also the fundamental effect on the leadership orientations level of the state of only participating in an activity was found significant. It was determined that the fundamental effect on the leadership orientations of the state of participating in an activity resulted from the fact that leadership tendencies score averages in Social Studies Teaching were higher than other departments. In addition it was determined that there was a significant difference on behalf of teacher candidates participated in an activity within the sub-dimensions of transformational leadership and leadership toward human according to the state of teacher candidates' participating in an activity. A teacher, who has leadership features, will contribute to the classroom creating a democratic environment in the classroom taking the views of children, exchanging ideas about the works to be done and giving them the right of choice. In order to raise such teachers it is very important to enable teacher candidates to be in various democratic environments during their training.

1. Giriş

Teknolojik ve bilimsel değişimler, öğretmenleri ve okullardaki öğrenme ortamlarını etkilemektedir. Bu değişimin bir sonucu olarak öğrenme ortamlarının, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilmesi ve öğretmenlerin de bu değişime ayak uyduracak şekilde etkinliklerini düzenlemesi gerekmektedir. Değişen dünyada, öğretmen artık bilginin tek kaynağı olmamakta, öğrenciler de dersi dinleyecek pasif bireyler olmaktan uzaklaşmakta ve öğrenme ortamları öğrenci merkezli hale gelmektedir. Öğrenciyi etkin kılan, onları güdüleyen, diğer öğrenci, öğretmen ve yöneticilerle işbirliği yapabilen öğretmenlere artık ihtiyaç duyulmaktadır (Yorulmaz, Altınkurt ve Yılmaz, 2015). Bu ihtiyaçların karşılanabilmesinde öğretmenlerin liderlik davranışları göstermesi gerekmektedir (Harrison ve Killion, 2007; Can, 2009).

Günümüzde liderliğin farklı türleri olması sebebiyle pek çok liderlik tanımı da mevcuttur. Liderlik, bir yarışmada en önde bulunan kişi veya takım anlamını taşımaktadır. Ayrıca başka bir tanımda liderlik, belirli bir grup insanı belli amaçlar etrafında toplayabilmek, bu amaçları gerçekleştirmek için bu insanları harekete geçirmek için gerekli yetenek, nitelik ve tecrübeye sahip olmak ile ilgili özelliklerin bütünü olarak tanımlanabilir. Lider de, bir grubu belli amaçlar etrafında toplayan ve bu amaçları gerçekleştirmek için grubu etkileme, harekete geçirme yetenek bilgi ve becerilerine sahip olan kişidir (Bostancı,2011; Gökçe, 2014). Lider olan bir öğretmenden; çevresini etkileme, etkinliklerde istekli görevler üstlenme, işbirliği, yardımlaşma, bağımsız projeler oluşturma, yaratıcılık, rehberlik ve öğrencilerinin gelişimlerini ve bireysel farklılıklarını göz önüne alarak uygun öğrenme yaşantıları düzenlemesi gibi davranışları göstermesi beklenmektedir (Altınkurt ve Yılmaz, 2011; Apaydın, Vilkinas ve Cartan, 2011; Can, 2009). Öğretmenlerin liderlik davranışlarını göstermeleri beklenmekle birlikte, bu davranışları gösterirken hangi liderlik yönelimlerini kullanacağını bilmesi de önemlidir (Can,2006). Bolman ve Deal (1991) liderlerin sorunları tanımlamak ve çözmek için farklı yöntemler kullandıklarını belirtmekte ve bu yöntemleri liderlik yönelimleri olarak tanımlanmaktadır (Akt.Turan, Erol ve Karaoğlu, 2016).

Liderlik yönelimleri incelendiğinde, yapısal çerçeve (yapıya yönelik liderlik), insan kaynakları çerçevesi (insana yönelik liderlik), politik çerçeve (dönüşümsel liderlik) ve sembolik çerçeve (karizmatik liderlik) olmak üzere dört liderlik yönelimi bulunmaktadır. Açık bir şekilde mantıksal düşünmeye ve sorunlara gerçekçi bir biçimde yaklaşıma dayanan yapısal çerçeve (yapıya yönelik liderlik), detaylara önem verirken net, açık hedefler geliştirmekte ve karşılaşılan sorunların sonuçlarından bireyleri sorumlu tutmaktadır. İnsan kaynakları çerçevesi (insana yönelik liderlik) ise gruptaki kişilerin duygularıyla yakından ilgilenen, destekleyen, bireyleri gruba katılmaya teşvik eden yeni fikirlere açık bir çerçeve çizmektedir. Politik çerçeve (dönüşümsel liderlik) incelendiğinde, bu kişilerin ikna özelliğinin yüksek, insanları harekete geçirebilme yeteneği olan, politik olarak hassas ve yetenekli olmakla birlikte çatışmalara karşı oldukça usta bireyler olduğu görülmektedir. Son olarak sembolik çerçeve (karizmatik liderlik), başkalarına ilham veren, iletişimi güçlü, açık görüşlü, kültür ve değerlerini önemseyen, hayal gücü kuvvetli ve yaratıcı bireylerden oluşmaktadır (Dereli 2003).

Liderlik konusunda yapılan araştırmalar incelendiğinde, okul yöneticilerinin liderlik davranışlarını çeşitli değişkenler açısından inceleyen araştırmaların yer aldığı görülmektedir (Ağaoğlu, Altınkurt, Yılmaz ve Karaköse, 2012; Arabikoğlu ve Demir, 2015; Aydın, Sarier ve Uysal, 2013; Dereli, 2003; Durmuş, 2011; Karadağ, 2011; Konak ve Erdem, 2015; Mcardle, 2008; Özdemir, Sezgin ve Kılıç, 2015; Teyfur, Beytekin ve Yalçınkaya, 2013) Bu araştırmaların okul yöneticileriyle yapılmasının temel nedeninin okulun yenileşmesi ve gelişmesi ile ilgili okul yöneticilerinin birincil derecede sorumlu kişiler olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ancak son yıllarda, öğretmenlerin de liderlik davranışlarının önemli olduğu yönündeki algının arttığı görülmektedir. Beycioğlu ve Aslan (2012) öğretmenlerin liderlik davranışlarının, okulların yenileşme ve gelişmesinde önemli olduğunu ve bu liderlik davranışların desteklenmesi gerektiğini belirtmektedirler. Öğretmen liderliği ile ilgili yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin liderlik davranışlarına yönelik görüşleri ele alınmıştır (Altınkurt ve Yılmaz, 2011; Angelle ve DeHart, 2011; Apaydın, Vilkinas ve Cartan, 2011; Aslan ve Bakır, 2014; Arslan ve Özdemir, 2015; Balyer, 2016; Beycioğlu ve Aslan, 2010; Eraslan ve Aytaç, 2015; Greenlee, 2007; Güllü ve Arslan, 2009; Kıranlı, 2013; Lieberman ve Friedrich, 2007; Yiğit, Doğan ve Uğurlu, 2013). Öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalar incelendiğinde, bu çalışmaların az sayıda olduğu görülmektedir (Arslan ve Uslu, 2014a; Arslan ve Uslu, 2014b; Aydın, Bozkuş ve Kul, 2016; Garipağaoğlu ve Güloğlu, 2015; Turan, Erol ve Karaoğlu, 2016).

Yapılan bu çalışmanın öğretmen adaylarının eğitim süreçlerinin geliştirilmesine ve öğretmenlik mesleğinin kalitesinin artırılmasına yönelik çalışmalara yön vereceği düşünülmektedir. Bu bağlamda bu çalışma, öğretmen adaylarının liderlik yönelimlerinin tespit edilmesine, eksik kalan yönelimlerin belirlenmesine ve adaylara verilecek eğitimlerde liderlik yönelimlerinin tüm boyutlarıyla kazandırılmasına katkı sağlayacaktır. Bu araştırmanın amacı da, öğretmen adaylarının liderlik yönelimlerinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda ise aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının liderlik yönelimleri öğrenim gördükleri bölümlerin ve barınma durumlarının temel ve

ortak etkilerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2. Öğretmen adaylarının liderlik yönelimleri öğrenim gördükleri bölümlerin ve okul içinde derslerde demokrasiye yönelik bir etkinliğe katılma durumlarının temel ve ortak etkilerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının liderlik yönelimleri öğrenim gördükleri bölümlere, öğrencilik hayatı boyunca okul içinde derslerde demokrasiye yönelik bir etkinliğe katılma durumuna ve üniversite yaşantısında ailesinin yanında yaşama/yaşamama durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2. Araştırma Yöntemi

Araştırma Modeli

Araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modeli, evren hakkında genel bir sonuca ulaşmak için evrenin tümü veya bir grubun üzerinde yapılan araştırmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016; Karasar, 2009).

Örneklem

Araştırmanın evrenini 2016-2017 eğitim öğretim yılında Uludağ Üniversitesi Temel Eğitim, Fen ve Teknoloji, Matematik ve Sosyal Bilgiler Eğitimi bölümlerinde öğrenim görmekte olan yaklaşık 1690 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini dördüncü sınıf öğretmen adayları arasında basit rasgele örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının dördüncü sınıf öğretmen adayları arasından seçilmesinin nedeni, tüm öğretim süreçlerini tamamlamak üzere olmalarıdır.

Tablo 1. Örneklem grubuna ilişkin demografik bilgiler

		Bölüm											
		Okulöncesi		Sınıf		Fen ve Teknoloji		Matematik		Sosyal Bilgiler		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Cinsiyet	Kadın	49	21.5	45	19.7	42	18.4	54	23.7	38	16.7	228	85.1
	Erkek	1	2.5	10	25	6	15	5	12.5	18	45	40	14.9
	Toplam	50	18.7	55	20.5	48	17.9	59	22	56	20.9	268	100
Barınma	Aile yanında	33	27.5	20	16.7	23	19.2	20	16.7	24	20	120	44.8
	Aileden ayrı	17	11.5	35	23.6	25	16.9	39	26.4	32	21.6	148	55.2
	Toplam	50	18.7	55	20.5	48	17.9	59	22	58	20.9	268	100
Etkinlik	Katıldı	28	17.7	42	26.6	24	15.2	34	21.5	30	19	158	59
	Katılmadı	22	20	13	11.8	24	21.8	25	22.7	26	23.6	110	41
	Toplam	50	18.7	55	20.5	48	17.9	59	22	58	20.9	268	100

Tablo 1 incelendiğinde araştırmanın örneklemini Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesine devam eden, 55 Sınıf Eğitimi (% 20.5), 50 Okul Öncesi Eğitimi (% 18.7), 48 Fen ve Teknoloji Eğitimi (% 17.9), 59 Matematik Eğitimi (% 22) ve 58 Sosyal Bilgiler Eğitimi (% 20.9) öğretmen adayı olmak üzere toplam 268 öğretmen adayının oluşturduğu görülmektedir. Örneklemin evrene oranı % 16'dır. Belirlenen sayı araştırmanın evrenine göre kabul edilebilir olarak değerlendirilmiştir (Krijie ve Morgan, 1970; Akt. Gibbon ve Morris, 1978, s.159).

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamına alınan öğretmen adaylarına, cinsiyetleri, öğrenim gördükleri bölümleri, öğrencilik hayatı boyunca okul içinde derslerde demokrasiye yönelik bir etkinliğe katılma durumları ve üniversite yaşantısında ailesinin yanında yaşama/yaşamama durumlarını (barınma durumu) kapsayan bilgi formu ile liderlik yönelimleri ölçeği uygulanmıştır.

Liderlik Yönelimleri Ölçeği: Bu çalışmada öğrencilerin liderlik özelliklerini değerlendirmek amacıyla Lee G. Bolman ve Terrence E.Deal (1990) tarafından geliştirilmiş ülkemizde geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları Dereli (2003) tarafından gerçekleştirilmiş Liderlik Yönelimleri Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin çeşitli araştırmalarda öğretmen adaylarına uygulandığı belirlenmiştir (Arslan ve Uslu, 2014a; Turan, Erol ve Karaoğlu, 2016). Ölçekte toplam 32 ifade yer almaktadır ve ölçek insana yönelik liderlik, yapıya yönelik liderlik, dönüşümsel liderlik ve karizmatik liderlik olmak üzere dört temel liderlik özelliğini analiz etmektedir. Katılımcılar ölçekte yer alan ifadenin belirttiği davranışı sergileme sıklığını 5'li Likert tipinde değerlendirilmektedir. Değerlendirmeler her zaman seçeneğine 5, hiç seçeneğine 1 puan verilerek gerçekleştirilmektedir. Buna göre ölçeğin boyutlarından alınan yüksek puan kişinin ilgili liderlik özelliklerinin her zaman sergilediğini; düşük puan ise hiç sergilemediğini ifade etmektedir. Dereli (2003)'nin çalışmasında ölçeğin bo-

yutlarına ilişkin hesaplanan Cronbach alfa değerleri ise sırasıyla .87, .87, .84 ve .88 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma sonucunda Liderlik Yönelimleri Ölçeği için yapılan güvenilirlik katsayısı (Cronbach alpha) İnsana yönelik liderlik alt boyutu için .80, Yapıya yönelik liderlik alt boyutu için .70, Dönüşümsel liderlik alt boyutu için .80 ve Karizmatik liderlik alt boyutu için .83 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamı için yapılan güvenilirlik analizi sonucunda ise güvenilirlik katsayısı .92 olarak belirlenmiştir.

Veri Analizi

Araştırmanın verileri, SPSS 20.0 programında çözümlenerek değerlendirilmiştir. Öğretmen adaylarının tüm ölçeğe ve ölçeğin dört alt boyutuna (insana yönelik liderlik, yapıya yönelik liderlik, dönüşümsel liderlik, karizmatik liderlik) ilişkin görüşlerinin öğrenim gördükleri bölümler, öğrencilik hayatı boyunca okul içinde derslerde demokrasiye yönelik bir etkinliğe katılma durumu ve üniversite yaşantısında ailesinin yanında yaşama/yaşamama durumu açısından incelenmesinden önce veri setinin homojenliğini test etmek için Levene istatistiği, normallik varsayımının sınanmasında da Kolmogorov-Smirnov (K-S) testinden faydalanılmıştır. Normal dağılıma uygunluk testi sonucunda; liderlik yönelimleri toplam Kolmogorov-Smirnov Z=.047 ($p>.05$), insana yönelik liderlik Kolmogorov-Smirnov Z=.120, yapıya yönelik liderlik Kolmogorov-Smirnov Z=.098, dönüşümsel liderlik Kolmogorov-Smirnov Z=.052 ($p>.05$) ve karizmatik liderlik Kolmogorov-Smirnov Z=.055 olarak bulunmuş ve liderlik toplam puanları ve dönüşümsel liderlik toplam puanlarının normal dağılıma uygun olduğu görülmüştür.

Parametrik test varsayımlarının gerçekleştiği liderlik boyutunda öğrenim gördükleri bölümler, öğrencilik hayatı boyunca okul içinde derslerde demokrasiye yönelik bir etkinliğe katılma durumu ve üniversite yaşantısında ailesinin yanında yaşama/yaşamama durumu açısından anlamlı bir farklılığın olup olmadığını test etmek için iki yönlü Varyans (ANOVA) analizi kullanılmıştır. Ayrıca dönüşümsel liderlik alt boyu için t testi ve tek yönlü varyans (ANOVA) analizinden yararlanılmıştır. Parametrik test varsayımlarının gerçekleşmediği boyutlarda ise Kruskal Wallis-H (χ^2) testi ve Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

3. Bulgular ve Yorum

Tablo 2. Liderlik yönelimleri ölçeği ve alt boyutlarına ait betimsel istatistik sonuçları

	N	Min	Max	\bar{X}	ss
Liderlik Yönelimleri	268	44	160	118.09	16.73
İnsana Yönelik Liderlik	268	10	40	33.02	4.34
Yapıya Yönelik Liderlik	268	11	40	30.68	4.29
Dönüşümsel Liderlik	268	12	40	26.64	5.25
Karizmatik Liderlik	268	10	40	27.76	5.57

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının Liderlik Yönelimleri Ölçeği'nden aldıkları ortalama puanın 118.09, İnsana Yönelik Liderlik alt boyutunun puan ortalamasının 33.02, Yapıya Yönelik Liderlik alt boyutunun puan ortalamasının 30.68, Dönüşümsel Liderlik alt boyutunun puan ortalamasının 26.64 ve Karizmatik Liderlik alt boyutunun puan ortalamasının 27.76 olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda öğretmen adaylarının liderlik yönelimlerinin ve alt boyutlarının ortalamının üzerinde olduğu söylenebilir.

Tablo 3. Öğretmen adaylarının barınma durumları ve etkinliğe katılma durumlarına göre liderlik yönelimleri ve dönüşümsel liderlik alt boyutuna ilişkin n, x ve s değerleri

		Barınma Durumu						Etkinliğe Katılma Durumu					
		Aile Yanında			Yurtta			Katıldı			Katılmadı		
		N	\bar{X}	ss	N	\bar{X}	ss	N	\bar{X}	ss	N	\bar{X}	ss
Sınıf Öğr	Liderlik Yönelimleri	20	122.7	20.1	35	116.2	20.5	42	121.5	17.9	13	109	25.6
	Dönüşümsel Liderlik	20	27.4	4.9	35	25.6	6.1	42	26.8	5.2	13	24.5	7.1
Okulön. Öğr	Liderlik Yönelimleri	33	119.9	17.2	17	117.1	11.6	28	117.6	15.9	22	120.6	15.2
	Dönüşümsel Liderlik	33	26.6	4.8	17	26.8	4.6	28	26.5	4.6	22	26.8	4.9
Matematik Öğr	Liderlik Yönelimleri	20	116.8	16.6	39	116.3	14.7	34	115	14.6	25	118.4	16.1
	Dönüşümsel Liderlik	20	25.5	6.1	39	26.2	4.8	34	25.7	4.8	25	26.2	5.8

		Barınma Durumu						Etkinliğe Katılma Durumu					
		Aile Yanında			Yurtta			Katıldı			Katılmadı		
		N	\bar{X}	ss	N	\bar{X}	ss	N	\bar{X}	ss	N	\bar{X}	ss
Fen ve Tek.Öğr	Liderlik Yönelimleri	23	118.2	14.9	25	121	16.7	24	120.9	12.4	24	118.3	18.7
	Dönüşümsel Liderlik	23	26.9	5.1	25	28.2	5.9	24	28.2	4.8	24	27	5.8
Sosyal Bil.Öğr	Liderlik Yönelimleri	24	114.8	18.8	32	120.8	14.1	30	125.9	14.4	26	109.3	14
	Dönüşümsel Liderlik	24	25.9	5.7	32	27.9	4.8	30	29.3	4.9	26	24.4	4.4

Tablo 3'te öğretmen adaylarının barınma durumları ve etkinliğe katılma durumlarına göre liderlik yönelimleri ve dönüşümsel liderlik alt boyutuna ilişkin N, \bar{X} ve ss değerleri verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlerin ve barınma durumlarının liderlik yönelimlerine temel ve ortak etkilerini gösteren varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Sonuç
Bölüm	323.87	4	3504885.72	.287	.89	Önemli değil
Barınma durumu	2.110	1	80.968	.007	.93	Önemli değil
Bölüm x Barınma durumu	1227.996	4	2.110	1.087	.36	Önemli değil
Hata	72893.5	258	306.999			
Toplam	3824490	268				

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlerin ve barınma durumlarının liderlik yönelimlerine temel ve ortak etkilerini gösteren varyans analizi sonuçlarına göre öğretmen adaylarının bölüm ile barınma durumu değişkenlerinin liderlik yönelimleri üzerindeki ortak etkileri anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Aynı zamanda bölüm değişkeninin liderlik yönelimleri üzerindeki temel etkisinin de anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p>.05$). Bu durum farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının liderlik yönelimleri puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığını göstermektedir. Diğer taraftan barınma durumlarının liderlik yönelimleri üzerindeki temel etkisi de anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 5. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlerin ve okul içinde derslerde demokrasiye yönelik bir etkinliğe katılma durumlarının liderlik yönelimlerine temel ve ortak etkilerini gösteren varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Sonuç
Bölüm	556.499	4	139.125	.525	.72	Önemli değil
Etkinliğe katılım	1559.053	1	1559.053	5.880	.02	Önemli $p<.05$
Bölüm x Etkinliğe katılım	4279.355	4	1069.839	4.035	.00	Önemli $p<.05$
Hata	68409.618	258	265.154			
Toplam	3824490.0	268				

$$F_{(1,268)}=4.035 (p<.05)$$

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüm ile öğrencilik hayatı boyunca okul içinde derslerde demokrasiye yönelik bir etkinliğe katılma durumu değişkenliklerinin liderlik yönelimleri üzerindeki ortak etkileri anlamlı bulunmuştur [$F_{(1,268)}=4.035 (p<.05)$].

Ayrıca etkinliğe katılma durumu değişkeninin liderlik yönelimleri düzeyi üzerindeki temel etkisinin de anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($p<.05$). Etkinliğe katılma durumunun liderlik yönelimleri üzerindeki temel etkisinin kaynağının ne olduğunu belirlemek için ortalamalara bakıldığında Sosyal Bilgiler Öğretmenliği liderlik yönelimleri puan ortalamalarının (125.93) diğer bölümlerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Sosyal Bilgiler Öğretmen adaylarının öğrencilik hayatları boyunca derslerde demokrasiye yönelik etkinliklere daha fazla katılmalarının öğrenim gördükleri program gereği beklenen bir durum olduğu söylenebilir.

Tablo 6. Öğretmen adaylarının dönüşümsel liderlik alt boyutundan aldıkları puanların öğrenim gördükleri bölümlere göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	87,381	4	21,845		
Gruplar içi	7278,231	263	27,674	.789	.533
Toplam	7365,612	267			

Öğretmen adaylarının dönüşümsel liderlik alt ölçeğinden aldıkları puanların öğrenim gördükleri bölümlere göre

farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi sonucuna göre, öğretmen adaylarının aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($F=.789$, $p>.05$).

Tablo 7. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre insana yönelik liderlik alt boyutuna ilişkin χ^2 testi sonuçları

Gruplar	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Sınıf Eğitimi	55	150.40			
Okulöncesi Eğitimi	50	146.98			
Matematik Eğitimi	59	118.40			
Fen ve Teknoloji Eğitimi	48	131.14	4	6.741	.150
Sosyal Bilgiler Eğitimi	56	127.59			
Toplam	268				

Tablo 7 incelendiğinde; öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre insana yönelik liderlik alt boyutunda anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($\chi^2_{(4)}=6.741$; $p>.05$).

Tablo 8. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre karizmatik liderlik alt boyutuna ilişkin χ^2 testi sonuçları

Gruplar	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Sınıf Eğitimi	55	136.30			
Okulöncesi Eğitimi	50	141.24			
Matematik Eğitimi	59	120.76			
Fen ve Teknoloji Eğitimi	48	144.85	4	3.173	.529
Sosyal Bilgiler Eğitimi	56	132.31			
Toplam	268				

Tablo 8 incelendiğinde; öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre karizmatik liderlik alt boyutunda anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($\chi^2_{(4)}=3.173$; $p>.05$).

Tablo 9. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre yapıya yönelik liderlik alt boyutuna ilişkin χ^2 testi sonuçları

Gruplar	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Sınıf Eğitimi	55	125.51			
Okulöncesi Eğitimi	50	138.08			
Matematik Eğitimi	59	138.90			
Fen ve Teknoloji Eğitimi	48	134.86	4	1.049	.902
Sosyal Bilgiler Eğitimi	56	135.19			
Toplam	268				

Tablo 9 incelendiğinde; öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre yapıya yönelik liderlik alt boyutunda anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($\chi^2_{(4)}=1.049$; $p>.05$). Ayrıca öğretmen adaylarının etkinliğe katılma durumu ve barınma durumlarına göre insana yönelik liderlik, karizmatik liderlik ve yapıya yönelik liderlik alt boyutu Mann-Whitney U testi ile dönüşümsel liderlik alt boyutu ise bağımsız örneklem için t testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının etkinliğe katılma durumlarına göre insana yönelik liderlik alt boyutunda etkinliğe katılan öğretmen adaylarının lehine anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($Z=-2.32$; $p=.02$; $p<.05$). Ayrıca öğretmen adaylarının etkinliğe katılma durumlarına göre dönüşümsel liderlik alt boyutunda etkinliğe katılan öğretmen adaylarının lehine anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($t=-2.036$; $p=.04$; $p<.05$). Öğretmen adaylarının etkinliğe katılma durumlarına göre karizmatik liderlik ($Z=-1.46$; $p=.143$; $p>.05$), yapıya yönelik liderlik ($Z=-.83$; $p=.41$; $p>.05$) alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının barınma durumlarına göre insana yönelik liderlik ($Z=-.21$; $p=.83$; $p>.05$) karizmatik liderlik ($Z=-.74$; $p=.46$; $p>.05$), yapıya yönelik liderlik ($Z=-1.93$; $p=.053$; $p>.05$) ve dönüşümsel liderlik ($t=-.584$; $p=.56$; $p>.05$) alt boyutlarında anlamlı farklılık saptanamamıştır.

4. Tartışma Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının liderlik yönelimlerinin ve alt boyutlarının ortalamasının üzerinde olduğu belirlenmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının Liderlik Yönelimleri Ölçeğinden aldıkları en yüksek puan İnsana yönelik liderlik alt boyutundan, en düşük puan ise Dönüşümsel liderlik alt boyutundan olduğu görülmektedir.

Benzer olarak Özdemir Özkan, Akın ve Durna (2015) hemşirelik öğrencileriyle yaptıkları araştırma sonucunda benzer sonuçlara ulaşımlardır. Yapılan diğer araştırmalarda da, en yüksek puanın İnsana yönelik liderlik alt boyutunda olduğu belirlenmiştir (Arslan ve Uslu, 2014a; Dereli, 2003; Durmuş, 2011; Semiz, 2011). Bu bulguya dayanarak öğretmen adaylarının çoğunlukla diğer insanların görüş ve düşüncelerini önemseyen ve onların problemlerine çözümler üretmeye çalışan bireyler oldukları söylenebilir. Ayrıca bu araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının Dönüşümsel liderlik özelliklerinin de geliştirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının bölüm ile barınma durumu değişkenlerinin liderlik yönelimleri üzerindeki ortak etkileri ile sadece bölüm değişkeninin liderlik yönelimleri üzerindeki temel etkisi de anlamlı bulunmamıştır. Diğer taraftan barınma durumlarının liderlik yönelimleri üzerindeki temel etkisinin de anlamlı düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının insana yönelik liderlik, karizmatik liderlik, dönüşümsel liderlik ve yapıya yönelik liderlik alt ölçeklerinden aldıkları puanların öğrenim gördükleri bölümlere göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ancak Arslan ve Uslu (2014a) yaptıkları araştırmada, yapıya yönelik ve insana yönelik liderlik alt boyutlarında öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüme göre yabancı dil öğretmenliği öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılık belirlemişlerdir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüm ve barınma durumlarının liderlik yönelimleri üzerindeki ortak etkisini konu edinen başka çalışmaya rastlanmamış olup ulaşılan sonuç doğrultusunda öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre farklılığın olmamasının sebebinin insan temelli çalışmaları olduğu söylenebilir. Turan, Erol ve Karaoğlu (2016) Beden eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünde okuyan öğrencilerin liderlik düzeylerinin mesleğe yönelik tutumlarını yordama gücünü belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının İnsana yönelik liderlik ve Karizmatik liderlik alt boyutlarını anlamlı düzeyde yordadığını tespit etmişlerdir.

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüm ile öğrencilik hayatı boyunca okul içinde derslerde demokrasiye yönelik bir etkinliğe katılma durumu değişkenlerinin liderlik yönelimleri üzerindeki ortak etkileri ile sadece etkinliğe katılma durumu değişkeninin liderlik yönelimleri düzeyi üzerindeki temel etkisi de anlamlı bulunmuştur. Etkinliğe katılma durumunun liderlik yönelimleri üzerindeki temel etkisinin kaynağının Sosyal Bilgiler Öğretmenliği liderlik yönelimleri puan ortalamalarının diğer bölümlerden daha yüksek olmasından kaynaklandığı belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının etkinliğe katılma durumlarına göre insana yönelik liderlik ve dönüşümsel liderlik alt boyutlarında etkinliğe katılan öğretmen adaylarının lehine anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Liderlik özelliklerine sahip bir öğretmen, çocukların fikirlerini alma, yapılacak işler konusunda fikir alışverişinde bulunma ve çocuklara seçme hakkı tanıma gibi sınıf içerisinde demokratik bir ortamın oluşturulmasına da katkı sağlayacaktır. Böyle bir öğretmenin yetiştirilebilmesi için aday öğretmenlerin öğrenimleri süresince çeşitli demokratik ortamlarda bulunmaları bu davranışlarının gelişmesi için önemlidir.

Bu sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Öğretmen adaylarına eğitimleri süresince verilen derslerde liderlik özelliklerini geliştirmeye yönelik farklı etkinliklere yer verilebilir.
- Bu konunun daha geniş bir örneklem grubuyla ve farklı konularla ilişkilendirildiği çalışmalara yer verilebilir.

5. Kaynakça

- Ağaoğlu, E., Altınkurt, Y., Yılmaz, K. ve Karaköse, T. (2012). Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri (Kütahya İli). *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 159-175.
- Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2011). Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin öğretmenlerin liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri. *Journal of Qafqaz University*, 32, 104-113.
- Angelle, P. S. ve DeHart, C.A. (2011). Teacher perceptions of teacher leadership: examining differences by experience, degree and position. *Nass Bulletin*, 95(2), 141-160.
- Apaydın, Ç., Vilkinas, T. ve Cartan, G. (2011). Türkiye’de ortaöğretim okul öğretmenlerinin etkili liderlik belirleyicileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(1), 107-129.
- Arabikoğlu, S. N. ve Demir, K. (2015). Okulöncesi öğretmenlerinin okula bağlılık ve örgütsel güven düzeylerinin okul yöneticilerinin liderlik uygulamalarına göre incelenmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 83-98.
- Arslan, M. C. ve Özdemir, M. (2015). Öğretmen liderliğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 190-207.
- Arslan, H. ve Uslu, B. (2014a). Öğretmen adaylarının liderlik yönelimlerinin incelenmesi. *e-International Journal of Educational Research*, 5(1), 42-60.
- Arslan, H. ve Uslu, B. (2014b). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile liderlik yönelimleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 341-355.
- Aslan, M. ve Bakır, A. A. (2014). Resmi ve özel okul öğretmenlerinin paylaşılan liderliğe ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 117-142.
- Aydın, R., Bozkuş, T. ve Kul M. (2016). Beden eğitimi ve spor yüksekokullarındaki öğrencilerin liderlik özelliklerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi. *International Journal of Science Culture and Sport (IntJSCS)*, 4(3), 122-131.

- Aydın, A., Sarier, Y. ve Uysal, S. (2013). The effect of school principals' leadership styles on teachers' organizational commitment and job satisfaction. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(2), 806-811.
- Balyer, A. (2016). Öğretmen Liderler: öğretmen algıları üzerine nitel bir araştırma. *İlköğretim Online*, 15(2), 391-407.
- Beycioğlu, K. ve Aslan, B. (2010). Öğretmen liderliği ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 9(2), 764-775.
- Beycioğlu, K. ve Aslan, B. (2012). Öğretmen ve yöneticilerin öğretmen liderliğine ilişkin görüşleri: Bir karma yöntem çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(2), 191-223.
- Bostancı, A.B. (2011). Sınıfta ilişki düzenini oluşturmada öğretmenin liderliği. Gülşen, C. (Ed.) *Kuram ve uygulamada sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Büyüköztürk, S. Çakmak, E.K., Akgün, O.E., Karadeniz, S. & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Can, N. (2006). Öğretmen liderliği ve engelleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 137-161.
- Can, N. (2009). Öğretmenlerin sınıfta ve okulda liderlik davranışları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 385-399.
- Dereli, M. (2003). A survey research of leadership styles of elementary school principals. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Durmuş, Ö. (2011). İlköğretim ve lise öğrencilerinde görülen liderlik davranışlarının araştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Çanakkale.
- Eraslan, L. ve Aytaç, T. (2015). Öğretmenlerin dönüştürücü liderlik algısında cinsiyetin etkisi: bir meta-analiz. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 49-71.
- Garipağaoğlu, B. Ç. ve Güloğlu, B. (2015). Öğretmen adaylarında öz liderlik becerilerinin yordayıcısı olarak öğrenilmiş güçlülük ve denetim odağı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 147-162.
- Gibbon, C.T ve Morris, L.L. (1978). *How to design a program evaluation*. London: Sage Publication.
- Gökçe, F. (2014). *Sınıfta öğrenme ve öğretme sürecinin yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Greenlee, J. B. (2007). Building teacher leadership capacity through educational leadership programs. *Journal of Research for Educational Leaders*, 4(1), 44-74.
- Güllü, M. ve Arslan, C. (2009). Beden eğitimi öğretmenlerinin liderlik stilleri/leadership styles of physical education teachers. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11). 353-368.
- Harrison, C. ve Killion, J. (2007). Teachers as leaders. *Educational Leadership*, 65(1), 74-77.
- Karadağ, E. (2011). Okul müdürlerinin niteliklerine ilişkin olarak öğretmenlerin oluşturdukları bilişsel kurgular: Fenomonolojik bir çözümleme. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 25-40.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma teknikleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kıranlı, S. (2013). Teachers' and school administrators' perceptions and expectations on teacher leadership. *International Journal of Instruction*, 6(1), 179-194.
- Konak, M. ve Erdem, M. (2015). Öğretmenlerin görüşlerine göre ilkököl yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile çatışma yönetme stratejileri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 21(1), 69-91.
- Lieberman, A. ve Friedrich, L. (2007). Teachers, writers, leaders. *Educational Leadership*, 65(1), 42-47.
- Mcardle, M. K. (2008). *Leadership orientations of community college presidents and the administrators who report to them: a frame analysis*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Central Florida, College of Education, Florida.
- Özdemir, S., Sezgin, F. ve Kılıç, D. Ö. (2015). Okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin liderlik yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 40(177). 365-383.
- Özdemir Özkan, N., Akın, S. ve Durna, Z. (2015). Hemşirelik öğrencilerinin liderlik yönelimleri ve motivasyon düzeyleri. *Hemşirelikte Eğitim Ve Araştırma Dergisi*, 12 (1), 51-61.
- Semiz, H. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinde sporun liderlik üzerine etkisi: Hendek örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Teyfur, M., Beytekin, O. F. ve Yalçınkaya, M. (2013). İlköğretim okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ile okullardaki örgütsel güven düzeyinin incelenmesi (İzmir il örneği). *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, 21, 84-106.
- Turan, M. B., Erol, Z. ve Karaoğlu, B. (2016). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin liderlik düzeylerinin öğretmenlik mesleği yordama gücünün incelenmesi. *Spor Bilimleri Dergisi*, 6(3), 71-78.
- Yiğit, Y., Doğan, S. ve Uğurlu, C. T. (2013). Öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarına ilişkin görüşleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2(2), 93-105.
- Yorulmaz, I. Y., Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2015). The relationship between teachers' occupational professionalism and organizational alienation. *Educational Process: International Journal (EDUPIJ)*, 4(1-2), 31-44.



“The Inquiry-Based Learning” From Pre-Service Science Teachers’ Perspective¹

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Penceresinden “Sorgulamaya Dayalı Öğrenme”

Bekir GÜLER^a, Mehmet ŞAHİN^b

^aBartın University, Department of Science Education, Bartın, Turkey

^bDokuz Eylül University, Department of Science Education, İzmir, Turkey

Öz

Fen Bilimleri dersinin içeriğinde soyut birçok kavramın bulunması, öğrencileri ezberlemeye yönlendirebilmektedir. Bu durum öğrenciler için kalıcı bir öğrenme sağlayamamaktadır. Bu sebeple 2017 yılında yeniden düzenlenen Fen Bilimleri Öğretim Programı, sorgulamaya dayalı öğrenme yoluyla fen okuryazarı bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bu sürecin önemli bir bölümünü sürecin uygulayıcısı olan öğretmenler oluşturmaktadır. İyi planlanmış bir eğitim süreci sağlayabilmek için ise öğretmen adaylarının sorgulamaya dayalı öğrenme konusundaki ilk deneyimlerine ilişkin görüşlerini bilmemiz gereklidir. Bu kapsamda bu çalışmanın amacı fen bilgisi öğretmen adaylarının sorgulamaya dayalı öğrenmeye ilişkin görüşlerini incelemektir. Araştırmada durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışma 2014-2015 güz yarıyılında bir devlet üniversitesinin Fen Bilgisi Öğretmenliği programında 3. sınıfta öğrenim görmekte olan 40 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Öğretmen adaylarıyla, Fen Öğretimi Laboratuvar Uygulamaları dersi kapsamında planlanan konulara yönelik sorgulamaya dayalı deneyler tasarlanmış ve uygulanmıştır. Açık uçlu sorulardan oluşan bir anket kullanılarak veri toplanmıştır. Betimsel analizi yapılan verilerden elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının sorgulamaya dayalı öğrenme sürecine ilişkin olumlu görüşlerinin olduğunu ve uygulama boyutunda öğretmenlerin karşılaşabileceği bazı zorlukların bulunduğunu göstermiştir. Bu zorlukları aşabilmek için ise öğretmen adayları uygulama sürecine ilişkin bir takım çözüm önerileri sunmuşlardır.

Abstract

The existence of many abstract concepts in Science lessons can lead students to memorize them. This situation does not provide permanent learning for the students. Science education curriculum revised in 2017 aims to prepare science literate individuals via inquiry-based learning. A major part of this process consists of teachers who are the practitioners of the process. To provide a well-planned training process, we need teacher candidates’ views about their early experiences of inquiry-based learning. In this context, the aim of this study was to investigate pre-service science teachers’ views related to inquiry-based learning. The case study was employed in the research. Practices were conducted with 40 third-grade pre-service science teachers from a state university during 2014-2015 fall semester. Inquiry-based experiments were developed within the Science Teaching Laboratory Applications course and carried out with the participants. A scale of open-ended questions was used to collect data. The findings from the descriptive analysis indicated that teacher candidates had positive attitudes towards inquiry-based learning process and there were some challenges teachers faced during the implementation process. To overcome these difficulties, teacher candidates suggested some solutions for the implementation process.

Anahtar Kelimeler

sorgulamaya dayalı öğrenme
fen eğitimi
öğretmen adayları

Keywords

inquiry-based learning
science education
pre-service teachers

1. This study was presented as oral presentation at VII. International Congress of Educational Research.

1. Introduction

The age we live in, needs science- literate individuals who are able to interpret the information in addition to understand it. In other words, people are expected to react to information and ensure its development rather than merely understanding it. Moreover, the greater the number of these individuals is, the easier it will be to make progress as a society. The educational policy of our country is organized in the direction of this global race. It aims to educate individuals who know the ways to reach the information. Thus, students may not only successfully complete their personal development, but also become well-educated scientists of the society. Science Education assumes this role in primary education. In addition to its crucial role, science education include some barriers in practice. Because science courses include many abstract concepts, students tend to memorize information. However, memorizing cannot ensure permanent learning which is important for next learning experiences. Researches to provide permanent learning offer new approaches and methods like problem-based learning, inquiry-based learning, and argument-based learning. Using these new methods, they aim to provide more concrete experiences and more effective learning. Therefore, the Science Education Curriculum was revised in 2017. It is based on inquiry-based learning (MEB, 2017). Inquiry-based learning (IBL) is defined as a process in which problems are created and students perform activities to solve such problems (Wood, 2003). With the help of new learning areas in the curriculum, students are firstly expected to assume responsibility to figure out the things happening around them by following scientific processes (such as observation and prediction), and further improve their knowledge by adding new ones. Inquiry-based learning (IBL) gives this responsibility to students (Gençtürk & Türkmen, 2007). The IBL approach aims performing researches, analyzing and solving problems. This approach requires encouraging individuals to acquire information by searching and questioning instead of memorizing concepts and pile of information. Therefore, this approach remarkably helps individuals acquire scientific skills and knowledge they need in their daily lives. This process also helps raising more active and productive individuals, by allowing them to inquire and review all the existing information. By taking individual responsibilities, students will be able to study like scientists and express their ideas more confidently. The practices performed provide a more enjoyable learning process for students. IBL also significantly contributes to development of questioning skills, scientific process skills and self-regulation skills that are aimed to make students achieve. Making research and studying like a scientist give opportunities to use and develop these skills (Wu & Hsieh, 2006).

In the literature, there are various findings noting the positive effects of IBL on science learning process (Tatar, 2006; Duban, 2008; Çalışkan, 2009; Parim, 2009; Oğuz-Ünver & Yürümezoğlu, 2014). For example, the studies on primary school students remark that inquiry-based science lessons have positive effects on students' academic achievements, scientific process skills and attitudes towards science lesson. In addition, these students significantly differ from control groups (Tatar, 2006; Duban, 2008). Furthermore, it has been observed that students are more willing and more active during the IBL process (Oğuz - Ünver & Yürümezoğlu, 2014; Duran, 2015), and students' inquiry skills have improved thanks to inquiry-based activities (Wu & Hsieh, 2006). Studies at high school level remark that inquiry-based courses have positive effects on students' academic achievement and attitudes towards the course (Sakar, 2010). Moreover, they state that students' interest and motivation to learn science also increased significantly (Wu, Wu, Shih & Wu, 2014). It is possible to see similar results in undergraduate level. Karamustafaoğlu and Celep Havuz (2016) compared the effect of traditional and IBL process on preservice teachers' "inquiry-based science teaching" and "IBL skills perception" in their study. In the study, a group of teacher candidates experienced activities by inquiry, while other group experienced by traditional process. Findings revealed that inquiry group had significantly higher scores than the control group. In another study, teacher candidates' conceptual understanding increased by IBL (Kayacan & Selvi, 2017). Furthermore, teacher candidates states that they enjoy inquiry-based activities and the whole IBL process (Şen, Yılmaz & Erdoğan, 2017).

Studies report not only positive feedback about IBL, but also some barriers and challenges. Students show the first part of the inquiry-based courses as the most difficult part. However, they see it as the way to work better in groups (Şen, Yılmaz & Erdoğan, 2017). In addition, teacher candidates who experienced IBL underline some barriers in like lack of time, lack of material, readiness, guidance and content knowledge (Bayram, 2015). Similarly, teachers report that they encountered some problems in implementation of the IBL. They see their lack of experience in terms of practice as the reason. Kazempour (2009) noted that teachers are hesitant to introduce inquiry-based practices to their classes. She reported that the cause of such hesitation is teachers' lack of experience in such practices. On the other hand, some teachers experienced challenges on designing inquiry-based activities despite their ability to carry out inquiry-based learning practices successfully (Marlow & Stevens, 1999). As a solution-focused study, Lundstrom, Jönsson and Nilsson (2014) organized inquiry-based workshops for teachers from high schools, and explained teachers both the IBL approach and related sample practices. Following such practices, they examined if teachers used IBL approach in their classes. They observed that 50% of the participants used the IBL in their classes. Additionally, the participants reported that they felt

themselves more experienced during this training and they needed much more training to achieve IBL properly. The other 50% of participants explains the need for better training programs.

As stated in studies, IBL has many positive effects in terms of many variables of learners on different levels. However, there are some shortcomings and challenges for an ideal IBL process. Even, teachers and teacher candidates, who are the guides for applying IBL in their class, underline their inadequate experience about IBL practices. These findings mean that an effective IBL process needs less shortcomings and a well-prepared practice. Hence, as a long-term study, we planned an IBL course at undergraduate level. To enhance the effectiveness and quality of our course, we needed to form practices according to interests, requirements and profile of the students in our working area. The way to achieve this was to provide students experience the process and make a proper observation of the IBL from their perspective. Therefore, this study was the first step for our main research. The purpose of this first study was to investigate pre-service science teachers' views related to IBL. The results from their positive and negative feedbacks on IBL process would provide important clues to help forming both our IBL practices and other new studies at undergraduate level.

2. Method

The study used case study that is a qualitative research design to investigate pre-service teachers' views related to IBL. Activities were carried out with 40 teacher candidates studying in Science Education Department at a state university during fall semester of the academic year 2014-2015. Courses were performed in scope of the Science Teaching Laboratory Applications course.

Implementation Process

The study was mainly constructed on the frame consists of the steps "providing participants to meet the IBL approach", "presenting sample activities to them" and "providing participants to design and present their own inquiry-based experiments to the class".

Prior to the process of practice, researchers examined the content of the Science Teaching Laboratory Practices course and the plan was prepared for the activities in scope of this course. The plan of the course aimed at ensuring pre-service teachers to use the science laboratory properly and to be able to design experiments in line with the subjects and learning outcomes of the Science course by taking a number of aspects into consideration such as proper use of the science laboratory and safety of the laboratory. The lessons were conducted by the researcher.

Practices were performed within 2 hours per week for a period of 10 weeks. Sample activities were organized and worksheets were prepared for use in such activities in order to ensure teachers to learn about the concept of IBL and the process of learning. During first 3 weeks, the concept of IBL was introduced and the sample activities were applied with participants. Those activities were designed in the frame of guided-inquiry. Traditional structured experiments are the ones that teacher candidates have seen for long time. In addition, open-ended inquiry is a little complex for teacher candidates because of their familiarity with traditional methods. Hence, we chose guided-inquiry that is more suitable for undergraduate level students who are familiar with structured "cookbook" experiments. Throughout the activities, teacher candidates were informed about both implementation methods of the activities and the worksheets used. As of fourth week, inquiry-based activity development process was initiated. During this process, teacher candidates were divided into groups, and these groups chose a course subject with related learning outcomes from the Science Education Curriculum. They made necessary theoretical preparations for the chosen subject and learning outcomes, and started to develop inquiry-based experiments for teaching of the subject. They examined previous sample worksheets before they prepared the worksheets for the experiments they designed. (One of the experiments is given in Appendix-1)

All experiments designed were presented to other pre-service teachers within the time periods given for groups for seven weeks. During their presentations on the determined subjects and learning outcomes, pre-service teachers performed their experiments along with the lecturing on the subject. The lecturing was followed by questions- answers section between pre-service teachers and the presentation groups, which ensured them to exchange information about processes of activity. By this way, pre-service teachers found the opportunity to review their experiences on their practice. During this stage, pre-service teachers were able to observe the inquiry-based process by assuming the role of a teacher for one week and of a student for the other weeks. Thus, they were able to experience possible circumstances which may be encountered during this process both from the student's and the teacher's perspective.

Data Collection and Analysis

Pre-service teachers' opinions on IBL were collected via a scale consisting of open-ended questions prepared by the

researcher. While selecting the open-ended questions of the scale, firstly the questions were created and submitted to four field experts. The questions were revised in line with the reviews of the experts in terms of both form and content of the tool. Later, a pilot test was conducted with two students other than the participants and the questions were reviewed in line with the answers given. Six open-ended questions in total were available in the final form of the scale. The final form of scale was applied to the participants at the end of the course in last week.

The descriptive analysis was chosen to analyze the data from the open-ended questions. In scope of the descriptive analysis, three researchers examined all of the expressions mentioned in the answers and these answers were recorded as codes and frequencies. Later, the consistency between the results was examined in line with the codes created by the researchers and the number of repetition of those codes. For the consistency, Miles and Huberman (1994)'s percentage of agreement formula:

$$\text{Percentage of Agreement} = [\text{Consensus} / (\text{Consensus} + \text{Dissidence})] \times 100$$

By using the percentage of agreement formula, the reliability of the research was calculated as 93%. Miles and Huberman (1994) stated that reliability ratio of the research may be considered satisfactory on the condition that the similarity of assessment by researchers on qualitative data is 80% or higher. The percentage of agreement achieved manifests that the reliability of the research is at a satisfactory level.

3. Findings

Descriptive analysis presented the answers under specific themes and codes. According to these findings, the answers given by pre-service teachers were collected under three main titles: “Features of the learning process”, “Challenges encountered during learning” and “Suggestions”. These three main titles, which were ascertained as the theme, formed the frame of the sub-titles (codes) under which the answers were classified in detail. The related codes were written under each theme and the number of repetition of the codes was estimated. Later, the codes were sorted according to the number of repetitions and a scheme was created for each theme. Figure 1 shows the codes under the theme “Learning Process” that evaluate the characteristics of the process of learning and the number of people who stated these codes.



Figure 1. Codes under the theme “Learning Process”

When Figure 1 is examined, it is seen that pre-service teachers mostly focus on “learning by doing- experience”, “permanence” and “effectiveness” when defining the features of the learning process. Although the participants took

part in the process as both teachers and students, their expressions manifest that they rather focus on the learning aspect. Considering this situation, we may argue that the process has a bigger effect on the learner. Some example views of participants are as follows:

“...I tried to be active and a part of the lesson till the end of the lesson. I tried to discover new ones on my own. My results were more meaningful and permanent for me when I learned by doing-living...”

“...To stay alone with practices was a very different and effective experience for me. I will never forget my simple mistakes that I changed with true ones in my mind by these experiences...”

In addition, features such as “use of scientific process skills (SPS)”, “creativity”, “entertaining” are essential for achievement of the purpose of Science lesson. Pre-service teachers note that they observed those features in the inquiry-based learning process. That may be an important indicator of the conformity of inquiry-based learning with the Science course. On the other hand, “promoting research” and “concreting information”, to which a remarkable amount of reference is made, is an important objective of both the inquiry-based learning and Science course. Although the quality of “eliminating prejudices” is indicated by very few of the pre-service teachers, this quality may become one of the important contributions of inquiry-based learning in the long term. Some example views of participants are as follows:

“...I saw that science activities are not so hard to do. I felt like a child who learns everything first time. Everything I did to learn was my own creativeness. Experiencing such activities changed my prejudices related to science from high school...”

“...The activities made me search new information and examine my old experiences. It was a bit hard but I learned to use my old information to find new ones. I learned to design an experiment, to observe my friends, to organize my findings and to use them when required...”

Figure 2 contains the codes appearing under the theme “Challenges encountered in learning”, and the number of repetition of codes.

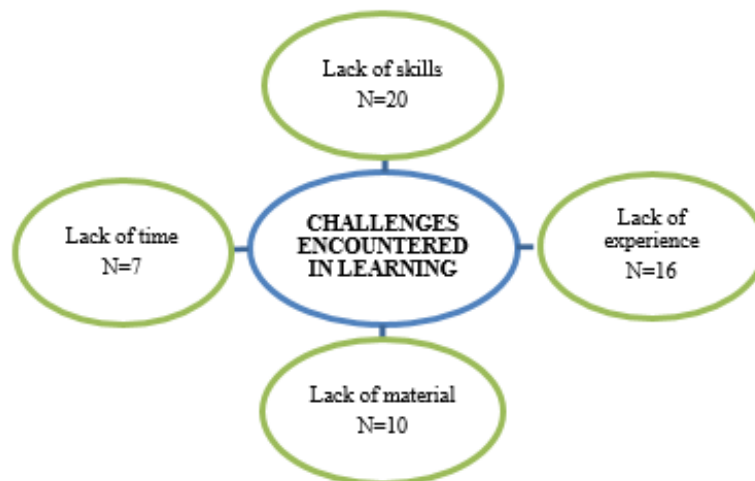


Figure 2. Codes under the theme “Challenges Encountered in Learning”

When figure 2 is examined, it is seen that pre-service teachers referred to the challenges encountered in learning process only under four codes. Out of these codes, “lack of skills” and “lack of experience” remain in the forefront. The participants justified the failures they encountered while doing experiments in learning and teaching process mainly by their lack of experience in practices and the consequent lack of skills. On the other hand, they also referred to challenges such as the lack of materials and lack of time during the practices. Pre-service teachers noted that they experienced a number of problems especially during the design and application of experiments, as they also assumed responsibility for supplying materials and doing experiments within the specified time. Some example views of participants are as follows:

“...Our group had some problems in designing the activity. Because we had no idea about what we would use as an original material. We needed to have a look to similar activities for suggestions about material. I think that was not a big problem for many teachers, but we felt less experienced about practices. We need to be more active in especially designing the experiments so that we will have some skills to use materials more effective...”

“...While we designing an activity for others, I felt more comfortable. Because we had different ideas and activities to present. We would just try to make students more active during course. However, during the course, we noticed that many of our friends could not do the activity easily. They needed our guidance for each new step. We noticed that they were that comfortable with their ability for an activity...”

“...We need more time for such activities. Because we discussed for minutes before starting the activity. These activities require thinking for longer about it especially for people who have experienced less practice. Presenting some simple beginning activities, which make students practicing, may shorten the time spent...”

Figure 3 shows the categories and codes appearing under the theme “Suggestions” in line with the answers of pre-service teachers, and the number of repetition of the codes.

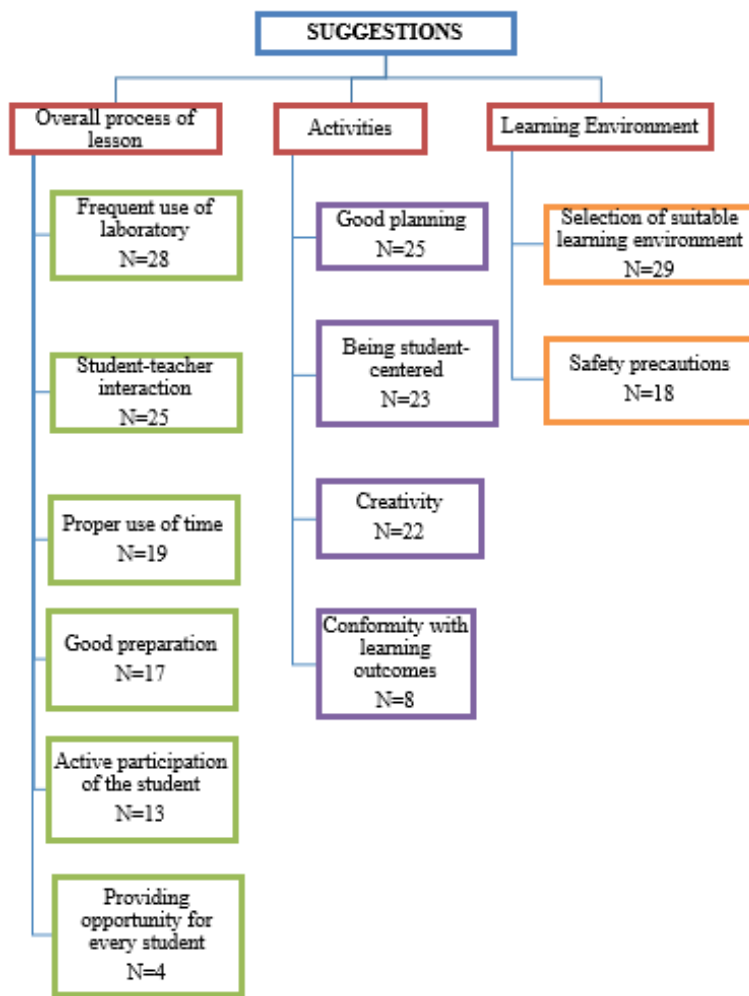


Figure 3. Codes under the theme “Suggestions”

When Figure 3 is examined, it is observed that suggestions of pre-service teachers are grouped under three categories, which consist of the overall process of lesson, activities and the learning environment. Participants focus on practices under the category “overall process of lesson”. The codes “frequent use of laboratory”, “student-teacher interaction”, “proper use of time” stand as the essential items for smooth continuation of experimental practices. This reveals that pre-service teachers primarily focus on implementation of experiments. On the other hand, the items “active participation of the student” and “providing opportunity for every student” have appeared as significant elements of the process of learning. It is possible to see by means of the codes how pre-service teachers learn better in the process of inquiry-based learning. When the category “activities” is observed, it is seen that the pre-service teachers focus on “good planning”, “being student-centered”, “creativity”, and “conformity with learning outcomes”. These titles emphasize the points, which the pre-service teachers focus on in order to be able to carry out the process of designing and implementing experiments in a consistent manner. It can also be argued that pre-service teachers justify setbacks they encountered by the achievement status of those items. When the category “learning environment” is examined, the items “selection of the suitable learning environment” and “safety precautions” are seen to be notable. These codes are associated with

the implementation stage of the experiments and are prerequisites of an accurate and safe experiment for pre-service teachers. Data reveal that the pre-service teachers have considered these aspects against potential problems that may appear during applications in the design process of the experiment. Some example views of participants are as follows:

“...Inquiry activities make lessons easier if the teacher knows when his/her guidance is needed. Because guidance and the students-teacher interaction effects the speed of students’ study. Therefore, the lessons should be well-planned and teacher should know when students may need guidance...”

“...To solve the problems like we encountered, laboratory usage and hands on activities should be the biggest part of these lessons. More practice means more learning and more active students...”

“...The most important point is learning environment. I always choose the most interesting and the most enjoyable options as a student. Because I want to use as many as options to try new steps in an activity. Therefore, as a teacher, we should provide an enjoyable class to increase students’ creativity...”

4. Results and Discussion

When the findings are examined, it is observed that almost all opinions of the pre-service teachers on the process are positive. The findings related to the learning process has shown that IBL provides a more efficient and permanent learning, encouraging participants to learn by doing and to follow an inquisitive process. These findings presented by pre-service teachers are coherent with studies which suggest that the IBL guides learners towards an inquisitive process (Wu & Hsieh, 2006) and that the learning process is more active (Oğuz - Ünver & Yürümezoğlu, 2014; Duran, 2015). Moreover, there is an emphasis on the use of scientific process skills and critical thinking skills, entertaining quality of the learning process and concretization of information. These findings also support the studies that emphasize positive effects of the IBL on scientific process skills (Tatar, 2006; Wu & Hsieh, 2006; Duban, 2008; Karamustafaoğlu & Celep Havuz, 2016).

When the challenges encountered in the learning process are examined, the lack of experience and skills in the IBL process and experimental practices is notably seen. This manifests that pre-service teachers primarily need development of their experience and skills in order to become able to perform accurate experimental practices. The results support the studies, which reveal that the lack of experience and skills in terms of practice is the cause of challenges encountered by teachers in the IBL process (Marlow & Stevens, 1999; Kazempour, 2009; Çelik, 2012, Lundstrom, Jönsson & Nilsson, 2014;).

The findings under the theme “Suggestions” show that codes such as “teacher- student interaction”, “adequate preparation for the course”, “design of well prepared and creative activities” have appeared. This situation clearly points out to the responsibilities that learning process, especially the IBL process, brings to teachers. In addition, it shows which points pre-service teachers focus on during designing the activities. The pre-service teachers suggested selection of correct learning environment for IBL and the use of laboratory as the learning environment for science courses. Furthermore, they suggested that safety precautions should be taken for such learning environments in line with the experience gained from practices.

Pre-service teachers took part in the practices as both teachers and students, which enabled them to view the learning process from two different perspectives. As students, they observed how and in which learning environments the learning is achieved and in which conditions the students could be more active and more permanent. They found the opportunity to observe the effects of practices, which address the characteristics of the student, the interaction between the teacher and the student, and a course schedule oriented towards the course and the student. They have concluded that the IBL is an effective and permanent way of learning if the required conditions are provided. From the perspective of a teacher, they experienced the responsibilities imposed by the process of IBL on the part of teachers and the contributions to the educational process by appropriate practices. They reported their experience with their positive statements on the IBL.

The experiences and opinions of teacher candidates, who will be the implementers of the process, are very important to ensure effective implementation of IBL, which is regarded as an important way for achievement of Science Education. Results of studies show that participants put forth some important elements regarding IBL after such practices as both a student and a teacher.

Under the light of the results obtained from the study, the following suggestions for future studies are as follows:

- Especially such practices that proceed gradually on a long-term basis may provide teachers with the opportunity to gain experience that is more permanent. Moreover, practices in next steps may be more effective.

- With such kind of studies in undergraduate practical courses, the pre-service teachers may fully comprehend the IBL and acquire experience to put their knowledge into practice.
- Pre-service teachers may be ensured to adapt to the IBL process more easily than expected if especially the initial activities to be carried out with pre-service teachers are started with confirmatory and guided ones.
- During implementation of the inquiry-based activities at primary and secondary schools, guided inquiry activities may be performed more intensively to build creativity of students.

5. References

- Bayram, Z. (2015). Öğretmen adaylarının rehberli sorgulamaya dayalı fen etkinlikleri tasarlarken karşılaştıkları zorlukların incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 15-29.
- Çalışkan, H. (2009). Sosyal bilgiler öğretiminde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının eleştirel düşünme becerisine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 57-70.
- Çelik, K. (2012). *Canlılarda üreme, büyüme ve gelişme ünitesinin araştırmaya dayalı öğrenme yöntemi ile işlenmesinin öğrencilerin akademik başarılarına, bilimsel süreç becerilerine ve fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Duban, N. (2008). İlköğretim fen ve teknoloji dersinin sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımına göre işlenmesi: bir eylem araştırması. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Duran, M. (2015). Araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımına uygun rehber materyal geliştirme süreci ve öğrenci görüşleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(3), 179-200.
- Gençtürk, H. A. & Türkmen, L. (2007). İlköğretim 4. sınıf fen bilgisi dersinde sorgulama yöntemi ve etkinliği üzerine bir çalışma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 277-292.
- Karamustafaoğlu, S. & Celep Havuz, A. (2016). Araştırma sorgulamaya dayalı öğrenme ve etkililiği. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 3(1), 40-54.
- Kayacan, K. & Selvi, M. (2017). Öz düzenleme faaliyetleri ile zenginleştirilmiş araştırma-sorgulamaya dayalı öğretim stratejisinin kavramsal anlamaya ve akademik öz yeterliğe etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1771-1786.
- Kazempour, M. (2009). Impact of inquiry-based professional development on core conceptions and teaching practices: A case study. *Science Educator*, 18(2), 56-67.
- Lundstrom, M., Jönsson, A. & Nilsson, K. (2014). Teachers' experiences from in-service education about inquiry-based science education. *Nordic Research Symposium on Science Education 2014: Inquiry-based Science Education in Technology-rich Environments*, Helsinki, Finland, June 4-6, 2014.
- Marlow M. & Stevens, E. (1999). Science teachers' attitudes about inquiry-based science. *Annual Meeting of the National Association of Research in Science Teaching*, Boston, MA, March 28-31, 1999.
- MEB (2017). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı*. Ankara.
- Nowicki, B. L., Sullivan-Watts, B., Shim, M. K., Young, B. & Pockalny, R. (2013). Factors influencing science content accuracy in elementary inquiry science lessons. *Research in Science Education*, 43, 1135-1154.
- Oğuz Ünver, A. & Yürümezoğlu, K. (2014). Primary science students' approaches to inquiry-based learning. *International Online Journal of Primary Education*, 3(2), 76-84.
- Parım, G. (2009). İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinde fotosentez, solunum kavramlarının öğrenilmesine, başarıya ve bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesinde araştırmaya dayalı öğrenmenin etkileri. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sakar, Ç. (2010). *Araştırmaya dayalı kimya öğretiminin öğrencilerin akademik başarı ve tutumları üzerine etkisi*. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Şen, Ş., Yılmaz, A. & Erdoğan, Ü. I. (2017). Kimya Laboratuvarında Sorgulamaya Dayalı Öğrenmenin Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarına ve Epistemolojik İnançlarına Etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 125-144.
- Tatar, N. (2006). İlköğretim fen eğitiminde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının bilimsel süreç becerilerine, akademik başarıya ve tutuma etkisi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Wood, W. B. (2003). Inquiry-based undergraduate teaching in life sciences at large research universities: A perspective on the boyer commission report. *Cell Biology Education*, 2, 112-116.
- Wu, H. K. & Hsieh, C. E. (2006). Developing sixth graders' inquiry skills to construct explanations in inquiry-based learning environments. *International Journal of Science Education*, 28(15), 1289-1313.
- Wu, P.L., Wu, L.C., Shih, W.L. & Wu, M.L. (2014). A comparison study on the influence of implementing inquiry-based instruction on science learning motivation and interest. *Asian Journal of Management Sciences & Education*, 3(3), 74-82.

Appendix-1

Title of experiment: Moving balloons

Course level: 8th grade

Subject: Electrostatic charge and Electrification

Learning Outcomes:

- I. Students will become capable of classifying electrostatic charge and will discover the effect of similar and different charges on each other through experiment.
- II. Students will perform experiments on types of electrification and observe their results.

Application of Experiment:

- Students will be given two balloons inflated at equal size, small pieces of paper and a piece of wool.
- Then, students are shown how a balloon is electrified by a piece of wool and then attract small pieces of paper. Students will be given some time to apply the same experiment.
- Students will be asked to fill out the related field of the worksheets by writing down their opinions on what kind of an interaction occurred between the piece of wool, the balloon and the small pieces of paper.
- After the students write down their opinions, they will be given some time to briefly discuss their opinions with their group partners.
- Following the discussion, students will be given a new experiment to test their opinions and question new ideas. For the mentioned experiment, students will be asked to use a piece of wool and one of the balloons to move the other balloon without contacting it.
- Students will firstly test how balloons react when they are in static condition. Then they will test the potential repulsive or tractive force applied on the balloon by the other balloon which is rubbed by wool. Then they will examine what type of behavior balloons will display when both of the balloons are rubbed by wool. Using the most effective method they will choose, students will enable movement of the second balloon which will be pushed or pulled without contact.
- Following the mentioned stages of experiment, students will indicate that the balloons sometimes pulled each other while at other times one of the balloons pushed the other. At this stage, students will be asked questions to make a better review of the difference. Students will be asked questions such as “What happened when you rubbed the woolen cloth on only one of the balloons?”, “Did you observe any change when you rubbed the woolen cloth on both of the balloons?”, and they will be ensured to state their opinion on the electrification process of balloons (The most important part of the experiment is the process in which students will create questions and seek answers to those questions. Therefore, this stage of the experiment in which the actual questioning will take place will not involve any direct explanations or solutions offered to students.)
- The last stage will involve explanation of solutions by students and a classroom discussion on the subject. By means of questions, students will be ensured to come to the conclusion that the balloons push one another when they are charged with the identical electrostatic charge and they pull each other in otherwise condition. (Students will be expected to make experiments in line with their own ideas as well as the ideas of their classmates and submit the results of experiments to their classmates. Once the results have been introduced, students will be encouraged to think over the accuracy of results achieved through questions asked by the teacher).

**Bu Sayfa Dizgi Gereği
Boş Bırakılmıştır.**



Mülteci Öğrencilerin Bulunduğu Sınıflarda Öğrenme Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar¹

Learning-Teaching Process Issues in Classrooms with Refugee Students

Murat BAŞAR^a, Durdağı AKAN^b, Muhammed ÇİFTÇİ^c

^aUşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Uşak, Türkiye

^bAtatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Erzurum, Türkiye

^cAtatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Erzurum, Türkiye

Öz

Mülteci olarak Türkiye’de bulunan kamp dışında yaşayan, bulunduğu yerleşim birimindeki okullara devam eden öğrencilerin öğrenme sürecinde karşılaştıkları sorunları ortaya koymaya çalışan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Uşak ilinde mülteci çocukların devam ettiği okullardaki sınıflarda görevli 20 sınıf öğretmeni araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formuyla ve on farklı sınıfta yapılan gözlemlerle elde edilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Çalışma grubunu oluşturan öğretmen görüşlerine göre; mülteci öğrenciler öğrenme sürecinde iletişim sorunu yaşamaktadırlar. Dil sorunu yaşadıkları için verilen mesajlar mülteci öğrenciler tarafından anlaşılammaktadır. Öğrencinin kendini sınıftan soyutlamasının uyum ve tutum sorunlarını ortaya çıkardığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler

mülteci öğrenciler
sınıf yönetimi
travma
iletişim

Keywords

refugee students
classroom management
trauma
communication

Abstract

The aim of this qualitative study is to determine refugee students’ problems they encounter in schools during learning-teaching process of courses through classroom teachers’ views. Refugee students’ operational definitions for this study is students who either live out of refugee camps or live near to enrolled school. The study group composed of 20 classroom teachers whose classes have refugee students. Data collected through semi-structure interviews and observations in 10 classrooms. Inductive approach is adopted and content analysis is used. The findings based on classroom teachers’ views illustrate that refugee students have language problems. The messages cannot be understood by refugee students because of the language problems. The refugee students cannot communicate with their classmates so adaptation and negative attitude issues emerged.

1. Bu çalışmanın ilk hali VI. Eğitimde Araştırmalar Kongresinde bildiri olarak sunulmuştur. (13-15 Ekim 2016 Rize)

Extended Summary

Purpose

The purpose of the study is to determine problems that classroom teacher's encounter during courses related to refugee students, especially during learning teaching process. The second aim is to offer solutions for refugee students based on the reflections of their classroom teachers. The research questions are:

What are the classroom teachers' problems in classrooms with refugee students?

What are classroom teachers' suggestions to their experienced difficulties in classroom with refugee students?

Method

This qualitative study is aimed to determine problems that classroom teachers encounter during learning-teaching process because of refugee students. Operational definition of refugee students is the refugee students who live either next to enrolled schools or out of refugee camps. Design of this qualitative study is Case in Case Study that includes another or more cases when investigating a case. In this study the only case in terms of learning-teaching process is immigration. Under this case, sub-analysis units are composed of "Learning-teaching", "Classroom management", "Communication", "Reading and Writing". It is thought that sub-analysis units mentioned above explain the "case in case" structure of the research case. Units were clarified through data collected from sub-questions and together explain the general scene. Purposive sampling was used to get in-detailed information on the learning process issues. Homogenous group technique under purposive sampling was used and in order to provide maximum variation sampling socio-economic status of schools were clustered as located in developed, developing and under developed socio-economic areas. Therefore, classroom teachers working in these groups of schools constitute working group of the study. Data of this study provided with interviews and observations. After completing each interview, the researcher went to class to observe real learning-teaching process. Each observation lasted approximately one hour. Each one-hour lasting observation was made in a different day, different lesson and different course hour. Observations were non-participant observations so any interruption was not made. Researchers keep data confidential and objectivity was adopted. After completing analysis process, the results were offered to three professors and two classroom teachers to provide their approval if they are agree or take suggestions.

Conclusion and Discussion

Past experiences of refugee students affect learning-teaching process inevitably. Refugee students experienced bad situations in war. Bad situation means a terror attack for some refugee students who lose their relatives and these traumas are reflected on learning-teaching process. The reflections of bad situations can be observed in paintings, plays, communication with their class-mates. Besides post-traumatic stress disorder, as indicator of it uneasiness, strain, irritation, anxiousness, burst of anger, and aggressive behaviors were observed. Furthermore, traumatic events were envisioned in refugee's mind and they feel they live the same moment again like rumination. Based on the findings of the interviews with classroom teachers and also researchers' observations, refugee students draw pictures related to war; and subject of their plays are violence, strike, killing, death are frequently observed during the study. Communication issues due to limitations on speaking Turkish leads to problems. In the same vein, subjects of courses and fundamental concepts of subjects cannot be understood by refugee students during learning-teaching process. They prefer to keep themselves away from learning activities and learning process so participant teachers define them as insufficient. Absence of legislation is an obstacle to take precaution on behalf of refugee students such as absenteeism problem. They feel free not to attend to classes and nobody interrupt this undesired situation. Absenteeism negatively affects classroom management and learning-teaching process. Misconception is another problem teachers experienced in schools and perceptions of them cannot be understood by Turkish people. Not only refugees perceive the scientific truths wrongfully but also other people perceive them as people shown disruptive behaviors. This situation leads to exclusion of refugees from social and daily life. People live in low Socio-economic status defined refugees as "people who stole their jobs and earnings". Turkish students also affected by news on social media. Refugees' life style was criticized based on cultural differences and leads to negative perceptions towards them. Another social problem that reflects on refugee students is naming them as a member of terrorist groups such as DAESH. People assimilate their dressing style with terrorist groups and result in exclusion of refugee students.

The most important issue is communication problem. Turkish courses can be taught to refugee children and families. Prejudice and negative discourses leads to exclusion of refugees. Short public service ad, TV programs, hidden and explicit positive messages can be planned, developed and may emphasize constructive thoughts and feelings. Absenteeism is one of the most important limitations in learning-teaching process. Legislation for refugee students could be prepared to avoid absenteeism. Academic and behavioral evaluations cannot be done because of this issue. Psychological counseling may help refugee students. Pre-school education can help them learning Turkish. Playing can help them express their feeling and thoughts.

For future studies, refugee students' problems and effect on learning process could be suggested. Classroom Teachers and Psychological Counselors may cooperate to make sense of their reflections on paintings, plays, and traumatic reactions.

1. Giriş

İnsanlar değişik nedenlerle yaşadığı topraklardan başka topraklara ya da başka ülkelere gitmek durumunda kalabilmektedir. Bunların bazıları daha iyi yaşam şartları elde edebilmek için başka ülkelere göç etmekteyken, bazıları da doğal afet, terör, savaş vb. nedenlerden dolayı başka ülkelere göç etmek zorunda kalmaktadırlar. Suriye'deki iç savaş böyle bir zorunluluğu beraberinde getirmiştir. İnsanların zorla yerlerinden ayrılmaları bütün dünyada mülteciliği ciddi bir sorun haline getirmiştir. Suriye'deki iç savaş İkinci Dünya Savaşı'ndan bu yana gerçekleşen en büyük mülteci krizini ortaya çıkarmıştır. On bir milyon Suriyeli'nin yerinden edildiği ve yerinden edilenlerin dört milyonunun komşu ülkelerde yaşadığı tespit edilmiştir. Türkiye en yüksek sayıda mülteciye ev sahipliği yapan ülkeler arasında yer almaktadır. Türkiye'de kayıt altında bulunan Suriyeli mülteci sayısı 2,2 milyondur (Ağustos, 2015). Ağustos 2015 tarihli verilere göre Suriye toprakları dışında yaşayan Suriyelilerin % 43'ü Türkiye'de yaşamaktadır ve bu mültecilerin yalnızca 260 bini kamplarda kalmaktadır (İçduygu, 2015). Göçler yapıldığı yerleri ekonomik ve sosyal yönden etkileyebilmektedir. Bunun en belirgin örneklerden birisi de hem nüfus hem de yüzölçümü bakımından küçük olan Kilis'tir. Cengiz'e (2015) göre Suriye'den gelen göçler Kilis'i her yönden etkilemiştir. İlk zamanlar yardımcı olmaya yönelik düşünceler istenmeyen misafirlığe dönüşmüştür. Bu ve buna benzer nedenlerle göç alan illerde yaşayan insanlarla mülteciler arasında karşılıklı önyargılar ortaya çıkabilmektedir. Sandal vd., (2016) çalışmasında Gaziantep ilinde kamp dışında yaşayan mültecilerden dolayı halkın mal ve can güvenliği konusunda endişe taşıdığı sonucuna ulaşmıştır.

Göçlerle birlikte beslenme ve barınmanın yanında iletişim, eğitim ve kültürel sorunlar da ortaya çıkmaktadır. Beslenme ve barınma sorunları öncelikli olarak giderilirken dil, kültürel ve eğitim sorunları geri plana düşmektedir. Börü ve Boyacı (2016) çalışmasında daha çok dil, ekonomi ve aile ile ilgili sorunları tespit etmiştir. Weinstein vd.,(2003) çalışmasında öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecini yürütürken farklı kültürlerden gelen velilerin kendi kültüründen kaynaklanan özellikleri taşıdığı için bu farklılıkları göz önüne alarak planlama yapması gerektiğini belirtmiştir. Güllü-pınar (2010) Almanya'daki çocukların başarısızlık nedenlerine yönelik yaptığı çalışmasında sorunun bireysel ve ailevi nedenler kadar kültürler arası müfredat eksikliği vb. yapısal faktörler olduğunu tespit etmiştir. Öğretmenlerin, öğrencilerin kültüründe ve yaşantısındaki farklılıkları tespit edebilmesi için velilerle iyi bir iletişim kurması gerekmektedir. Özer, vd.,(2016) dil ve iletişim alanıyla birlikte müfredat alanında da yenilik yapılması gerektiğini dile getirmiştir. Mülteciler içinde en çok etkilenenler çocuklardır. Onların eğitim süreçlerinin yetersiz veya bu süreçten tamamen mahrum kalması, ilerleyen yıllarda daha önemli ve ciddi bir sorunla da karşı karşıya kalmalarına neden olmaktadır(Er ve Bayındır, 2015). Mülteci çocuk ve gençlerin bir kısmı kamp ortamındaki okullarda öğrenimine devam ederken, kamp dışında yaşayan bazı mülteci çocuk ve gençlerin evlerinin bulunduğu yerleşim birimindeki okullara gidebilmektedirler.

Alan yazın incelendiğinde,Türkiye'de mültecilerin eğitimlerine yönelik birçok araştırma yapıldığı (Balkar vd., 2016; Börü ve Boyacı, 2016; Özer vd., 2016;Sakız, 2016; Er ve Bayındır, 2015; Şeker ve Aslan, 2015) ve yapılan bu çalışmaların genelde il örnekleminde yaşanan sorunlara yönelik olduğu görülmektedir. Mülteci öğrencilerin öğrenme öğretme sürecinde yaşadığı sorunların öğretmen görüşlerine göre incelendiği çalışmalara yeterince rastlanılamamıştır. Bu nedenle araştırmanın alanda böyle bir boşluğu gidereceği düşünülmektedir.

Mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların öğretmen görüşlerine göre ortaya konulmasının amaçlandığı bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
2. Mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara yönelik önerileri nelerdir?

2. Yöntem

Mülteci olarak Türkiye'de bulunan kamp dışında yaşayan, bulunduğu yerleşim birimindeki okullara devam eden öğrencilerin öğrenme sürecinde karşılaştıkları sorunları ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma desenleri incelendiğinde, bu çalışmanın amacını gerçekleştirebileceği düşünülen en uygun desenin "iç içe geçmiş tek durum" deseni olduğu görülmüştür. İç içe geçmiş tek durum deseni, tek bir durum içinde çoğu kez birden fazla alt tabaka veya durum olabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Yapılan bu çalışmada, öğrenme-öğretme süreci açısından ele alınan tek durum mülteciliktir. Araştırmada bu durum içinde yer alan alt analiz birimlerini "Öğrenme-öğretme", "Sınıf Yönetimi", "İletişim" "Okuma Yazma" faaliyetleri oluşturmaktadır. Belirlenen alt analiz birimlerinin iç içe geçmiş yapısının, derinlemesine incelenmesinin araştırma durumunu ayrıntılı olarak açıklayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda alt analiz birimlerinden ayrı ayrı elde edilen verilerden yola çıkılarak, araştırma durumunun bütününe ilişkin sonuçlar üretilmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Sorunun nedenlerini detaylı olarak ortaya koyabilmek için çalışma grubu amaçlı örneklem yöntemlerinden benzeşik/

homojen grup tekniği kullanılmış, üst, orta ve alt sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda görev yapan öğretmenler araştırmanın çalışma grubuna alınarak maksimum çeşitlik sağlanmıştır. Çalışma grubunda yer alan yirmi sınıf öğretmeninden sekiz öğretmen alt sosyo-ekonomik, yedi öğretmen orta sosyo-ekonomik ve beş öğretmen üstsosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda görev yapmaktadır. Mülteci öğrenciler alt sosyo-ekonomik düzeye sahip okullar bölgesinde daha çok yaşadıkları için bu bölgede yer alan okullarda görevli öğretmenler çalışma grubuna daha çok alınmıştır. Amaçlı örnekleme oluşturabilmek için çalışma grubuna mülteci öğrencilerin öğrenim gördüğü sınıflarda görevli öğretmenler çalışma grubuna alınmıştır.

Verilerin Toplanması

Veri Toplama Araçları

Mülteci öğrencilerin öğrenim gördüğü okullarda görevli on beş öğretmene “Mülteci öğrencilerin öğrenme öğretme sürecinde sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunlar neler olabilir?” diye açık uçlu soru sorulmuş ve cevaplarını kompozisyon olarak yazmaları istenmiştir. Sorulardan elde edilen verilerle ilgili olarak sınıf yönetimine ölçme değerlendirme alanında uzman 3 akademisyenden görüş alınmıştır. Betimsel ve içerik analizine tabi tutulan verilerden uzmanların uyuşum sağladığı konular araştırmacılar tarafından soruya dönüştürülmüştür. İnceleme sonucunda akademisyenlerin uyuşum sağladığı sorular görüşme formuna alınmıştır. Araştırmanın veri toplama araçlarından birisi olan yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formunun birinci bölümünde öğretmenlerin kişisel bilgileri yer almıştır. İkinci bölümde; öğrenme-öğretme sürecinde mülteci öğrencilerin karşılaştıkları sorunların sınıf yönetimine etkisine yönelik öğretmen algılarına yer verilmiştir. Araştırmanın gözlem formu da aynı yöntemle oluşturulmuştur.

Verilerin Toplanması

Uşak Milli Eğitim Müdürlüğünden mülteci öğrencilerin öğrenim gördüğü okulların listesi temin edildikten sonra okul yöneticileriyle görüşülerek görüşme yapılacak ve sınıflarında gözlem yapılacak öğretmenler belirlenmiştir. Yapılan görüşmelerde, öğretmenlerin görüşleri yazılarak not edilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri Ö1,Ö2,Ö3 şeklinde kodlanmıştır. Öğretmenlerle görüşmelerin hemen akabinde görevli oldukları sınıflara gidilerek birer saat gözlem yapılmıştır. Diğer bir saatlik gözlem ise farklı bir gün, saat ve derste yapılmıştır. Gözlemlerde hiçbir şekilde sınıfta bir müdahalede bulunulmamıştır. Sınıf içinde gözlemlenen mülteci öğrencilerin sınıftaki davranışlarıyla ders saati dışındaki davranışlarını karşılaştırabilmek için bu öğrencilere fark ettirilmeden tenefüste de pasif gözlemci olarak gözlemlenmiştir. Gözlemler yarı yapılandırılmış gözlem formlarına kaydedilmiştir. Gözlemler bittiğinde gözlem sonuçları gözlem yapılan sınıfın öğretmeniyle paylaşılarak gözlemlerin doğruluğu ve başka zamanlarda da görülme durumları teyit edilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Çalışmada, öğretmen görüşmelerinden ve araştırmacı gözlemlerinden elde edilen veriler ölçme değerlendirme sınıf öğretmenliği alanında görevli üç akademisyenin ve iki sınıf öğretmenin görüşüne sunulmuştur. Uzmanların ve öğretmenlerin üzerinde uyuşum sağladığı veriler tema, kod, alt kod ve görülme sıklığı olarak tablo haline getirilerek yorumlanmıştır.

3. Bulgular

Tablo 1. Mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunlar

Tema	Kod	Alt Kodlar	f
Öğrenme-Öğretme	İletişim	Öğrenme öğretme ortamından soyutlanma	20
		Kavramları anlayamama/Algılayamama	20
		Yaşamsal dışlama	12
		Sosyal dışlama	8
		Sözel iletişim yetersizliği	20
	Mevzuat Kaynaklı Sorunlar	Devam devamsızlık	20
		Ölçme değerlendirme	6
		Okul öncesi eğitim	10
	Veli Desteği	Anadildeki farklılık	19
		Kavram algılama yetersizliği	13
Kültürel dışlanmışlık		19	
Kültürel farklılık		19	
Geçmiş Yaşantılar	Resimlere yansıtma	20	
	Oyunlara etki	20	
	Öğrenme öğretme etkinliklerine etki	20	
	Arkadaşlık ilişkilerine etki	12	

İletişim kodunda görülen sorunlardan birisi öğrencilerin kendilerini öğrenme öğretme ortamından soyutlamalarıdır. Bu konuda Ö1 “*Dil bilmedikleri için söyleneni anlayamıyorlar. Anlayamadıkları için derslerden koparak, sıra karalamak, camdan dışarı bakmak gibi istenmeyen davranışlara yönelmekte*ler” şeklinde ifade etmiştir. Ö2 “*Dersleri anlayamadıkları için bir süre sonra ya sadece yüzümüze bakıyorlar ya da kendilerini ortamdan soyutlayarak kendilerini iletişime kapatıyorlar*” şeklinde açıklama yaparak öğrencilerin kendilerini öğrenme ortamından soyutlama sorununa dikkat çekmiştir. Sınıflarda yapılan gözlemler sonucunda; mülteci öğrencilerin Türkçe bilmemelerinden dolayı ders etkinliklerine ilişkin kendilerini ifade etme güçlükleri yaşadıkları, öğretmenin bu durumu telafi etmek için mülteci öğrencilere daha fazla zaman ayırmak istemesine rağmen haksızlık olacağı düşüncesiyle diğer öğrencilere daha fazla söz hakkı vermesi mülteci öğrencilere yeterince zaman ayıramamasına neden olmaktadır. Bu durumun da mülteci öğrencilerin kendilerinin soyutlanmış gibi hissetmelerine yol açtığı gözlemlenmiştir.

İletişim kodunda ortaya çıkan diğer bir durum da öğrencilerin söylenenleri ve kavramları anlayamamaktan kaynaklanan sorun olmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenlere göre mülteci öğrenci, öğretmenin kazandırmak istediği kavramları anlayamadıkları için öğrenme öğretme sürecine etkin olarak katılamamaktadır. Bu durum da öğrencilerin bir süre sonra öğrenme öğretme sürecinden sıkılmalarına ve istenmeyen öğrenci davranışlarının ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Mülteci öğrencileri için iletişim, hem öğrenme öğretme sürecinin yürütülmesinde, hem de arkadaşlık ilişkilerine bağliolarak sosyal ortamların oluşturulmasında önemli olmaktadır.

İletişim kodunda ortaya çıkan sorunlardan birisi de algı sorunudur. Algı sorunu mülteci öğrencilerin Türkçeyi anlayamamaları şeklinde olduğu gibi yanlış yargı ve olumsuz söylemler yaşamsal dışlanma ve sosyal dışlanmalara sebebiyet vermektedir. Yanlış yargı ve olumsuz söylemler sonucunda sosyo ekonomik düzeyi düşük okullarda öğrenim gören öğrenciler, çevreden gelen telkinlerle Suriyeli çocukları kendi kazançlarını ellerinden alan “hak hırsızı” olarak gördükleri belirlenmiştir. Sosyal medyada ortaya çıkan birçok olumsuz haberlerin öğrencileri etkilediği görülmektedir. Ö3 “*Sınıfımıza yeni bir öğrenci gelmişti. Teneffüste öğrencinin ağladığını gördüm. Sorduğumda bizim sınıfta öğrencilerin kendisini dövdüğünü öğrendim. Öğrencilere nedenini sorduğumda onlar bizim babamızın çalıştığı işi alan hırsız gibi ifadeler söylendi. Göçmen öğrencinin Suriyeli olmadığını Iraklı olduğunu söylediğimde sınıfın öğrenciye karşı tutumları hemen değişti. Onu yanlarına oturtular, teneffüste birlikte oynadılar. Bu dışlama tavırlarını sadece Suriyeli çocuklara karşı yapıyorlar. Çocuklarla görüştüğümde evlerinde böyle konuştuklarını, facebook gibi sosyal medyada böyle haberler olduğunu dile getirdiler.*” sözleriyle sosyal medyadaki algı oluşumlarına dikkat çekmektedir. Sosyal medyanın mültecilerle ilgili olumsuz algı oluşturmada olduğu tespit edilmiştir. Yanlış algı oluşumunun sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan okullarda sosyal dışlama şeklinde ortaya çıktığı belirlenmiştir. Kültürel farklılıklardan kaynaklanan yaşam biçimi olumsuz bir algıya dönüşebilmektedir. Öğrencilerin ailelerinin giyim kuşam biçimi özellikle terör örgütü DAESH ile özdeşleştirilerek dışlamanın yapıldığı tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan ve sosyo ekonomik durumu iyi okullarda görev yapan öğretmenler tarafından, mülteci öğrencilerin beslenme biçimlerindeki farklılık yine bu öğrencilerin dışlanmasının nedeni olarak gösterilmiştir.

Mülteci öğrencilere yönelik bir mevzuatın olmaması bu öğrencilere karşı alınabilecek tedbirleri de engellemektedir. Mevzuat yetersizliğinden kaynaklanan sorunun devamsızlık, sorunu olduğu görülmüştür. Mülteci öğrencilere ait bir mevzuat olmadığı için öğrencilerin okula uzun süre devamsızlık yaptıkları belirlenmiştir. Öğretmenler bazı zamanlarda devamsızlıkların uzun sürmesinin kendilerini endişeye sürüklediğini ifade etmişlerdir. Her göçmen faciasında mülteci öğrencilerinin de orada olabileceği kaygısını taşıdıklarını vurgulamışlardır. Yasal bir mevzuatın olmamasından kaynaklanan sorunu Ö20 şu şekilde dile getirmiştir. “*Öğrencilerle ilgili mevzuat olmadığı için canları isteyince derse, okula geliyorlar. Bu durum akademik başarısızlıkla beraber sınıf kurallarına uymama, başına buyrukluğa gibi istenmeyen davranışlara yol açıyor.*” Öğretmen sınıf içinde kuralı bir davranışın diğer öğrencileri de olumsuz etkilediğine vurgu yapmıştır. Yasal mevzuat eksikliğinin ortaya koyduğu bir başka sorunda ölçme değerlendirme alanında olduğu belirlenmiştir. Mülteci öğrencilerle ilgili süreç ve sonuç değerlendirmeler yeterince ve amaca uygun olarak yapılamamaktadır. Ö16 “*Mülteci öğrencilere yönelik nasıl değerlendirme yapıp yapmayacağımız, yaparsak nasıl yapacağımız belli değil. Okul idaresine soruyorum onlarında net bir bilgisi yok. Bu durum da ölçme ve değerlendirme açısından bize sıkıntı oluşturuyor*” diyerek soruna dikkat çekmiştir. Yasal mevzuattan kaynaklanan bir başka sorun da okul öncesi eğitim ilgilidir. Mevzuatta göçmen çocuklara yönelik okul öncesi eğitim olmadığı için bu çocukların neredeyse tamamına yakını okul öncesi eğitim alamamaktadır. Aileler kendi katkılarıyla özel kurumlara göndererek okul öncesi eğitim alılabilmektedirler. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlarda mevzuat gereği okul öncesi eğitimi alamamaktadır.

Mülteci öğrencilerin anadillerinin Arapça ve Farsça ağırlıklı olması velinin okul ve diğer velilerle iletişimini engellemektedir. Ö11 “*Öğrencinin velisini okula çağırdım. Eğer öğretmen kadın ise anne, öğretmen erkekse babalar görüşmeye geliyor. İlk görüşmeye anne baba birlikte geldiler. Velilerle hiçbir konuda anlaşamadık. Daha sonra bir iki defa anne geldi başka hiç gelen giden olmadı. Çocukla ilgili bilgi alamıyorum*” diyerek veli ile iletişimde dil bilmemekten kaynaklanan sıkıntının bir boyutunu ortaya koymuştur. Gözlem amaçlı okullara gidildiğinde öğretmenin vurguladığı durumların yaşandığı gözlemlenmiştir. Türkçede ve eğitimde kendine özgü kavramlar bulunmaktadır. Veliler Türkçe

bilseler bile kavramların anlamını bilemedikleri için anlamada kavram yanılgılarına neden olabilmektedir.

Veli desteğinin yetersiz olduğu durumlardan birisi de kültürel dışlanmışlıktır. Dil farklılığının dışında kıyafet farklılıkları, beslenme farklılıkları velinin okulla olan ilişkisini olumsuz etkilemekte ve okula ve öğrenciye desteği azaltmaktadır. Ö7 “*Bana mülteci bir öğrenci gelmişti. İlk günlerde veliler bizim sınıfta ne işi var gibi olumsuz tepkiler veriyordu. Öğrencinin beslenme saatlerinde beslenme biçimine böyle de yenir mi gibi yüzlerini buruşturarak tepki veriyorlardı. Veli toplantısı yaptım. Mülteci öğrencinin annesinin de geleceğini söyledim. Amacım ön yargılarını kırmaktı. Çarşaf, bakımsız, ilgisiz birisinin geleceğini düşünüyorlardı. Mülteci veli toplantıya tesadüfen biraz gecikti. Mülteci veli kapıdan içeri girince herkes çok şaşırıldı. Çünkü gelen veli, bizim velilere göre oldukça modern sayılabilecek bir kıyafetle gelmişti. Mülteci veli doktora düzeyinde eğitime sahipti ve tıp bilimleri eğitimi almıştı.*” Ön yargılar olumsuz düşüncelere neden olabilmektedir. Eğitimin önemli bir parçası olan veli yetersiz kalınca öğretimde eksiklikler meydana gelmektedir.

Geçmiş yaşantılar koduna bağlı olarak mülteci öğrencilerin geçmiş yaşantılarının öğrencilerin öğrenme öğretme sürecine yansımaları tespit edilmiştir. Savaş, terör gibi olayları yaşamış, yakınlarını kaybetmiş çocukların yaşadıkları travmalarının sınıf yönetimini ve öğrenme ortamlarını olumsuz etkilediği görülmüştür. Bu etkiler resimler, oyunlar ve arkadaşlık ilişkilerine yansımaktadır. Araştırmaya katılan, Suriyeli mülteci öğrencilerin öğrenim gördüğü sınıflarda görevli öğretmenlerin tamamı bu öğrencilerin resim çalışmalarında mutlaka savaş ve savaş araçları figürleri oluşturduklarını belirtmiştir. Savaş travmasının bir başka şekli sınıftaki öğrenme sürecinde yapılan etkinliklerde kendisini göstermesi olmuştur. Ö19 “*O gün okulda deprem tabiatı vardı. Siren çaldı. Sınıftaki bütün öğrenciler önce başını iki ellerinin arasına alarak sıraların kenarına çömeldiler. Daha sonra hızlı bir şekilde sınıfı terk ederek okul bahçesine toplandılar. Mevcut kontrol edilirken mülteci öğrencinin olmadığını tespit ettim. Kontrol amaçlı sınıfa çıktığımda mülteci öğrenci başı ellerinin arasında yine göç, yine ölüm diye hıçkırarak ağlıyordu. Kendisini tam bir haftada zor teselli edebildim.*” demiştir. Çalışmada yer alan araştırmacılardan birisi de gözlem amaçlı olarak gittiği bir ilkokulda bu olaya şahit olmuştur. Mülteci öğrenci geçmiş yaşantısındaki travmayı yeniden yaşadığı görülmüştür. Bir haftalık sürenin mülteci öğrenciyi, sınıfı ve öğretmeni de etkilediği gözlemlenmiştir.

Tablo 2. Mülteci Öğrencilerin Öğrenme Öğretme Sorunlarına Yönelik Öğretmen Önerileri

Tema	Kodlar	f
Öneriler	Mülteci öğrencilerin okula başlamadan önce dil öğretiminden geçirilmeleri	15
	Sadece mülteci öğrencilerin devam ettiği okullara gitmeleri	10
	Mülteci çocukların daha iyi dil öğrenebilmesi için Türk çocuklarla birlikte eğitim görmeleri	5
	Televizyon programları	7
	Mülteci öğrencilerle ilgili yasal mevzuatın olması	20
	Mülteci öğrencilerin okul öncesi eğitime gitmeleri	
	Mülteci velilerine de dil öğretiminin gerekliliği	12

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan on beş öğretmen mülteci öğrencilerin okula başlamadan önce mutlaka dil eğitiminden geçirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Öğretmenler bu öğrencilerin sadece mülteci öğrencilerin devam ettiği okullara gitmesi gerektiğini önermişlerdir. Sadece mülteci çocukların gittiği okullara o dili bilen öğretmenler atanarak daha iyi eğitim alabilirler denilmiştir. Yine aynı öğretmenler mülteci öğrencilerle ilgili yasal mevzuatın olması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler yasal mevzuat olmamasından dolayı öğrenciye devam takip, ölçme değerlendirme yapamadıklarını belirtmişlerdir. Buna karşılık olarak çalışma grubunda yer alan beş öğretmen ise mülteci çocukların daha iyi dil öğrenebilmesi için Türk çocuklarla beraber eğitim görmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, sadece aynı ırka sahip mültecilerin kendi aralarında anadillerini konuşacağı için dil öğrenemeyeceklerini belirtmişlerdir. Almanya ya da başka bir ülkede uygulanan uygulamalar incelendiğinde farklı etnik kökene sahip bireyler aynı sınıflarda eğitim almaktadır.

Çalışma grubunda yer alan öğretmenler mülteci öğrencilere yönelik ön yargıların kırılması için çok izlenen televizyon kanallarında toplumda saygı görmüş kişilerce program yapılmasını veya kamu spotu oluşturulmasını önermişlerdir.

Çalışma grubunda yer alan öğretmenler, mülteci öğrencilerin okul öncesi eğitim aldıklarında ilkokula ve daha üst kademede daha iyi uyum sağlanacağını belirtmişlerdir.

Mülteci öğrencilerin velilerinin de dil eğitim kurslarına alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, çocuğa Türkçe öğretip ailesine öğretilmediği zaman çocuk evde anadilini konuştuğu için Türkçeyi yeterince öğrenemeyeceğini belirtmişlerdir.

4. Sonuç

Sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşme ve sınıflarda yapılan gözlemlere dayalı olarak elde edilen verilerden aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Mülteci öğrencilerin geçmiş yaşantılarının öğrencilerin öğrenme öğretme sürecine yansımaları tespit edilmiştir. Savaş, terör gibi olayları yaşamış, yakınlarını kaybetmiş çocukların bu tür travmaları, öğrenme ortamlarına yansımaktadır. Bu yansımalar resimler, oyunlar, arkadaşlık ilişkilerinde görülmektedir. Araştırmaya katılan, Suriyeli mülteci öğrencilerin resim çalışmalarında mutlaka savaş ve savaş araçları figürleri oluşturdukları, oyunlarında şiddete, vurmaya, ölmeye, öldürmeye yönelik oyunlar oynadıkları tespit edilmiştir. Çevresindeki yetişkinlere, topluma ve kurumlara karşı güvenini yitiren çocuk, yaşadığı kuşku ve yabancılaşma nedeniyle, hiç kimsenin kendisini anlayamayacağını düşünebilir (Erden ve Gökçe, 2009). Geçmiş yaşantıların öğrenme öğretme sürecini ve sınıf yönetimini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Arabacı vd. (2014) çalışmasında, öğrencilerin savaştan kaynaklanan psikolojik sorunlarının da sınıf organizasyonunu etkilediği belirlenmiştir. Erden ve Gökçe (2009) çalışmalarında çocukların savaşın psikolojik etkilerini çevreye yansıttıklarını tespit etmiştir. Önen vd., (2014) mülteci durumlarının anksiyetiyeyi ve depresyonu artırdığını tespit etmiştir.

Mülteci öğrencilere yönelik bir mevzuatın olmaması bu öğrencilere karşı alınabilecek tedbirleri de engellemektedir. Mülteci öğrencilere ait bir mevzuat olmadığı için öğrenciler çok devamsızlık yapmaktadır. Mevzuat yetersizliğinden dolayı devam takip yapılamaması öğrenme öğretme sürecine ve sınıf yönetimine olumsuz etkilediği belirlenmiştir. Kirk (2014) çalışmasında Ürdün'de yaşayan Suriyeli Mültecilerden %22'sinin okula ilgi duymadığı ve yasal mevzuat eksikliği nedeniyle okula devam etmediklerini tespit etmiştir. Yasal mevzuat eksikliğinin ortaya koyduğu bir başka sorunun da ölçme değerlendirme alanında olduğu belirlenmiştir. Mülteci öğrencilerle ilgili süreç ve sonuç değerlendirmeler yeterince ve amaca uygun olarak yapılamamaktadır. Arabacı vd. (2014) çalışmasında, mülteci öğrencilere yönelik bir programın olmayışından dolayı öğretmenler ile idare arasında uygulama birliğinin sağlanamadığını tespit etmiştir. Barenbaum, vd. (2004; Gupta ve Zimmer, 2008) çalışmasında savaş travması yaşayan öğrenciler için bireysel ve kültürel şartları dikkate alınarak ivedilikle bir program hazırlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Mevzuatta göçmen çocuklara yönelik okul öncesi eğitim olmadığı için bu çocukların neredeyse tamamına yakını okul öncesi eğitim alamamaktadır. Aileler kendi katkılarıyla özel kurumlara göndererek okul öncesi eğitim alılabilmektedirler. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlarda mevzuat gereği okul öncesi eğitimi alamamaktadır. Araştırmacılar Milli Eğitim Bakanlığı ile UNICEF' in ortaklaşa gerçekleştirdikleri (2013) proje kapsamında görev alan araştırmacılar tarafından mültecilerin yaşadığı kamplarda mülteci öğrencilerin devam ettikleri okullarda okul öncesi eğitim kurumu tespit etmelerine rağmen kamp dışındaki çocuklar okul öncesi eğitimden yararlanamamaktadır.

Veli desteği öğrenme öğretme sürecinde yaşanan bir başka sorundur. Velilerin Türkçeyi bilmemesi, bilse bile yeterince konuşmaması, kavramların karşılığını tam olarak algılayamaması ve velinin yaşadığı kültürel dışlanmışlık okul ile velinin iletişimini ve öğrenciye desteğini azaltmaktadır. Arabacı vd. (2014) çalışmalarında velilerin duyarsızlığının ve çocuğuna sahip çıkmamasının sınıf organizasyonunu olumsuz etkilediği tespit edilmişlerdir.

Mülteci öğrencilerin öğrenme öğretme sürecinde dil bilmemelerinden dolayı gerek öğretmenin söylemlerini anlayamaması gerekse kavramları anlayamaması mülteci öğrencilerin kendilerini öğrenme öğretme ortamından soyutladıkları ve etkinliklere katılmayarak yetersizlik sergiledikleri tespit edilmiştir. Börü ve Boyacı (2016) çalışmasında mültecilerin yaşadığı en önemli sorunlardan birisinin dil ve iletişim olduğunu tespit etmiştir. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığının (2005) raporunda Almanya'da yaşayan Türklerin en önemli sorunlarından birisinin iletişim ve dil sorunu olduğu tespit edilmiştir. Mülteci öğrencilerin yetersizlik sergileme davranışlarının öğrenme öğretme sürecini ve sınıf yönetimini olumsuz etkilediği görülmüştür. İletişim ve kavramları algılamada öğretmen tutumunun etkili olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmeni mülteci öğrencileri kabullenmişse mülteci öğrencilerin yetersizlik davranışlarını engellemek ve onların öğrenme öğretme sürecine katılımını sağlamak için kavramları somutlaştırma ve etkinliklere katılımlarını sağlamaya çalıştığı görülmüştür. Sosyal medyada ortaya çıkan birçok olumsuz haberlerin öğrencileri etkileyebildiği gibi kültürel farklılıklardan kaynaklanan yaşam biçimi de olumsuz bir algıya dönüştürülmektedir. Öğrencilerin ailelerinin giyim kuşam biçimi DAESH gibi bazı terör örgütleri ile özdeşleştirilerek dışlamanın yapılmasına neden olabilmektedir. Algısal yanılgıların mülteci öğrencilerin öğrenim gördüğü sınıflarda olumsuz ortamların oluşmasına neden olabilmekte ve sınıf yönetimini zorlaştırabilmektedir. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığının (2005) raporunda Almanya'da yaşayan Türklerin en önemli sorunlarından birisinin Almanların ön yargısı ve Türkler üzerinde oluşturulan algı operasyonlarının olduğu tespit edilmiştir. İşçi olarak giden Türklerin uzun yıllar boyunca ön yargı sorununu yaşıyor olmasının, mültecilere yönelik algı operasyonlarının evrensel bir sorun olduğu söylenebilir. Yapılan araştırmalarda (Sandal vd., 2016; Cengiz, 2015; Tunç, 2015; Erdoğan, 2014), Suriyeli mültecilere karşı kabul oranının oldukça yüksek olduğunu ancak, algı operasyonlarıyla bu durumun bilişsel karmaşalara yol açtığını, kamu kurumlarının hem Suriye, hem de Türk toplumunu anlamaya yönelik herhangi bir politika geliştirilememesi durumunda patlama yaşanabileceğini vurgulamışlardır. Çarmıklı (2015) çalışmasında kurumların mültecilere yönelik politikaların desteklemesi gerektiğini belirtmiştir.

Mülteci öğrencilerin, iletişim, algı operasyonu, mevzuattan kaynaklanan sorunlar, kültürel farklılıklardan kaynaklanan sorunlar, yaşamış oldukları savaş travması ve veli desteğinin yetersizliğinin öğrenme öğretme sürecinde sınıf yönetiminde sorun yaşanmasına neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Mülteci öğrencilerin öğrenme öğretme sürecinde karşılaştıkları en önemli sorunlardan birisi iletişim sorunudur. Mülteci çocuklara ve ailelerine Türkçe kursları verilmelidir.

Yanlış yargı ve olumsuz söylemler sonucunda mülteci öğrenciler dışlanmaya maruz kalmaktadır. Çok izlenen kanallarda toplumda saygı görmüş, kabul edilmiş kişilerce program veya kamu spotu benzeri programlar yapılmalıdır.

Yasal mevzuatı olmadığı için mülteci öğrencilerin devam takibi, öğrencinin akademik ve davranışsal ölçme değerlendirilmesi yapılamamaktadır. Mülteci öğrenciler için yasal mevzuat oluşturulmalıdır.

Mülteci çocuklar yasal mevzuatta olmadığı için okul öncesi eğitimden pek yararlanamamaktadır. Okul öncesi eğitim döneminde oyunlar yoluyla daha etkili Türkçe öğrenebileceği için mülteci öğrenciler okul öncesi eğitimden yararlandırılmalıdır.

Bu çalışma ilköğretim kademesi için yapılmıştır. Farklı öğretim kademeleri içinde böyle bir çalışma yapılabilir.

5. Kaynakça

- ASPB (2005). Federal Almanya'da yaşayan Türklerin aile yapısı ve sorunları araştırması, Ankara: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Yayınları.
- Arabacı, İ.B., Başar, M., Akan, D., Göksoy, S. (2014). An analysis about educational problems in camps in which Syrian refugees stay: condition analysis, *International Journal of Social Sciences & Education* 4 (3) 80-94
- Ay, S.E. (2015). *Dünyada ve Türkiye'de Mülteciler*, UNHCR, <http://www.tusev.org.tr/> (Erişim:15.01.2016).
- Balkar, B., Şahin, S., Işıklı Babahan, N. (2016). Geçici eğitim merkezlerinde (GEM) görev yapan Suriyeli öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12 (6) 1290-1310
- Barenbaum, J., Ruckhin, V., Schwab-Stone, M. (2004). The psychological aspect of children; attending exposed to war: Practice and policy initiatives, *Journal of Child Psychological and Psychiatry* 45 (1) 41-62
- Börü, N., Boyacı, A. (2016). Göçmen öğrencilerin eğitim-öğretim ortamlarında karşılaştıkları sorunlar: Eskişehir ili örneği, *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 11/14 Summer 2016, p. 123-158
- Cengiz, D. (2015) Zorunlu göçün mekânsal etkileri ve yerel halkın algısı; Kilis örneği, *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 10/2 Winter 2015, p. 101-122
- Çarmıklı, E.Ö. (2015). Misafirperverliğin sınırları: yeni sorunların başlangıcı, *TUSİAD Görüş Dergisi; Göç ve Mültecilik Sayısı*, 88
- Er, A. R., Bayındır, N. (2015). Pedagogical approaches of elementary teachers for primary refugee children, *International Journal of Social and Educational Sciences* Volume 2, Issue 4 December 2015
- Erden, G., Gökçe, G. (2009). Savaş yaşantılarının ardından çocuk ve ergenlerde gözlenen travma tepkileri ve psiko-sosyal yardım önerileri *Türk Psikoloji Yazıları* 12 (24) 1-13
- Erdoğan, M. M. (2014). *Türkiye'deki Suriyeliler: Toplumsal kabul ve uyum araştırması*, Hacettepe Üniversitesi, Göç ve Siyaset Araştırmaları Merkezi.
- European Commission (2016). Mülteci krizinin yönetimi, www.europa.eu/rapid/press-release_IP-16-144_tr.pdf adresinden 24.02.2017 tarihinde alınmıştır.
- Gupta, L., Zimmer, C. (2008). Psychological interventions for war affected children Sierra Leone, *The British Journal of Psychiatry*, 192, 212-216.
- Güllüpnar, F. (2010). Almanya'da Türk göçmenlerin çocuklarının bölünmüş kaderleri ve eğitimde başarısızlıklarının yapısal nedenleri: Entegrasyon aşağı mı yukarı mı? *Eğitim Bilim Toplum* 8 (31) 65-87.
- Kirk, K. (2014). *Lateregistration: Problems affecting the access to education for Syrian refugees in Amman, Jordan*, Senior Honors Thesis University of Oregon.
- Önen C., Güneş, G., Türeme, A. Ağaç, P. (2014). Bir mülteci kampında yaşayan Suriyelilerde depresyon ve anksiyete durumu *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Yıl: 2, Sayı: 6, Eylül 2014, s. 223-230
- Özer, Y.Y., Komşuoğlu, A., Ateşok, Z. Ö. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: sorunlar ve çözüm önerileri *The Journal of Academic Social Science* Yıl: 4, Sayı: 37, Aralık 2016, s. 34-42.
- Sakız, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: Bir bütünleştirme önerisi, *Göç Dergisi*, 3 (1) 65-81
- Sandal, E.K., Hançerkıran, M., Tıraş, M. (2016). Türkiye'deki Suriyeli mülteciler ve Gaziantep ilindeki yansımaları, *Gaziantep University Journal of Social Sciences* 15(2):461-483
- Şeker, B.T., Aslan, Z. (2015). Refugee children in the educational process: an social psychological assessment *Journal of Theoretical Educational Science*, 8(1), 86-105, January 2015
- Tunç, A.Ş. (2015). Mülteci davranışı ve toplumsal etkileri: Türkiye'deki Suriyelilere ilişkin bir değerlendirme, *TESAM Akademi Dergisi* 2 (2) 29-63
- UNICEF report (2013). Workshop report for "provision of periodic, relevant and structured personnel according to needs and circumstances" (Prepared by Türkmen Sanduvac Zeynep M. Ref:Em/Tura/2013-C)
- Weinstein, C. S., Tomlinson Clarke, S., ve Curran, M. (2003). Toward a conception of culturally responsive classroom management, *Journal of Teacher Education*, 55(1) 25-38
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayınevi.



Kastamonu Education Journal

September 2018 Volume:26 Issue:5

kefdergi.kastamonu.edu.tr

Değişen Dünyada Değişen Okul Changing School in Changing World

Bilge ASLAN ALTAN^a

^aMuğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla, Türkiye.

Öz

Bu çalışmada okul paydaşları tarafından değişen okul ortamının ve iyi bir okulun günümüzde nasıl ifade edildiği, paydaşlar gözüyle okulun değişen dünya standartlarında hangi görev ve sorumlulukları üstlendiği açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseninde yürütülmüştür. Çalışma idareci, öğretmen, öğrenci ve velilerden oluşan toplamda 8 katılımcı ile yürütülmüştür. Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış açık uçlu görüşme soruları kullanılmıştır. Veriler betimsel ve içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. Araştırma sonucunda, okulun küresel değişimin getirdiği rekabet olgusunu benimseyen bir kuruma dönüştüğü, bireylerin akademik başarı dışında odaklandığı farklı bir konuları olmadığı, okulların bütünleştirici ve sosyalleştirici işlevlerinin kaybolduğu, geleceğe yönelik umutsuzluk oluşturduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler

küreselleşme
değişen okul
yerelleşme
değişen toplum

Keywords

globalization
changing school
localization
changing society

Abstract

This research aims to explain how the changing school environment and a “good school” concept are defined by the shareholders at present, and what kind of duties and responsibilities changing schools have started to take regarding global standards. The research was carried out on phenomenology design of qualitative research. The data were collected with semi-structured interview questions. The research included 8 participants, namely administrators, teachers, students and parents as school shareholders. The data were analyzed through descriptive and content analysis techniques. As a result, regarding participants responses, it was found that the schools have (been) changed into institutions that embrace the competition brought about by global changes, in which individuals focus on academic achievements solely, in which the integrative and socializing functions of schools disappear so that shareholders are desperate for the future.

Extended Summary

The roles and responsibilities of schools and educators have to keep pace up with the global world in order to have the same talents and achievements as other world countries have. In this study, it was researched what the duties and responsibilities of the school trying to establish a balance in the global values are and how the duties of the schools are changing in terms of local needs. With the globalization effect, new approaches to teaching (such as constructivism, chaos theory, re-conceptualization, pluralism, etc.) have begun to be adopted in international practice through educational programs and it has become desirable that individuals should be more questioning, argumentative, and inquisitive. By the end of the 1700s, Kant emphasized that the purpose of education was to educate not only for the present state of society but for better social conditions associated with the ideal humanity concept (Van Til, 1974). Schools are also the environments in which the changes in objectives and policies of the education system are materialized. As the education system goes to good and new, schools act as regulators and adapters on this path (Tezcan, 1992). Additionally, Eisner (2016) notes that the functions of schools are ignored due to too much focus on the changing standards. According to him, there are some problems neglected in schools and they can be listed as communication problems in the classroom, isolation of the teacher, measuring students' success through mere testing. Following the discussion so far, this study focuses on how the effects of changing standards on schools are observed. Following questions were sought to be answered: 1) What are the characteristics of a good school? 2) How are the responsibilities of a school affected in changing standards? 3) What has changed in present schools?

For this purpose, the research methodology has been carried out in the phenomenology design. While the study group was selected, for the maximum diversity, the purposeful sampling method of the qualitative research method was followed. For this reason, administrators, teachers, students and parents were involved in the study since they are important sources that can interpret the functioning of a school and its current operation from the first hand. A semi-structured interview form has been prepared by the researcher in order to collect data. Interpretation approach has been adopted from the qualitative data analysis approaches in data analysis. The analytical order of the analysis of the data was determined (coding, sorting, categorization, correlating and interpreting) and the data were carefully examined in order. Expressions related to phenomenon in the examined data set were listed. These expressions were grouped under themes. To show what the themes mean, they have been written in citation. These expressions reflect the experience of the participants. To check the validity, external supervision was applied in the post-analysis, and the research process was followed and examined by an expert not involved in the research period. To provide encoding / grouping control and for the reliability, the data were encoded by the external expert and the coding was compared with researcher's. The compliance percentage between coders was calculated as 90%.

During interviews, participants were asked to describe a good school, and although each participant gave an answer to their own experience, it was observed that the answers of the administrators and teachers shared the similar perspectives, and students and parents' answers shared the similar perspectives among themselves. When the answers of teachers and administrators were examined, it was seen that the responses centered on student skills, cooperative and success-oriented school philosophy, and facilities as a good schools' aspects to have. Based on the answers, it was observed that administrators and teachers could not go out of the building while making a good school definition. The characteristics that make schools good in the social structure remain only in the building in the light of these answers. Thus, the parents and students describe the disciplined and secure institutions as good schools. Also they emphasized that sending more students to a higher education was one of the characteristics of a good school. The answers given by parents and students are mainly focused on academic achievement. The answers to the questions about the duties and responsibilities of the schools were common to all participants and centered on academic achievement. Although answers were highly referred to academic success, it was also observed that the participants were not really satisfied with the present functions of the school. Apart from the students' answers, administrators, parents and teachers have indicated with their answers that they were disturbed by the mission of a school defined as sending students to the university. The participants were asked whether there was a difference between past and present responsibilities of schools'. All participants focused on the issue of increased success orientation in schools, compared to past, and besides, each participant (except students) gave opinions on topics such as competition, teaching system, value education, social life, and technology.

The study has highlighted that school shareholders mainly focus on academic achievement to keep up with what the new world demands. However, economic, political, sociological, technological and many other dimensions can be disregarded while concerning the global change. In order to meet international necessities, the local needs should not be avoided. Curricula should be an integrative agent for school and changing needs. There should be a continuous need analysis nationally and internationally. The schools' sociological functions should not be underestimated. Therefore, the bound between individual and the society can be enhanced. Additionally, extra-curricular activities should be well organized in schools. Students can reach success in different areas and increase self-confidence. This study is limited to these specific participants. There can be more research on the topic with different instruments to generalize and compare the data, and draw a bigger picture. In such a dynamic world and system, similar studies can contribute to the field.

1. Giriş

İnsanlık tarihinden itibaren insanın çevre ile etkileşimi gelişim göstermiş, bu etkileşimden yeni değişimler doğmuş ve insanlık sürekli bir devinim göstermiştir. Bu hareketliliğin içerisinde insanoğlu biraradalığını korumak ve devam ettirmek için kurumsallaşma faaliyetleri de göstermiştir. Okul da bu kurumsallaşma içerisinde yer alan, birey ve toplum arasında uyumsayıcı ve bütünleştirici etkiye sahip çok paydaşlı dinamik bir kurumdur (Tezcan, 2015). Bu dinamizmin nasıl geliştiğini ve nereye doğru ilerlediğini anlayabilmek ve yorumlayabilmek için de çevrede değişen ve gelişen etkileri gözlemlemek önemlidir.

Neler Değişiyor?

Ulaşım ve haberleşme teknolojisindeki gelişimler günümüz dünyasında bilgi erişimini ve paylaşımını kolaylaştırmış ve alternatifleri genişletmiştir. Ülkeler arası sınırlar manevi düzeyde kalkmış, ortak kültürler oluşmaya (Balay, 2004, s. 63) ve 1960'lı yılların başından bu yana, dünya; politik, teknolojik ve ekonomik hareketlenmeleri ile parçaları birbiriyle kenetli hale gelmeye başlayan bir bütün olmaya başlamıştır (Ertürk, 1986, s. 26). Ülkeler arasında kurulan teknoloji bağı ile birlikte herkesin birbirinden haberdar olmaya başlaması eğitimde rekabeti de artmaya başlamıştır. İhtiyaç duyulan insan profili de bu değişime ve gelişime göre yeniden şekillenmeye başlamıştır (Orman, 2015, s.115). Bu bağlamda ülke insanını yetiştirmede daha "iyi" adımlar atmak için yapılan çalışmalar rahatlıkla paylaşılabilir ve sonuçları oldukça hızlı gözlenebilir olmuştur.

Sürekli değişen politik dengeler, derinlik kazanan bireycilik anlayışı ve küresel devinimi olan ekonomi, toplumsal ve kültürel araç olan okulları da yakından ilgilendirmektedir. Diğer dünya ülkeleri ile eş değer yeteneklere ve kazanımlara sahip olmak için okulların ve eğitim görevlilerinin rol ve sorumlulukları da küresel dünyaya ayak uydurmak zorunda kalabilmektedir. Bu açıdan bakıldığında yerelden uzaklaşan ve küresel değerlere doğru yol alan bu çizgide, küresel boyutta bir denge kurmaya çalışan okulun görev ve sorumlulukları ne olmalıdır, kültürlenme aracı olan okulların yerel ihtiyaçlara yönelik görevleri nasıl değişmektedir gibi sorularla iyi bir okulun görev ve sorumlulukları bir nebze de olsa aydınlatılmaya, betimlenmeye çalışılmıştır.

Yerelleşme, okulların ve yerel idarecilerin yerel durumlara göre eğitim programlarını uyarlaması olarak tanımlandığında (Taylor, 2004, s. 155), öğretme ve öğrenme süreci de yerel çevre ile ilişkilendirilebilir. Küreselleşme ise Altbach ve Knight (2007, s. 291) tarafından eğitim yönüyle tanımlandığında, uluslararasılıkla arasındaki farka özellikle değinilmiştir. Onlara göre küreselleşme, 21. yüzyıl politika, ekonomi ve toplumsal trendlerinin eğitim üzerindeki yönlendirmelerini; uluslararasılık ise bu yönlendirmelere ayak uydurmak için akademik camianın, okulların, eğitim kurumlarının ve hatta bireylerin politikalarını ve uygulamalarını içermektedir. Bu tanıma göre örneğin, İngilizcenin yabancı dil öğretimi olarak oldukça önemli olması küresel platformda uluslararasılık uygulamasıdır. Küreselleşme genel itibari ile dünya genelinin tek bir akışını işaret ederken, uluslararasılık milletler ve toplumlar arası ilişkili hedefleri, öğrenme/öğretmeyi, araştırmaları vurgular (Knight, 2014, s. 37).

Küreselleşme olgusu ile birlikte, uluslararası uygulamalarda, eğitim programlarından öğretime yeni yaklaşımlar (yapılandırıcılık, kaos teorisi, yeniden kavramsallaştırma, çoğulculuk vb.) benimsenmeye başlanmış ve bireylerin daha fazla sorgulayıcı, tartışmacı, araştırmacı ve bilgiye kendisinin sahip olması istenmiştir. Bu yaklaşımlar uluslararası düzeyde kabul görmüş ve yaygınlaşmıştır. Öğrenci başarısının değerlendirilmesi de sadece yerel ya da ulusal sınırlılığa kalmamıştır. TIMSS ve PISA gibi sınavlar, Dünya platformunda eğitim ve öğretimde gerçekleştirilen başarının bir skor tablosu gibi yorumlanabilmektedir. Ancak politik, ekonomik, teknolojik değişkenlerin farklı bölgelerde ve ülkelerde eğitimi nasıl etkilediğinin göz ardı edilmesi ulusal ve uluslararası sıralamada çoğunlukla göz ardı edilebilmektedir. Bu sonuç doğrultusunda, okulların akademik başarıya olan yoğun odağı daha anlaşılabilir olmaktadır.

Değişim İçerisinde Okul

Kant, 1700'lü yılların sonunda eğitimin amacını sadece toplumun mevcut durumuna yönelik değil ideal insanlık kavramıyla ilişkili daha iyi toplumsal durumlar için eğitmek olduğunu vurgulamıştır (Van Til, 1974, s. 75). Okullar da, eğitim sisteminin aktif uygulayıcıları olan kurumsal yapılar olarak toplumda var olmuş ve var olmaya devam etmektedir. Eğitim sisteminin hedef ve politikalarındaki değişikliğin maddi olarak yaşandığı ortamlar da okullardır. Bir eğitim sistemi iyiye ve yeniye doğru yol aldıkça, okullar da bu yolda düzenleyici ve uyumsayıcı olarak görev yapar (Tezcan, 2015). Bu uyumsama sürecinde çevre ile etkileşimi arttıran, duyarlılığı arttıran, insan kaynaklarının etkin kullanılmasının sağlamaya özenini gösteren, genç nüfusu topluma hazırlayan ve birçok misyonla beraber okullar, bilgi toplumunun da ihtiyaçlarını karşılamaya çalışmaktadır (Balay, 2004, s. 79).

Küreselleşme etkisi toplum ve bireyin yeniden yapılandırılmasına etki eder. Okulların da kültürel yeniden yapı-

lanmaların gerçekleştiği yerler olduğunu ve eğitimin de bireylerin dikkatlerini çekme süreci olarak görülmesi (Freire, 1972, s. 58) fikrine katılmaktayız. Bu görüşle okul temelinde bireyin ve toplumun gelişimi için çalışılır. Levin (1998; akt. Orman, 2015, 116) ülkeler genelinde, okulların ortak eğilimlerini, 1. Eğitimdeki değişimleri ekonomik terimlerle ifade etme, 2. Eğitim ve öğretimde eleştirel düşünceye önem verme, 3. Gelişme talebinde bulunma, 4. Yönetimsel desteklerle eğitimde değişimi destekleme, 5. Eğitimin pazarlaştırılması ve 6. Standartlaşmaya yönelik vurgunun artırılması olarak tanımlamıştır. Eğilimlerin uygulamaya dönüşü sürecinde de, okulların işlevlerini yeniden yapılandırmada eğitim programlayıcılarına ve planlayıcılarına da büyük sorumluluklar düşmektedir. Eğitim programlarında düzenlenen küresel değerler toplumların şekillenmesinde ve yönlendirilmesinde etkin rol oynar. Küreselleşen eğitim içerisinde farklı bakış açıları, kültürler, çoğulcu yaşam, eleştirel düşünme değerleri gibi ortaklaşan kavramların önemi eğitim politikaları içerisinde yer almaya başlamıştır (Kirkwood, 2001, s. 12; Özyurt, 2008 s. 217). Eğitim programları küresel yönelimleri ve bütünleştiriciliği anlamada ve anlatmada işlevsel özelliği ile önemli bir yer tutmaktadır. Varış (1996, s. 16), programı, “herhangi bir sektörde saptanan politikayı uygulamaya dönüştürecek esasları içeren rehberdir.” ifadesi ile tanımlayarak, bu önemi vurgulamaktadır. Türk eğitim programcıları da bu politikaları dikkate almış ve programlar tasarlanırken bu kavramlara yer verilmiştir. Örneğin, ülkemizde de 2005 yılı itibarı ile sosyal bilgiler dersi öğretim programında küresel kavramlarla (demokrasi eğitimi, insan hakları vb.) zenginleştirilen üniteler yer almaya başlamıştır (MEB, 2005). Benzer kavramları ve etkileri fen bilimleri derslerinde de görmek mümkündür. Fakat bu değişikliklerin programda yer alması kadar okullarda, sınıflarda, öğrenciler arasında, etkileşimde bulunan çevrede ne anlama geldiği de oldukça önemlidir. Öztürk ve Günel (2016, s. 177) yürüttükleri bir çalışmada öğretmenlerin küresel kavramlarla ilgili yanılığa sahip oldukları sonucuna ulaşmış ve kendi hayat görüşleri ile benzer ifadede küreselliği tanımladıklarını fark etmişlerdir. Carson (2015, s. 147) eğitimin küresel boyutta yapılmasının hem olumlu hem de olumsuz yönlerine vurgu yapmaktadır. Bu vurgularında Carson, politik ve ekonomik yaptırımlar dolayısıyla, öğretmenlerin öğretimlerinde kısıtlamalarla karşılaştığını ve eğitim programlarının ufuklarının daraldığını belirtir. Bir yandan da eğitim programlarının sınırlarının kalktığını ve çalışmaların daha uluslararası bir boyut kazandığını belirtir.

Apple (2006, s. 23) ve Hursh (2007), yeni liberal yaklaşımların eğitim sistemini bir pazar haline dönüştürmeye çalıştığını ve mümkün olduğu kadar da özelleştirilmiş eğitim hizmetlerinin ortaya çıkacağını iddia etmektedir. Eisner (2016, s. 24) ise değişen standartlara odaklanılmasından kaynaklı okulların işlevlerinin göz ardı edildiğini belirtmektedir. Ona göre, okullarda ihmal edilen bazı sorunlar vardır ve bunlar sınıf içerisindeki iletişim problemleri, öğretmenin izolasyonu, öğrencilere başarı ölçütünün sınavla belirlendiği mesajının verilmesi olarak sıralanabilir. Bu sorunlar iyi bir okulun işlevlerini kısıtlayan önemli sorunlardır. Özellikle başarı ölçütünün sınava tabii olması günümüz bilgi toplumunun istediği birey anlayışı ile çelişmektedir. Bu soruna istinaden Eisner (2016, s. 26) okullara şu soruyu sormaktadır: “Kaç öğrenci okula erken gelip geç çıkmak istiyor?” Bu soruya verilecek cevap öğrencilerin gözüyle iyi bir okulun da neler yaptığını anlamaya yardımcı önemli ölçütlerdendir.

Yukarıdaki tartışmalar ışığında, bu çalışmada çevresel değişimin etkilerinin okul üzerinde nasıl dengelendiği, yerel ve küresel ihtiyaçların okul ortamında nasıl şekillendiğine yönelik arayışlara da odaklanılmıştır. Bu bağlamda, okulun paydaşları tarafından nasıl değiştiğine yönelik olarak aşağıdaki sorular yoluyla yanıt bulunması amaçlanmış ve değişen dünyada okulun nasıl değiştiği ile ilgili bir çerçeve çizilmeye çalışılmıştır.

- İyi bir okulun özellikleri nelerdir?
- Değişen dünyada okulun görev ve sorumlulukları nasıl etkilenmektedir?
- Günümüz okullarında neler değişmeye başlamıştır?

2. Yöntem

Bu çalışma bir düzen üzerinde keşif yapmayı amaçlamaktadır. Bu amaçla araştırma metodolojisi nitel araştırmaya yönelmiş ve fenomenoloji (olgubilim) deseninde yürütülmüştür. Bu metotta veriler fenomenolojik deneyimlerle betimlenir (Patton, 2014, s.104). Görüşmelerle katılımcıların deneyimleri yazılı veya sözel olarak kaydedilir. Bu desenin tercih edilmesinin sebebi ilgili bireylerin yaşanmış deneyimlerini ortaya çıkarmak ve problem durumuna ilişkin derinlemesine bir anlayış kazanmaktır (Patton, 2014, s. 105). Bu çalışmada değişen okul kavramına ilişkin kaydedilen görüşler, okulun günümüzdeki işlevlerini tanımlamada kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu belirlenirken nitel araştırma yönteminin amaçlı örneklem yöntemine göre maksimum çeşitlilik temel alınmıştır. Fenomenolojik bir çalışmada katılımcıların araştırılan olguya yönelik deneyimlerinin olması önemlidir. Bu sebeple bir okulun işlevlerini ve mevcut işleyişini birinci elden yorumlayabilecek önemli kaynaklar olan idareciler,

öğretmenler, öğrenciler ve veliler çalışmaya dahil edilmişlerdir. Her kaynaktan 2'şer katılımcı çalışmaya katılmıştır. Okul düzeyi belirlenirken Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirtilen ve milli eğitim politikası içerisinde yer alan okul kademelerinin genel amaçları incelenmiştir. Bu inceleme ile ortaöğretim kademesinin amaçları;

Madde 10:

- Öğrencilere asgari ortak bir genel kültür vererek toplumu tanımalarını, sorunlara çözüm yolları aramaları ve yurdun iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunma bilinç ve gücünü kazanmalarını;
- Öğrencilerin ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda, yükseköğretime veya hem mesleğe hem de yükseköğretime veya hayata veya iş alanlarına hazırlanmalarını sağlamaktır.

olarak belirlenmiştir. Ortaöğretim kurumlarının daha hayata hazırlayıcı amaç ve ilkesinin olması ve çalışmanın okulu- lün mevcut yaşama yönelik politikalarla ilgilenmesi sebebi ile çalışma grubunun ortaöğretim kademesinden seçilmesine karar verilmiştir. Nitel araştırmalarda genelleme kaygısı taşınmaması örnek büyüklüğünde de önemli rol oynamaktadır. Fenomenolojik çalışmada 1-325 kişi arasında örneklem sayısı uygun görülmektedir (Polkinghorne, 1989, s.43). Bu kademe görev yapan idarecileri, öğretmenleri, öğrenim gören öğrencileri ve velileri temsilen gönüllü ikişer katılımcı ile görüşülmüştür. Katılımcılar Ege bölgesinde bir ilde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı farklı devlet liselerinde yer alan- lardan seçilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Çalışmanın amacı doğrultusunda, sözlü görüşmede kullanılmak üzere araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış gö- rüşme formu hazırlanmıştır. Bu formun yarı yapılandırılmış olması, görüşme sırasında, görüşmenin doğasından kaynak- lanan farklı soruların ortaya çıkmasına fırsat sağlamıştır. Formun hazırlanmasından önce bir soru havuzu oluşturulmuş ve çalışmanın amacına yönelik en uygun sorular seçilmiştir. Bu sorular eğitim programları, eğitim yönetimi ve sosyoloji alanında 3 uzmanın görüşüne sunulduktan sonra çalışma grubuna dâhil olmayan 4 paydaştan (idareci, öğretmen, öğrenci ve veli) sorulara cevap vermesi istenmiştir. Verilen cevaplar ışığında soru sayısı azaltılmış ve bazı sorular revize edil- miştir. Görüşme formuna tekrar uzman görüşü alınarak son şekli verilmiş ve form görüşmeye hazır hale getirilmiştir. Form idareci, öğretmen, öğrenci ve veli için temel demografik bilgilerden ve akışa göre şekillenen temelde üç sorudan ve cevapların detaylandırılmasına yönelik sondaj sorulardan oluşturulmuştur. Görüşmeler her katılımcı ile birebir ve sadece araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Görüşme başlamadan önce katılımcılara istedikleri zaman görüşme- den ayrılacakları, bilgilerinin gizli kalacağı ve konuşma verilerinin yazılı halinin onaya sunulacağı bilgisi tekrar hatırlatılmış ve gönüllük esasında gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler katılımcıların izni ile ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş ve araştırmacı tarafından yazıya aktarılmıştır. Yazıya aktarılan görüşmeler katılımcılara sunulmuş ve onayları alınmıştır.

Verilerin Analizi

Yazıya geçirilen verilerin analizinde hem betimsel hem de içerik analizi kullanılmıştır. Betimsel analiz sırasında katılımcıların sorulara verdikleri cevaplarda ne kadar ortaklaştığı incelenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmış ve nitel veri analizi yaklaşımlarından yorumlamacılık benimsenmiştir. Belirlenen yaklaşım ışığın- da verilerin analizinin analitik düzeni belirlenmiş (kodlama, tasnif, kategorileştirme, ilişkilendirme ve yorumlama) ve düzen içerisinde veriler titizlikle incelenmiştir. İncelenen veri setinin içerisinde yer alan fenomene ilişkin olan ifadeler listelenmiştir. Bu ifadeler temalar altında gruplandırılmıştır. Temaların ne ifade ettiğini göstermek için birebir ifadeler- den alıntılar yazılmıştır. Bu ifadeler katılımcıların deneyimlerini yansıtmaktadır. Alıntılar hangi paydaşa ait olduğunu göstermek için kısaltmalar kullanılmıştır (İdareci-İ; Öğretmen-Öğrt; Öğrenci-Öğr; Veli-V). Analiz sonrasında geçerliğin kontrolü için dış denetime başvurulmuş ve araştırma süreci araştırmaya dahil olmayan bir uzman tarafından daha takip edilmiş ve incelenmiştir. Kodlama/gruplama kontrolünün sağlanması ve güvenilirlik çalışması için dış denetimi sağlayan uzmandan verilerin kodlanması istenmiş ve yapılan kodlamalar karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonrası kodlayıcılar arasındaki uyum yüzdesi %90 olarak hesaplanmıştır. Bu uyum yüzdesi kodlayıcılar arasındaki kararlılığın yüksek ol- duğunu göstermektedir (Miles ve Huberman, 2015, s. 15). Tümevarımsal bir yaklaşımla kodlamalar yapıldıktan sonra, ortaklaşan kodlar yeni bir başlık altında toplanmış ve temalar haline getirilmiştir. Elde edilen temalar, araştırma sorula- rına göre yorumlanmıştır.

3. Bulgular

Araştırmanın cevaplamaya çalıştığı sorulara yönelik toplanan verilerin incelenmesi sonrası, ortaya çıkan bulgular aşağıda bölümlere ayrılarak sunulmuştur.

İyi Bir Okulun Özelliklerine Yönelik Paydaş Görüşleri

Görüşmeler sırasında, katılımcılara iyi bir okulun özelliklerini tarif etmeleri istendiğinde, her katılımcı kendi deneyimine yönelik cevaplar verse de, idareci ve öğretmen cevaplarının kendi arasında, öğrenci ve veli cevaplarının da kendi arasında ortaklaştığı gözlenmiştir. İdareci ve öğretmenlerden gelen cevaplar “(İ1) Özel yeteneklerin öne çıkarılabildiği ve başarının gerçekleştiği kurumlardır. İyi bir okulda eksik araç gereç olmaz ve herkes koordineli çalışır.”, “(İ2) İyi bir okul öğrencisi ile öğretmeni ile idarecisi ile kantini ile aklınıza bu bina içerisinde görevi olan kim geliyorsa bir uyum içerisinde başarı odaklı çalışan ve çabalayan okuldur. İyi bir okul öğrencilerin yeteneklerini ön planda tutar ve gerekli her araç gereci onlar için temin eder.”, “(Öğrt1) İyi okul eğitim araç gereçlerinin tam olduğu, imkanların ve şartların olabildiğine verimli geçirilebildiği, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine odaklanan, idareci ve öğretmen arasında huzurlu çalışma ortamının olduğu başarılı okuldur.”, “(Öğrt2) İyi bir okulda başarı politikasının yanı sıra, öğrencilerin yetenekli olduğu alanların pekiştirilmesi ve ona göre düzenlemelerin yapılması gerekir. Fiziksel ortamın yeterli olması gerekir. İdarecilerin ve öğretmenlerin uyumlu çalışması gerekir. O zaman iyi bir okuldan bahsedebiliriz.” şeklinde verilmiştir. Öğretmen ve idarecilerin cevapları değerlendirildiğinde, görüşlerin öğrenci yeteneklerinin ortaya çıkarıldığı, işbirlikli, başarı hedefli, fiziksel donanımı iyi kurumları iyi bir okul olarak tarif ettikleri yönünde ortaklaştığı görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında, idareci ve öğretmenlerin iyi bir okul tanımı yaparken bina dışına çıkmadıkları gözlenmektedir. Toplumsal yapı içerisinde okulları iyi yapan özellikler bu cevaplar ışığında sadece bina içerisinde kalmaktadır.

Bu ifadelerin yanı sıra veli ve öğrencilerden gelen cevaplar, “(V1) İyi bir okul dediğim zaman çocuklarımın derslerini takip eden, onları bu konuda boş bırakmayan, güvenliğini sağlayan, başarılı öğrencilerin çıktığı, üniversiteye gittiği bir okul bana göre iyi bir okuldur.”, “(V2) İyi okul çocukların güvende olduğu, mezun olunca iyi yerleri kazandığı bir okuldur. Böyle bir okulda öğretmenler de idareciler de disiplinlidir ve öğrencilerini takip ederler.”, “(Öğr1) İyi okul dince aklıma iyi mezun veren çok sıkı disiplinli olan bir okul geliyor. Her gelenin girmesin bir de mesela okula. İyi okulda güvenlik de olmalı.”, “(Öğr2) Eğitimi iyi olan, öğretmenlerin derslerimizi iyi takip ettiği, derslerin boş geçmediği, üniversite başarısı yüksek olan okul iyi okuldur. Bir de iyi okulda güvenlik olmalı kesinlikle.” şeklinde ifade edilmiştir. Böylelikle veliler ve öğrenciler, üniversiteye fazla öğrenci gönderen, disiplinli ve güvenli kurumların iyi okul olduğunu tarif etmektedir. Veli ve öğrencilerin verdikleri cevaplar akademik başarı üzerinde odaklanmaktadır. Ayrıca veliler ve öğrencilerde yaşanan güvenlik kaygısı da dikkat çekmektedir. Okulda buldukları sürece öğrencilerin güvende olması dikkat çektikleri hususlardan biridir.

Değişen Dünyada Okulun Görev ve Sorumluluklarına Yönelik Paydaş Görüşleri

Katılımcıların okulların değişen dünyada görev ve sorumlulukları hakkında ne düşündükleri üzerine sorulan soruda verdikleri cevaplar tüm katılımcılarda ortaklaşmış ve akademik başarı üzerine odaklanmıştır. Katılımcıların cevapları, “(İ1) Maalesef biz sınav odaklı kurumlarız. Üniversitedeki iyi bölümlere yönlendirmek için koşutuyoruz. Ama aslında öğrencilerin hepsi mühendis olmak zorunda değil. Liselerde en eksik durumlar mesela kişilik envanterlerinin çok zayıf kalması ya da sonuçlarının hiç dikkate alınmaması. Öğrenciye sürekli sınav sunuyoruz zaten asıl yapmamız gereken bu olmamalıydı. Eğitimcilerle güvenilmiyor mu da sürekli sınav yapıyor? Okullar iş yeri oldu artık”, “(İ2) Bir okulun görevi idareci olarak benim gözümde hedefe ulaşmada izlenen yolu takip etmek. Öğrencilerin üniversiteye yerleşmesi bizim için çok önemli. Bu konuda bir eksik varsa hemen yardımcı olmak gerekiyor. Bu çocukların hayatta bir yerlere gelmelerinde sorumluyuz biz. Ama sınavla değil de insan olarak bir yerlere getirmeye çalışsak keşke. Sistemin kendisinin düzelmesi lazım.”, “(Öğrt1) Valla okul artık sadece üniversiteye hazırlıyor. Başka da bir şey yaptığımız yok. Ama iyi bir okul gerçekten öğrenci yetiştirebilmeli. Çocuğu hayata adapte etmek olmalı aslında tek görevimiz hangi üniversiteye hangi bölüme gittiği değil. Fakat günümüz şartlarında tek sorumluluğumuz onları iyi bir üniversiteye göndermek oldu. Okulların vizyonu hep akademik başarı üzerine bunu yapan da sistem işte.”, “(Öğrt2) Okulların şu anki görevleri başarılı ama sadece akademik anlamda öğrenci yetiştirmek. Sorunsuz öğrenci istiyor artık okullar bunun için. Eğitimin kendisi okulları bu hale getirdi aslında. Keşke yeteneklerine göre öğrencileri yetiştirip onların her yönüyle topluma kazandırılmasını sağlasak. Sistem, velilerin ısrarı, Milli eğitimin kendisi okulları bu hale getiriyor. Bu sistem çok kapalı bir sistem.”, “(V1) Şu anda maalesef kabul etmek istemesem de okulun görevi üniversiteye hazırlamak. Tek düşündüğümüz bu bir okulda. Eğitim sistemimiz hiçbir şey öğretmiyor ama meslek sahibi olması için sınav istiyor.”, “(V2) Öğrencinin üniversiteye girebilmesi. Bunun dışında düşünecek bir şeyimiz kaldı mı Allah aşkına! Özel okula mı devlet okuluna mı göndersek diye düşünüp duruyoruz. Devlet kendi vatandaşına öğrencisine bunu yapar mı ya!”, “(Öğr1) İyi eğitim vermek. Bunu da nasıl anlarsınız mezunlarına bakarak. Üniversiteye kaç öğrenci gönderdiğine bakarak. Hangi üniversitelere hangi bölümlere öğrenci göndermiş bunlar hep okulun sorumluluğu.”, “(Öğr2) Benim başarıyı sağlamak. Üniversiteye yerleştirebilmek.” şeklinde kaydedilmiştir.

Akademik başarıya yönelik cevaplar verilse de katılımcıların aslında okulun böyle bir görevi olmasından memnun

olmadıkları da gözlenmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar dışında, idareciler, veliler ve öğretmenler okulun sadece üniversiteye öğrenci göndermek olarak tanımlanan misyonundan rahatsızlıklarını verdikleri cevaplarla belirtmişlerdir. Fakat bu görev ve sorumlulukların belirlenmesinde dikkate alınan unsurlara yönelik derinlemesine sorularda katılımcılar sadece eğitim sistemine gönderme yapmış ama somut sebepler sunamamıştır. Katılımcıların verdikleri cevaplara bakıldığında akademik başarı kaygısının idarecileri, öğretmenleri ve velileri pek de memnun etmediği görülmektedir. Bu durumun okulun en önemli paydaşları tarafından kanıksanmış bir durum olması ve farklı bir adım atılmaması da başka bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır.

Günümüz Okullarında Ne Gibi Değişiklikler Olduğuna Yönelik Paydaş Görüşleri

Katılımcılara günümüz okullarında değişen sorumlulukların nasıl olduğu sorulmuştur (sadece öğrencilere geçmiş okulları ile şimdiki okulları arasındaki fark sorulmuştur). Tüm katılımcılar geçmişe göre başarıya olan odağın arttığı konusuna odaklanmış, bunun yanı sıra her katılımcı (öğrenciler hariç) *rekabet*, *öğretim sistemi*, *değerler eğitimi*, *sosyal hayat*, *teknoloji* gibi konularda da görüşler bildirmiştir. Katılımcılar, “(İ1) Başarılı başarısız öğrenci ayrımı yapıyoruz. Okul içerisinde yaşanan her olumsuz davranışı disiplin problemini başarısızlıkla ilişkilendiriyoruz ve ona göre adım atıyoruz. Sanki çocuk başarılı olursa hep olumlu davranışlar sergileyecekmiş gibi olduk. Çağa ayak uydurmak da çok problem değil aslında. Bizim okurken teknolojik alt yapımız yoktu. Öğrenmedik mi öğrendik. Ama şimdi okulların bu imkanları zorlaması isteniyor. Veliler özellikle çok baskı yapabiliyor.”, “(İ2) Önceden okullar öğrenci başarısını bu kadar önemsemiyordu. Artık daha fazla önemiyor ve onun için çalışıyor. Bunun sebebi de hayatın zor olması diyebilirim. Artık rekabet çok fazla. Okullar da birbiri ile rekabet içerisinde. Kimlerin sınavda daha iyi yaptığı kimin daha yüksek puanla dönemi bitirdiği çok önemli. Bunun için de çalışmak ve çalıştırmak gerekiyor. Okulların çıtayı yükseltmesi gerekiyor. Okullar çok öğretim kısmına odaklandı artık. Nasıl bireyler yetiştirdiğimizin önemi kalmadı artık. Eğitim faaliyetleri bitti. Çocukları dışarıdaki hayattan kopardı. Sınavsız başarı yokmuş mesajını veriyor artık hep okullar. Öğrencilere saygı ve insanlık aşılamıyoruz kendimiz de okul ortamında bunları görmüyoruz ve yapmıyoruz.”, “(Öğr1) Şimdiki eğitim öğretim hedeflerine baktığımızda çocukların arkasından at gibi koşturmak gerekiyor. Ders ders ders. On ikinci sınıflarda ders işleyemiyorum kendi branşım adına. Onların test çözmesine müsaade etmemiz isteniyor. Biz öyle değildik okurken. Okulun son gününe kadar beden eğitimi dersini işlerdik. Takımlara girerdik. O zamanda sınav vardı ve önemliydi. Sınav endekslı bir hayat. Okullar da ona göre şekilleniyor. Özel okul devlet okulu fark etmez oldu. Çocukların kendileri için yaptığı hiçbir şey bırakılmadı. Sosyal etkinliklerden uzaklaştırıyoruz. Bir de öğretmene saygı vardı, insanlara saygı verdi. Çocukların ruhunu da alıyoruz sanki şimdi. Hiçbir şey yok.”, “(Öğr2) Eskiden sistem daha iyiydi. Ders dışında öğrencinin yönlendirildiği çok şey vardı ders dışında. Onu bitirdik. Şimdi öğrenciler teknolojinin içine kapatılıyor. Okulda da yapıyoruz bunu. Çocukları sadece matematik yapabiliyor mu kimya yapabiliyor mu diye köreltmekten başka bir şey yapmıyoruz. Kültürsüz ve saygısız bir nesil geliyor. Gerçekten çok tehlikeli. İnsanlık duygularını vermiyoruz hiç.”, “(V1) Önceden de sınav vardı ama biz o zaman bilgi alıyorduk. Şimdiki anlık çalışıyor sınav bitince de unutup. Biz öğretmenimizi gördüğümüzde hazır ola geçerdik. Okulda öğrendik bunu biz. Okul terbiye ederdi bizi. Okulun görevi hayata hazırlamaktı sınavla ya da üniversiteye değil. İşsizlik oranının artması da rekabeti arttırıyor okullarda. İnsan yetiştirmek, o duyguları yaşatmaktı okulların görevi önceden.”, “(V2) Okullar seçilirken artık hangi okul sınava daha iyi hazırlıyor diye bakılıyor. Okulun görevi buymuş gibi. Rekabet o kadar arttı ki çocukların sosyal hayatı kalmadı. Okullar da rekabeti istiyor da tetikliyor da. Çocuğun mezun olduğunda nasıl bir insan olarak hayata atılacağına bir önemi kalmadı. Merhamet duygusu yok, saygısı yok. Benim çocuğum da öyle. Okulun insani değerleri öğreten bir sorumluluğu kalmadı.”, “(Öğr1) Bütün okulların görevi aynıdır. İyi bir eğitim vermek ve öğrencilerin başarısını sağlamak. Okulun düzeyi fark etmez bence.”, “(Öğr2) Bence tüm okulların görevi aynıdır. Öğrenciye iyi eğitim vermek ve üniversiteye göndermek. Düzey fark etmez. Ama lise daha önemli bence çünkü mezun olunca üniversiteye gidiliyor.” şeklinde cevaplar vermiştir.

Katılımcılara okulların değişen görev ve sorumluluklarının sebebinin ne olduğu sorulduğunda *küresel* politikalara gönderme yapan cevaplar verilmiştir ve bu cevaplar sadece velilerden gelmiştir. Velilerin konuya ilişkin verdikleri cevaplar “(V1) Her yer üniversite. Herkes üniversite mezunu. Ülkelerin dünya genelinde tekelleşen bir rekabeti var ve öğrencilerin üniversitelere yerleştirilmesi de dışarıya karşı okumuşluk oranını fazla göstermek için bu politikayı izliyor bence.”, “(V2) Bence bu kadar okul üzerine düşülmesinin, sınıfta kalmak bile yok düşünün. Amaç diğer ülkelere karşı okumuşluk oranını fazla göstermek için bunu yapıyor. Rakamları şişiriyorlar sürekli. Böylece dünyanın standartlarına erişilmiş gibi görülecek. Dünyada artık her işi makineler yapıyor. Teknoloji o kadar ileride. Bu da insana olan ihtiyacı azaltıyor. İstihdam azalıyor. İstihdam olmayınca üniversite mezunu olmanın ne faydası var?” şeklinde kaydedilmiştir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çalışmanın sonucunda, okul paydaşları değişen dünyada değişen okulun, özellikle akademik başarı üzerine yoğunlaştığını ifade etmişlerdir. Okul ortamlarının toplumun bir parçası, uyumsuzluğu ya da bütünleştiricisi olarak tarif edilemediği ve bu durumun aslında yakınılan da bir durum olduğu gözlenmiştir. Schlechty (2014), okulların tarihi süreçte şikâyet ortamına her zaman maruz kaldığını, fakat bugün durumun daha da yaygınlaştığını ve yoğunlaştığını vurgulamaktadır. Bu şikâyetin odak noktasının nitelikli işgücü sağlayacak özelliklere sahip olmayan mezunlar yetiştirilmesi üzerine olduğunu söylemektedir. Çalışma sonucunda ortaya çıkan şikâyet ve yakınmalar bu durumu destekler niteliktedir. Tüm katılımcıların ortak olarak isyan ettikleri konu okulun görev ve sorumluluğunun tek kanalda odaklanmasıdır: akademik başarı. Okulların öğrencilerin eğitim ve öğretim hayatına akademik başarı empozesi dışında katkı sağlamayan kurumlar olduğu görüşü bu çalışmada ortaya çıkan bir olgudur. Fakat ilginçtir ki, katılımcılara daha ilk soruda iyi bir okulun özelliklerinden bahsetmeleri istendiğinde akademik başarı vurgusu olmadan bir okul özelliği ifade etmemişlerdir. Bu durum günümüz değişikliğine paydaşların da uyum sağlamasından kaynaklanıyor olabilir. Bunun yanı sıra öğrenci-veli bakış açısı güvenlik ve disiplinden yana olurken, öğretmen-idareci bakış açısı iş ortamına odaklanmıştır.

İdareci ve öğretmenler, eğitim sisteminin aktif katılımcıları olarak mevcut okul görev ve sorumluluklarını ulusal politikalara bağlamış ve bunun arkasında yer alabilecek olası bir etken açıklamasında bulunmamışlardır. Ulusal politikalar içerisinde sadece okulun seçme ve yerleştirme işlevleri göz önünde bulundurulmuş ve küresel platformda artan rekabet ile ilişkilendirilmemiştir. Sistemsel anlamda eğitimin etkilendiğini ve okulların bu sistem dahilinde görev ve sorumlulukları paylaştığı belirtilse de, bu sistemin temelinde göz önünde bulunduran dinamo taşlarına yönelik yorumlama yapamamışlardır. Öğrencilerin ise okulu sadece üniversiteye hazırlıkta bir araç olarak görmeleri, günümüzde okulun toplum içerisinde aralarında tercih yapılabilir hale getirilmesinin bir açıklaması olmuştur. Okul atmosferine, okul içi paylaşımlara, sosyal ilişkilere, değerlere, etkinlik ve faaliyetlere yönelik öğrencilerin akıllarına hiçbir şey gelmemiştir. Bunun sebebi ya okullarda bu dinamiğin olmaması ya da öğrencilerin gözlerinin tamamen sınava bakıyor olması olabilir. Velilerin ise mevcut duruma her ne kadar ayak uydurmaya çalıştıkları görülse de, farklı bir arayış içinde oldukları ve bu arayışın bir an önce sonuçlanmasını istedikleri cevaplarında gözlenmiştir. Ayrıca, mevcut rekabet ve başarı hırslı okulların arkasında küreselleşme politikalarının olabileceğine yönelik vurguyu yapan da sadece veliler olmuştur.

Okulun amaçları ve toplumun ihtiyaçları arasında yadsınamaz bir bağ vardır (Özdemir, 2014, s. 56). Okul, hem toplumun içerisinde bir yapı hem de kendi içerisinde toplumsal bir yapıyı ifade etmektedir. Okul toplumunda yer alan dinamikler, toplumun ihtiyaçlarını, çağın gereksinmelerini ve evrensel işleyişi eş zamanlı dikkate almalıdır. Bu çalışma kapsamında, okulun bir bina olarak içerisinde aktif olarak yer alanlar, bina içerisinde gerçekleştirenlerin dışına çıkmamakta ya da çıkamamaktadır. Sistemin sorgulamasını yapmakta fakat sistemin istediği okul yapısının dışında alternatif bir okul üretmemektedirler. Özellikle öğrencilerin hayali olabilecek bir okul bile bu çalışma içerisinde gözlenmemiştir. Çocuklarımızın gözleri hayal kurmaya yetecek bir boşluğa sahip olamayacak kadar kapalı görünmektedir. Veliler ise eğitim sisteminin bir paydaşı olsa da belki de çalışmaları olmadıkları için daha ihtiyaç odaklı cevaplarla, okullara farklı yorumlar getirmişlerdir.

Morin'e (2003) göre, bilgi çağında yaşandığı ve postmodernist akımın yaygın olduğu gözetilen bir eğitim dönemine göre, küresel bağlamda dikkat çekilmesi gereken temel sorunları yakalayabilecek, belirli yerel bilgilerin de var olduğu bir gelişim gerekmektedir. Bunun için de bütün ve parçalar arasında karşılıklı etkileşimlere ihtiyaç vardır. Fakat, eğitimde modernist bakış açısı kendini daha baskın göstermekte ve bu çalışmada da benzer bakış açısı gözlenmektedir. Sebep sonuç ilişkisine dayalı "başarılı olursan kazanırsın" anlayışının sadece akademik anlamı ile hayat bulduğu söylenebilir. Küresel anlamda rekabetin artışına yapılan vurgulara istinaden, uluslararasılık anlayışında akademik başarının gençler arasında ön plana çıkarıldığı düşüncesi yorumlanabilir. Böylelikle dünya milletleri arasında başarı sıralamaları yapılarak rekabet ortamı daha da kızıştırılmaktadır. Tezcan'ın (2015, s. 90) da belirttiği gibi okul toplum içerisinde uyumsuzluk görevindedir ve bu çalışma sonuçlarına göre de uluslararası bakışta rekabeti de uyumsuzluk görünmektedir.

Yeni nesil insan tipi için küresel bağlamda bilgi toplumuna uyum sağlayan, insan hakları, demokrasi gibi küresel olgulara farkındalığı olan, hoşgörülü ve tartışmaya açık bireyler yetiştirilmesi günümüz okullarında eğitimcilerin vurguladığı özelliklerdendir. Günümüz okullarının görev ve sorumlulukları, Balay (2004, s. 89) tarafından vurgulanan çevre ile etkileşim kuran ve bireyleri hayata hazırlayan okuldan uzaklaşmaya başlıyor olabilir. Bu çalışmanın verilerine bakılarak okulun öğrencileri hayat yerine üniversiteye hazırladığı ve çevre ile etkileşimi minimuma indirdiği söylenebilir. Böylelikle okulların öğretim kurumlarına dönüşmesi, özelleşmesi ve rekabet piyasasında var olmaya devam etmesi olası görülmektedir. Apple (2006, s. 24) ve Hursh (2007) neoliberal politikaların küresel ekseninde eğitimi özel hizmet veren kurumlara dönüştüreceğini düşünmektedir. Söylediklerinin günümüzde gerçekleşmeye başladığı da gözlenmektedir.

Ayrıca yerelleşme düşüncesinden uzaklaşmak da öğrencilerin ait oldukları toplum gerçekleri ve okulun meritokratik başarı misyonu arasında çatışma çıkartabilir (Lakes ve Carter, 2011). Bu ve benzeri durumların arkasında, çocukların bilişsel ve duyuşsal anlamda maruz kaldıkları rekabetin daha az olduğu bir toplumdan, okulun toplumda var oluş amaçlarını görmezden gelerek rekabeti arttırarak dikkat dağıtan ticari güçlerin arttığı bir topluma geçişin olduğu söylenebilir (Schlechty, 2014).

Çalışma sonunda elde edilen veriler ışığında yapılan yorumlar bu çalışmanın sonuçları ile sınırlıdır. Alanda bu ve benzeri çalışmalara daha genellenebilir ve karşılaştırılabilir sonuçlara ulaşması için ihtiyaç duyulmaktadır. Okul paydaşlarının daha büyük örnekleme gözlemlerine ve yorumlarına ulaşmak, çalışmayı farklı bölgelerde ve milletlerde tekrarlamak daha büyük bir çerçeve çıkarabilir.

Değişimin hem ulusal hem de uluslararası düzeyde en verimli şekliyle yaşanmasında belli noktalar göz ardı edilmemelidir. Öncelikle eğitim programları aracılığıyla, küresel temellerin okul ortamlarına taşınması çalışmaları, okulların bu programları uygulama ve belirtilen konulara dikkat çekme işlevi ile desteklenmelidir. Çalışmanın sonucuna bakıldığında eğitim programları ve okul uygulamaları arasındaki bu ilişkiye değinilmediği fark edilmektedir. Bu durum Eisner'in okullarda ihmal edilen konuların var olduğuna yönelik eleştirisine bir yenisini eklemektedir.

Ergün (1992, s. 115) tarafından "...birey açısından ele alındığında okul sosyalleşme, bireyi yetkin kılma ve sosyal ilişkilerini düzenleme görevlerine sahiptir. Okulda yetenekleri geliştirilmeyen, belli alanlarda yönlendirilmeyen öğrenciler ne sosyal hayata katılabilirler ne de bireysel özerkliklerini kazanabilirler." şeklinde tanımlanan okulun bütünleştirici yönü günümüz okullarında eğitimciler tarafından beklendiği ve istendiği olmaya devam etmektedir. Fakat okullar bütünleştirici işlevinden gün geçtikçe uzaklaşmakta, bireyleri kendi özerkliklerini kazandırmaya yetenekleri ile değil, akademik başarıları ile teşvik etmeye odaklanmaktadır. Oysa küresel temel değerlere ve yerel ihtiyaçlara bütüncül bakan bir eğitim politikasına ve bu politikayı aktif hayata geçirecek okullara ihtiyaç vardır.

Köy Enstitüleri ve benzer vizyonu izleyen, bireyi, toplumu ve ulusu aynı çember içinde birbirine bağlayan okullar eğitim tarihi içerisinde önemini korumaktadır. Hem toplumsal değişim, hem de çağın getirdiği değişimleri öğrencilerine çok yönlü yaşatan okullar bugün var olmasa da, vizyonları ve misyonları hala örnek alınabilir. Özellikle öğretmen yetiştirme programlarında değişen standartların ve beklentilerin, uyum içerisinde bir okula taşınabilmesi için revizyonlar yapılabilir ve öğretmen adaylarına belirgin farkındalıklar kazandırılabilir.

Okulların akademik başarı kaygılarının yanı sıra, öğrencileri hayata hazırlayan kurumlar olduğu yasalar çerçevesinde de belirtilmektedir. Bu bağlamda okulun öğrencinin kendi hayata hazırlanmasına rehberlik edebilecek faaliyetlerin okul ortamında yer alması da oldukça önemlidir. Bu etkinlikler özellikle ekstra program etkinlikleri olarak düşünüldüğünde, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarını fark edebileceği, farklı alanlarda başarı gösterebileceği ve psikolojik-sosyolojik yönünü pekiştirebileceği etkinliklerdir (Martinez ve diğerleri, 2016). Birçok araştırma ekstra program etkinliklerinin öğrenci ve okul bağını güçlendirdiğini, ekonomik ve teknolojik değişimlere uyum sağlamayı kolaylaştırdığını, akademik başarının desteklendiğini, bölgesel düzeyde kalkınmaya katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır (Balyer ve Gündüz, 2012; Fredericks ve Eccles, 2006; Eccles ve Barber, 1999; Hanks ve Eckland, 1976).

Eğitim politikacılarının, devlet erkânının, eğitimcilerin ve eğitim paydaşlarının okulun değişen dünyaya uyum sağlamanmasında, beklentilerini karşılamasında ve görev ve sorumluluklarını dengeleyebilmesinde, ulusal ve uluslararası düzeyde işbirlikli çalışması önemlidir. Böylelikle ihtiyaca yönelik çalışmaların yapılması, politikaların belirlenmesi, araç-geçer ve fiziksel donanımın sağlanabilmesi, çevre ile etkileşimin optimum düzeyde sürdürülebilmesine katkı sağlanabilir.

5. Kaynakça

- Altbach, G. P. ve Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, 11, 290-305.
- Apple, M. (2006). Understanding and interrupting neoliberalism and neoconservatism. *Pedagogies: An International Journal* 1(12), 21-26.
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 61-82.
- Balyer, A. ve Gündüz, Y. (2012). Effects of structured extracurricular facilities on students' academic and social development. *Social and Behavioral Sciences*, 46, 4803-4807. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.338>
- Carson, T. R. (2015). Internationalization curriculum: globalization and the worldliness of curriculum studies. *Curriculum Inquiry*, 39 (1), 145-158.
- Dilthey, W. (1977). The understanding of other persons and their expressions of life. *Descriptive Psychology and Historical Understanding*. 121-144.

- Eccles, J. S. ve Barber, B. L. (1999). Student council, volunteering, basketball, or marching band: what kind of extracurricular involvement matters? *Journal of Adolescent Research*, 14, 10-43. <https://doi.org/10.1177/0743558499141003>
- Eisner, E. W. (2016). Bir Okulun İşini İyi Yapıyor Olması Ne Demek? (Nilay T. Bümen, çev.) Allan C. Ornstein, Edward F. Pajak ve Stacey B. Ornstein (Yay. Haz.), *Eğitim Programlarında Güncel Sorunlar* içinde (s. 21-30). Ankara: Pegem Akademi.
- Ergün, M. (1992). *Eğitim ve Toplum*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Ertürk, S. (1986). *Türkiye'deki Bazı Eğitim Sorunları Üzerine Düşünceler*. Ankara: Yelken-tepe Yayınları
- Fıncı Orman, T. (2015). *Küreselleşme ve Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Gece Kitaplığı.
- Fredericks, A. J. ve Eccles, S. J. (2006). Is extracurricular participation associated with beneficial outcomes? Concurrent and longitudinal relations, *Development Psychology*, 42(4), 698-713. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.4.698>.
- Freire, P. (1972). *Ezilenlerin Pedagojisi*. (Dilek Hattatoğlu ve Erol Özbek, çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Hanks, M. ve Eckland, B. (1976). Athletics and social participation in the educational attainment process. *Sociology of Education*, 49, 271-294. <https://doi.org/10.2307/2112314>.
- Hush, D. (2007). Assessing no child left behind and the rise of neoliberal education policies. *American Educational Research Journal* 44(3), 493-518.
- Knight, J. (2014). Internationalization of education. *ElButlelletí*, 75, 36-42.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2015). *Nitel Veri Analizi* (Sadegül Akbaba Altun ve Ali Aksun, çev.). Pegem Akademi: Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı TTKB. (2005). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı. Ankara.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. London: Sage Publications.
- Özdemir, M. Ç. (2014). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, F. ve Günel, E. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel sistem, küresel eğitim ve çeşitlilik kavramlarına ilişkin algısı. *İlköğretim Online*, 15(1), 172-185.
- Özyurt, C. (2008). Küreselleşme, ulusal eğitim ve siyasal toplumsallaşma. M. Safran ve D. Dilek (Yay. Haz.), *21. Yüzyılda Kimlik, Vatandaşlık ve Tarih Eğitimi* içinde (s. 211-227). Ankara: Yeni İnsan Yayınevi.
- Kirkwood, T. F. (2001). Our global age requires global education: Clarifying definitional ambiguities. *Social Studies*, 92(1), 10-15.
- Martinez, A., Coker, C., McMahon, S. D., Cohen, J. ve Thapa, A. (2016). Involvement in extracurricular activities: Identifying differences in perceptions of school climate. *The Educational and Developmental Psychologist*, 33(1), 70-84.
- Patton, M. O. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. (Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir, çev.). Ankara: Pegem Akademi
- Polkinghorne, D.E. (1989). Existential-phenomenological perspectives in psychology: exploring the breadth of human experience. R.S. Valle ve S. Halling (Yay. Haz.), *Phenomenological Research Methods* içinde, (s. 41-60). New York: Plenum Press.
- Taylor, C. (2004). *Modern Social Imaginaries*. London: Duke University Press.
- Tezcan, M. (2015). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Van Til, C. (1974). *The New Hermeneutic*. America: Presbyterian and Reformed Publishing Company.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde Program Geliştirme Teoriler, Teknikler*. Ankara: Alkım Kitabevi.



Olumlu Duyguyu Düzenlemede Güçlükler Ölçeği (O-DDGÖ): Türkçeye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Difficulties in Emotion Regulation Scale-Positive (DERS-Positive): Adaptation to Turkish, Validity and Reliability Study

Esra ASICI^a, Fatma Ebru İKİZ^a, Rengin KARACA^a

^aDokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İzmir, Türkiye

Öz

Bu çalışmada Weiss, Gratz ve Lavender (2015) tarafından geliştirilen Olumlu Duyguyu Düzenlemede Güçlükler Ölçeğinin (O-DDGÖ) Türkçe'ye uyarlanarak, geçerlik ve güvenilirliğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu bir devlet üniversitesinde okumakta olan 753 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Verilerin analizinde bilgisayar istatistik paket programları kullanılmıştır. Ölçeğin Türk kültüründeki yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile incelenmiştir. DFA sonucunda O-DDGÖ'nin Türkçe formunun üç faktörlü yapısının yeterli uyum verdiği ($S-BX^2=129.48$, $sd=62$, $p=.000$, $S-BX^2/sd=2.08$, $RMSEA=.06$, $GFI=.95$, $AGFI=.92$, $CFI=.96$, $NFI=.93$, $NNFI=.94$, $RMR=.03$) ve madde yüklerinin .38 ile .81 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık güvenilirlik katsayısı .69-.90 arasında, iki yarı test güvenilirliği ise .67-.89 arasında değişmektedir.

Abstract

In this study, it was aimed to adapt Difficulties in Emotion Regulation Scale-Positive (DERS-Positive) developed by Weiss, Gratz and Lavender (2015) to Turkish culture and to investigate the validity and reliability of DERS-Positive Turkish form. The participants consisted of 753 university students studied at a state university. In data analysis computer statistical packet programs were used. Construct validity of the scale was investigated with confirmatory factor analysis (CFA). The results of CFA showed that DERS-Positive Turkish form yielded 3 factors like original form, and the model was well fit ($S-BX^2=129.48$, $df=62$, $p=.000$, $S-BX^2/df=2.08$, $RMSEA=.06$, $GFI=.95$, $AGFI=.92$, $CFI=.96$, $NFI=.93$, $NNFI=.94$, $RMR=.03$). Item load ranged from .38 to .81. Cronbach alpha internal consistency coefficient of the scale ranged from .69 to .90, split half test reliability ranged from .67 to .89.

Anahtar Kelimeler

duygu düzenleme
duygu düzenlemede güçlük
ölçek uyarlama

Keywords

emotion regulation
difficulty in emotion
regulation
scale adaptation

Extended Summary

Purpose: Emotional regulation focuses on how people affect their emotions' process of appearance, progression and experiencing (Carl, Soskin, Kerns & Barlow, 2013). In the process of emotion regulation, individuals observe, evaluate and change their characteristics of emotional reactions to achieve their goals. Emotion regulation consists of inner and external process (Cassidy, 1994; Thompson, 1994). It can be conscious or unconscious (Pollock, McCabe, Southard & Zeigler-Hill, 2016). People try to actively manage their mood thorough emotion regulation process (Koole, 2009).

As in the regulation of negative emotions, the difficulties in regulating positive emotions point to the existence of many psychopathological disorders. There are some instruments for measuring difficulties in emotion regulation, however there is no a scale for measuring difficulties in positive emotion regulation in Turkish literature. For this reason, in this study, it was aimed to adapt DERS-Positive, developed by Weiss, Gratz and Lavender (2015), to Turkish and to investigate the validity and reliability of the scale in Turkish culture.

Participants: The participants consisted of 556 (71.93%) female and 217(28.07%) male, totally 773 university students who studied at a state university. The mean age of the participants was 20.09 and their ages ranged from 17 to 41.

Instruments: The data was collected with, Difficulties in Emotion Regulation Scale-Positive (DERS-Positive), Emotion Regulation Difficulty Scale (Ruganci & Gencöz 2010), Emotional Self-Efficacy Scale (Totan, Ikiz & Karaca, 2010) and Fear of Happiness Scale (Demirci, Eksi, Kardas, & Dincer, 2016).

Data Analysis: The data analyzed with SPSS 15.00 and Lisrel 9.1 statistic packet program. In data analysis process, confirmatory factor analysis (CFA), Pearson correlation, Cronbach alpha internal consistency coefficient and split half test reliability techniques were used. In confirmatory factor analysis, the model was evaluated through X^2/df , RMSEA, GFI, AGFI, CFI, NFI, NNFI, RMR fit index (Brown, 2006; Hu & Bentler, 1999; Hooper, Coughlan & Mullen, 2008; Tabachnick & Fidell, 2015; Thompson, 2004). Because, the data doesn't have univariate and multivariate normality, as suggested in literature (Celik & Yilmaz, 2013), Robust Maximum Likelihood prediction method was used and Satorra Bentler chi square correction was calculated.

Findings, Conclusion and Suggestions: The confirmatory factor analysis was performed with data set for 412 people. The results of first ($S-BX^2=124.17$, $Df=62$, $p=.000$, $S-BX^2/df=2.00$, $RMSEA=.06$, $GFI=.95$, $AGFI=.93$, $CFI=.98$, $NFI=.97$, $NNFI=.98$, $RMR= .03$) and second ($S-BX^2=124.92$, $Df=63$, $p=.000$, $S-BX^2/df=1.98$, $RMSEA=.06$, $GFI=.95$, $AGFI=.93$, $CFI=.98$, $NFI=.97$, $NNFI=.98$, $RMR= .03$) level of confirmatory factor analysis confirmed the construct with 13 item and three factors. These fit index values showed that the model fit was enough. So, it can be said that the DERS-Positive conversed the construct with 3 factors in Turkish culture.

The item loads ranged from 0.42 to 0.71 in Non-acceptance of Positive Emotions, 0.65 to 0.83 in Difficulties Engaging in Goal-Directed Behavior, 0.51 to 0.79 in Impulse Control Difficulties. The factor loads of Turkish form are partially similar to the factor loads of original form (Weiss, Gratz & Lavender, 2015). Tabachnick and Fidell (2015) specified that item loads should be higher than .32. So it can be said that the current item loads were enough.

When the relationship between subscales were examined, it was found that there was a positive correlation between non-acceptance and goal ($r=0.15$, $p<.01$), there was positive correlation between non-acceptance and impulse ($r=0.24$, $p<.01$) and there was positive relation between goals and impulse ($r=.73$, $p<.01$). These results showed that there was no multicollinearity problem among subscales.

To investigate of the criteria-related validity of DERS-Positive, a new data was collected from 278 university students and the correlations between DERS-Positive and Emotion Regulation Difficulty Scale, Emotional Self-Efficacy Scale, Fear of Happiness Scale. The results of Pearson correlation showed that there were positive relations between DERS-Positive and Emotion Regulation Difficulty and Fear of Happiness. Besides, there was negative correlation between DERS-positive and Emotional Self-Efficacy. According to these results it can be said that DERS-Positive had criterion-related validity.

The reliability of DERS-Positive was examined with Cronbach alpha internal consistency coefficient and split half test reliability. Cronbach alpha coefficient was calculated as .69 for non-acceptance, .83 for goals, .90 for impulse and .89 for whole scale. Split half test reliability was calculated as .67 for non-acceptance, .76 for goals, .88 for impulse and .89 for whole scale. In literature, it was specified that if the reliability coefficients is between .60 and .80, the scale was quite reliable and if the reliability coefficients is between .80 and 1.00, the scale is high degree reliable (Kayis, 2014). According to, it can be said that DERS-Positive is a reliable scale.

In conclusion, it can be said that DERS-Positive Turkish form with 3 sub-scales (non-acceptance, goals, and impulse) is a valid and reliable measurement tool to investigate positive emotion regulation difficulty and related variables among university students. Next studies may be organized with clinical samples and different age group.

1. Giriş

Duygu düzenleme insanların duygularının ortaya çıkış, ilerleyiş ve yaşanma sürecini nasıl etkilediğine odaklanmaktadır (Carl, Soskin, Kerns ve Barlow, 2013). Bireyin amaçlarına ulaşabilmek için duygusal tepkilerinin özelliklerini ve yoğunluğunu gözlemediği, değerlendirdiği ve değiştirdiği duygu düzenleme, içsel ve dışsal süreçlerden oluşmaktadır (Cassidy, 1994; Thompson, 1994). Bilinçli ya da bilinçdışı olabilen (Pollock, McCabe, Southard ve Zeigler-Hill, 2016) bu süreçler aracılığıyla insanlar, duygu durumlarını aktif olarak yönetmeyi denemektedir (Koole, 2009). Duygu düzenleme; (a) duyguları fark etme ve anlama, (b) duyguları kabul etme, (c) olumsuz duygular yaşarken dürtüsel davranışları kontrol edebilme ve istenilen hedeflere uyumlu davranabilme ve (d) duygusal tepkileri değiştirebilmek amacıyla, dürumsal olarak uygun olan duygu düzenleme stratejilerini kullanmada esnek olabilme yeteneklerini içermektedir (Gratz ve Roemer, 2004).

Duygu düzenleme; çeşitli stratejiler aracılığıyla olumlu ve olumsuz duyguların azaltılması ya da arttırılması biçiminde meydana gelmektedir. Kişinin duygusunun bir olayın yanlış olarak değerlendirilmesinden kaynaklandığı ve uzun süreli yarar sağlamayan davranışsal tepkiler ürettiği ya da duygusal tepkilerinin önemli hedeflerine ulaşmasını zorlaştırdığı durumlarda duygu düzenleme, duyguların azaltılması ya da durdurulmasını içerir. Kişinin zihninin başka bir yerde olması nedeniyle, duygusal tepkiler vermekte yoksunluk yaşadığı, bir başkasının iyi haberlerine uygun duygusal tepkiler vermeyi ve bir duyguyu bir başka duygu ile değiştirmeyi istediği durumlarda ise duygu düzenleme, duyguları başlatma ya da arttırmayı içermektedir (Gross, 1999a,b).

Nelis, Quoidbach, Hansenne ve Mikolajczak'a (2010) göre, insanların olumlu duygularını düzenlemede kullandıkları iki temel yaklaşım vardır. Bunlardan ilki duygunun tadını çıkarmaktır. Bu yaklaşımda kişi olumlu duyguyu ve duygunun süresini arttırmak için davranışsal gösteri (olumlu duyguların sözel olmayan yollarla açıklanması), şu anda olma (dikkatin kasıtlı olarak şimdiki hoş yaşantıya yönlendirilmesi), fayda sağlama (olumlu olayların diğerleriyle kutlanması) ve olumlu zihinsel zaman yolculuğu (olumlu olayların hatırlanması ya da tahmin edilmesi) stratejilerinden birini kullanmaktadır. İkinci yaklaşım duygunun yoğunluğunu azaltmaktır. Bu yaklaşımda ise kişi supresyon (utangaçlık ya da korku gibi duygular nedeniyle olumlu duyguların bastırılması ya da gizlenmesi), dikkati dağıtma (mevcut olumlu olayla ilgisi olmayan endişe verici aktivite ve düşüncelerle meşgul olma), hata bulma (dikkati olumlu durumlar yerine olumsuz noktalara verme) ve olumsuz zihinsel zaman yolculuğu (olumsuz hatıralara dalma ve geleceğe ilişkin olumsuz beklentiler içinde olma) stratejilerinden birini kullanarak olumlu duygusal yaşantılarını amaçlı ve otomatik olarak azaltmaktadır. Bireyin hangi yaklaşımı kullandığı iyi oluşu açısından önem arz etmekte, duygunun yoğunluğunu azaltmak tehlikeli bir yaklaşım olarak görülmektedir (Quoidbach, Berry, Hansenne ve Mikolajczak, 2010).

Duygu düzenlemenin temel işlevi, hedonik ihtiyaçların doyurulması, spesifik hedef ve görevlerin kolaylaştırılması ve kişilik işlevlerinin en iyi düzeye getirilmesidir (Koole, 2009). Duygu düzenlemede başarılı olmak, olumsuz duygusal deneyimlerden kaçma ya da olumsuz duygusal deneyimleri hızlıca azaltma yeteneğine sahip olmak demek değildir. Duygu düzenlemede başarılı olmak; yoğun duygusal tepkiler üreten deneyimlerle karşılaştığında etkili olarak işlev görebilmeyi ifade etmektedir (Pollock ve ark., 2016). Duygu düzenleme sürecinde kullanılan stratejiler, kişilik özelliklerine bağlı olarak farklılık gösterebilmekte ve belirli koşullar altında, işlevselliği zayıflatarak tehlikeye sokabilmektedir (Cole, Michel ve Teti, 1994). Bu stratejilerden bazıları bireyi arzu ettiği duygusal durumlara yaklaştırmak yerine uzaklaştırabilmektedir (Wegner, Erber ve Zanakos, 1993). Bireyin çeşitli alanlarda etkili olarak işlev görmesini engelleyebilen bu tür stratejiler psikopatolojik durumlara yol açabilmekte ve duygu düzenlemede bozukluk ya da güçlük olarak tanımlanmaktadır (Cole, Michel ve Teti, 1994).

Duyguyu fark etme, anlama ya da değiştirmede yaşanan güçlükler uyum sağlamayı engelleyerek olumsuz sonuçlar ortaya çıkarabilmekte (Bjureberg ve ark., 2016), kronik bir hal alan duyguyu düzenleyememe durumu psikolojik işlevselliği ciddi düzeyde etkilemekte (Koole, 2009) ve psikopatolojik durumlarla ilişkili görülmektedir (Sheppes, Suri ve Gross, 2015). Psikolojik bozukluklar için belirlenen pek çok tanı kriteri duygu düzenleme güçlüğüne işaret etmekte (Kring, 2008) ve yapılan araştırmalar duygu düzenleme güçlüğü ile obsesif kompulsif bozukluk (Vatan, 2016), narsisizm (Akıncı, 2015), yaygın anksiyete bozukluğu (Salters-Pedneault, Roemer, Tull, Rucker ve Mennin, 2006), borderline kişilik bozukluğu (Hughes, Crowell, Uyeji ve Coan, 2012), panik atak (Tull, 2006), patolojik kişilik özellikleri (Pollock ve ark., 2016) ve hostilite (Contardi, Imperatori, Penzo, Gatto ve Farina, 2016) arasında ilişki olduğunu göstermektedir. Ayrıca araştırma sonuçları, duygu düzenleme güçlüğü'nün kendini yaralama (Karagöz ve Dağ, 2015), patolojik kumar oynama (Elmas, Cesur ve Oral, 2016) ve riskli cinsel davranışlar (Tull, Weiss, Adams ve Gratz, 2012) gibi uyumsuz davranışlarla ilişkili olduğunu da ortaya koymaktadır.

Çağdaş duygu düzenleme araştırmaları, olumsuz duyguları düzenlemede yaşanan güçlükler (Lalot, Delplanque ve

Sander, 2014) ve olumsuz duygusal deneyimleri davranışsal ve zihinsel kontrol aracılığıyla azaltmaya (Gross, 1999a) odaklanmaktadır. Carl ve arkadaşları (2013) bireyin sağlığı ve iyi oluşu açısından önemli olan olumlu duyguları düzenlemede yaşanan güçlüğü de duygusal bozukluklara yol açan klinik bir konu olabileceğini ileri sürmektedir. Olumlu duyguyu düzenlemede yaşanan güçlüğü çeşitli duygusal rahatsızlıklar (örneğin anksiyete, depresyon ve bipolar bozukluk) için risk oluşturması ya da duygusal rahatsızlıkların devam ettirici bir faktör olması olasıdır. Özellikle de içsel duygu düzenlemede yaşanan güçlükler duygusal bozukluklarla yakından ilişkili olabilir. İnsanların yoğun olumlu duygular yaşarken dürtüsel davranma yönünde bir eğilimleri olması nedeniyle; madde ve alkol kullanımı, patolojik kumar oynama ya da riskli cinsel davranışlar gibi uyumsuz davranışların olumlu duygular yaşarken görülme olasılığı daha fazladır (Cyders, Flory, Rainer ve Smith, 2009; Cyders ve Smith, 2008; Cyders, Zapolski, Combs, Settles, Fillmore ve Smith, 2010).

Psikoterapi sürecinin ayrılmaz bir parçası olan duygu düzenlemeyle (Totan, 2015) ilgili becerilerin geliştirilerek insanların daha etkili ve mutlu bir yaşam sürmelerine yardımcı olmak mümkündür (Duy ve Yıldız, 2014). Bu noktada öncelikle psikoloji ve psikolojik danışma alanında çalışan uzmanların, bireylerin duygu düzenlemeyle ilgili ihtiyaçlarını belirlemede kullanabilecekleri ölçme araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Duygu düzenlemeyle ilgili Türkiye literatürü incelendiğinde, geliştirilmiş ya da Türk kültürüne uyarlanmış olan çeşitli ölçekler (Onat ve Otrar, 2010; Rugancı ve Gençöz, 2010; Totan, 2015) var olmakla birlikte; spesifik olarak olumlu duyguların düzenlenmesinde yaşanan güçlüklerle odaklanan bir ölçeğin literatüre kazandırılması yönünde bir ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda, Weiss, Gratz ve Lavender (2015) tarafından geliştirilen Olumlu Duyguyu Düzenlemede Güçlükler Ölçeği'nin (O-DDGÖ) Türk kültüründe geçerlik ve güvenilirliğinin incelenerek Türkiye alan yazınına yeni bir ölçme aracının kazandırılması amaçlanmaktadır.

2. Yöntem

Çalışma Grubu

Çalışmanın çeşitli aşamalarında, bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde okumakta olan öğrenciler arasından, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemine göre, araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğrenciler seçilerek farklı çalışma grupları oluşturulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu 556'sı (%71.93) kadın, 217'si (%28.07) erkek olmak üzere toplam 773 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Öğrencilerin 176'sı (%22.77) rehberlik ve psikolojik danışmanlık, 99'u (%12.81) sınıf öğretmenliği, 97'si (%12.55) İngilizce öğretmenliği, 79'u (%10.22) fen bilgisi öğretmenliği, 66'sı (%8.54) ilköğretim matematik öğretmenliği, 57'si (%7.37) zihin engelliler öğretmenliği, 57'i (%7.37) okul öncesi öğretmenliği, 45'i (%5.82) bilgisayar öğretmenliği, 42'si (%5.43) tarih öğretmenliği, 39'u (%5.05) sosyal bilgiler öğretmenliği, 9'u (%1.16) kimya öğretmenliği ve 7'si (%0.91) de fizik öğretmenliği lisans programlarında okumaktadır. Öğrencilerin 151'i (%19.53) birinci sınıf, 211'i (%27.30) ikinci sınıf, 178'i (%23.03) üçüncü sınıf, 193'ü (%24.97) dördüncü sınıf ve 40'ı (%5.17) da beşinci sınıf öğrencisidir. Öğrencilerin yaş ortalaması 20.09'dur ve yaşları 17-41 arasında değişmektedir.

Veri Toplama Araçları

Olumlu Duyguyu Düzenlemede Güçlükler Ölçeği (O-DDGÖ): Weiss, Gratz ve Lavender (2015) tarafından geliştirilen O-DDGÖ, olumlu duyguları düzenlemede yaşanan güçlükleri klinik olarak değerlendirmeyi amaçlayan öz-bildirime dayalı bir ölçektir. 13 maddeden oluşan 5'li Likert tipindeki ölçekte katılımcılardan, ölçekte yer alan her bir maddenin kendileri için ne kadar geçerli olduğunu 1-5 [1-neredeyse hiç (%0-10), 5-neredeyse her zaman (%91-100)] arasındaki bir derecelendirme üzerinde değerlendirmeleri istenmektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar olumlu duyguları düzenlemede yaşanan güçlüklerin arttığını göstermektedir. Üniversite öğrencilerinin katılımıyla yürütülen ölçek geliştirme çalışması kapsamında yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda; madde faktör yüklerinin .85 ve .47 arasında değiştiği ve O-DDGÖ'nin toplam varyansın %60.26'sını açıklayan üç alt ölçekten oluştuğu tespit edilmiştir. Bu alt ölçekler, olumlu duyguları kabullenmede güçlük (kabullenmeme), olumlu duygular yaşarken hedef yönelimli davranışlarla meşgul olmada güçlük (hedefler) ve olumlu duygular yaşarken dürtüsel davranışlarını kontrol etmede güçlük (dürtü) olarak adlandırılmıştır. Alt ölçekler arasındaki korelasyonlar; kabullenmeme ve hedefler için .36, kabullenmeme ve dürtü için .70, hedefler ve dürtü için ise .53 olarak bulunmuştur. O-DDGÖ'nin içsel tutarlılığı Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı aracılığıyla incelenmiştir. Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı kabullenmeme alt boyutu için .87, hedefler alt boyutu için .83, dürtü alt boyutu için .86 ve ölçeğin toplamı için .90 olarak bulunmuştur.

Duygu Regülasyon Zorluğu Ölçeği (DRZÖ): Gratz ve Roemer (2004) tarafından geliştirilen DRZÖ 5'li Likert tipinde 35 maddelik bir ölçme aracıdır. Ölçeğin duygusal tepkileri fark edememe (farkındalık), duygusal tepkilerde net olmama (belirsizlik), duygusal tepkileri kabullenmeme (kabullenmeme), etkili stratejilere sınırlı ulaşım (strateji),

olumsuz duygular yaşarken dürtüsel davranışları kontrol etmede güçlük (dürtü) ve olumsuz duygular yaşarken hedef yönelimli davranışlar sergilemede güçlük (hedefler) olmak üzere altı alt ölçeği vardır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması Rugancı ve Gençöz (2010) tarafından gerçekleştirilmiştir. Uyarlama çalışmasında ölçeğin toplam varyansın %62.4'ünü açıklayan altı faktörlü yapısı doğrulanmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları .75 ile .94, test tekrar test güvenilirlik katsayıları ise .60-.85 arasında değişmektedir.

Duygusal Öz-Yeterlik Ölçeği (DÖYÖ): Kirk, Shutte ve Hine (2008) tarafından geliştirilen 5'li Likert tipindeki DÖYÖ 32 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınan puanların artması kişinin duygusal öz-yeterliğinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması Totan, İkiz ve Karaca (2010) tarafından gerçekleştirilmiştir. Uyarlama çalışmasında ölçeğin Türkçe formunun hem tek boyutlu yapısının hem de dört faktörlü yapısının (duyguları algılama, duyguları anlama, duyguları düzenleme ve duyguları düşünceyi destekleyici olarak kullanma) yeterli düzeyde uyum sergilediği belirlenmiştir. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları .70 ile .93 arasında değişmektedir.

Mutluluk Korkusu Ölçeği (MKÖ): Mutlu olmanın birtakım olumsuz sonuçlar doğuracağına ilişkin inançları ölçmeyi amaçlayan MKÖ, Joshanloo (2013) tarafından geliştirilmiştir. 5 maddeden oluşan 7'li Likert tipindeki ölçekten alınan puanların artması kişinin mutluluk korkusunun arttığını göstermektedir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması Demirci, Ekşi, Kardaş ve Dinçer (2016) tarafından gerçekleştirilmiştir. Doğrulamalı faktör analizi sonuçları Türkçe ölçek formunun tek faktörlü yapısının yeterli uyum sergilediğini göstermektedir ($\chi^2/sd=2.12$, $p=0.77$, CFI=1.00, NFI=.99, NNFI=.99, GFI=.99, AGFI=.98, IFI=1.00, RFI=.98, RMSEA=.003). Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı .90 olarak hesaplanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu (KBF): Çalışma grubunun cinsiyet, yaş, eğitim görülen lisans program ve sınıf düzeyine ilişkin bilgiler araştırmacılar tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu aracılığıyla toplanmıştır.

Veri Analizi

O-DDGÖ'ni Türkçeye uyarlama sürecinde literatürde önerildiği gibi, ölçek maddelerinin Türkçeye çevrilerek dilsel eşdeğerliğinin sınanması, yapı geçerliği, ölçüt bağlantılı geçerlik, madde analizi ve güvenilirlik analizi çalışmaları gerçekleştirilmiştir (Seçer, 2015). O-DDGÖ'nin Türkçe formunun yapı geçerliğini test etmek için Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) kullanılmıştır. Ölçüt-bağıntılı geçerlik çalışması kapsamında Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı tekniğinden yararlanılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini test etmek için de Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ve iki yarı test güvenilirliği hesaplanmıştır. Analizler SPSS.15 ve Lisrel 9.1 istatistik paket programları aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. İstatistiksel işlemlerde anlamlılık değeri olarak $p<.05$ olarak kabul edilmiştir.

3. Bulgular ve Yorumlar

Dilsel Eşdeğerlik

O-DDGÖ'nin Türkçeye uyarlama çalışmasını gerçekleştirmek için öncelikle ölçeği geliştiren yazarlardan biri olan Kim L. Gratz ile e-posta aracılığıyla iletişime geçilerek ölçeğin Türkçe'ye uyarlanmak istendiği belirtilmiştir. Yazarın izninin alınmasının ardından O-DDGÖ'nin özgün formu olan İngilizceden hedef formu olan Türkçeye çeviri işlemlerine başlanmıştır. Bu kapsamda, İngilizce Öğretmenliği alanından 2, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (RPD) alanından İngilizceye hâkim olan 3 öğretim elemanı ve Türk Dili ve Edebiyatı alanından da 1 öğretim elemanı olmak üzere toplam 6 kişilik bir çeviri ekibi oluşturulmuştur. Ölçeğin Türkçeye çevrilmesi sürecinde ilk olarak, İngilizce Öğretmenliği ve RPD alanından iki öğretim elemanı birbirinden bağımsız olarak orijinal ölçek maddelerini Türkçeye çevirmiştir. Daha sonra RPD alanından bir öğretim elemanı Türkçeye çevrilen formları karşılaştırarak her bir madde için en uygun olan Türkçe ifadeye karar vermiştir. Sonrasında, Türk Dili ve Edebiyatı alanından bir öğretim elemanı Türkçe formdaki her bir maddeyi dilbilgisi ve anlaşılabilirlik açısından inceleyerek gerekli düzeltmeleri yapmıştır. Ardından İngilizce Öğretmenliği ve RPD alanından iki öğretim elemanı birlikte Türkçe maddelerin İngilizceye geri çevirisini yapmış ve orijinal diline geri çevirisi yapılan ölçek, Kim L. Gratz'a e-posta yoluyla gönderilerek kendisinden ölçek maddelerinin orijinal anlamını yansıtmayı yansıtmadığını değerlendirmesi istenmiştir. Kim L. Gratz'in maddelerin orijinal anlamını yansıttığını belirtmesinden sonra ölçeğin Türkçe formuna son hali verilmiştir. Ölçeğin Türkçeye çeviri işleminin tamamlanmasının ardından, İngilizce Öğretmenliği bölümünde okumakta olan 20 üçüncü sınıf öğrencisinin (yaş ort: 20.5) katılımıyla ölçeğin dilsel eşdeğerliği istatistiksel olarak incelenmiştir. Bu kapsamda, öncelikle ölçeğin İngilizce formu daha sonra da Türkçe formu bir hafta ara ile öğrencilere uygulanmıştır. Öğrencilerin her iki formdan aldıkları puanlar arasındaki tutarlılık Pearson momentler çarpımı korelasyonu katsayısı aracılığıyla test edilmiştir. Öğrencilerin İngilizce ve Türkçe formdan aldıkları puanlar arasında pozitif yönde, istatistiksel olarak anlamlı ve yüksek düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır ($r = .93$, $p < .001$).

Yapı Geçerliliği

Literatürde yapı geçerliliği test edilmiş ve doğrulanmış olan bir ölçeğin başka bir kültüre uyarlanmasında analizlere DFA ile başlanması, yapılan DFA sonucunda ölçeğin faktör yapısının doğrulanmadığı durumlarda açılımlı faktör analizine geçilmesi önerilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012; Seçer, 2015). Bu nedenle çalışmada ölçeğin Türk kültüründe model uyumunun incelenmesine DFA ile başlanmıştır.

Doğrulayıcı Faktör Analizi

DFA için 475 öğrenciden veri toplanmıştır. DFA'ya başlanmadan önce 13 maddelik ölçek formuna ait verilerin DFA yapmak için gereken varsayımları karşılayıp karşılamadığı test edilmiştir. Bu doğrultuda veri seti örneklem büyüklüğü, eksik değerler, uç değerler, çoklu bağlantılılık ve çok değişkenli normallik varsayımları (Çelik ve Yılmaz, 2013; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012; Ullman, 2015) açısından incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda, uç değer olduğu belirlenen 63 gözlem veri setinden çıkarılmış ve 412 kişilik veri setinin normallik varsayımı dışında DFA yapmak için gerekli tüm koşulları sağladığı belirlenmiştir. Literatürde çok değişkenli normallik varsayımının karşılanmadığı durumlarda DFA'da tahmin metodu olarak "Robust En Çok Olabilirlik" yönteminin kullanılması ve Satorra Bentler ki kare ($S-BX^2$) değerinin hesaplanması gerektiği belirtilmektedir (Çelik ve Yılmaz, 2013). Bu nedenle çalışmada O-DDGÖ'nin 3 faktörlü yapısının Türk kültüründeki uyumu Robust En Çok Olabilirlik tahmin metodu kullanılarak birinci ve ikinci düzey DFA ile incelenmiştir. Modelin iyi uyum göstergeleri olarak $S-BX^2/sd$, RMSEA, GFI, AGFI, CFI, NFI, NNFI ve RMR değerleri hesaplanmıştır (Brown, 2006; Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Hu ve Bentler, 1999; Tabachnick ve Fidell, 2015; Thompson, 2004). Birinci ve ikinci düzey DFA sonucunda elde edilen uyum değerleri Tablo 1'de verilmektedir.

Tablo 1. DFA Uyum Ölçütleri ve DFA Sonuçları

	Mükemmel/İyi uyum ölçütü	Araştırma Bulgusu	
		Birinci Düzey DFA	İkinci Düzey DFA
SB- X^2/sd	≤ 2.00	2.00	1.98
RMSEA	$\leq .06$	.06	.06
RMR	$\leq .05$	.03	.03
GFI	$\geq .95$	.95	.95
AGFI	$\geq .90$	.93	.93
CFI	$\geq .95$	.98	.98
NFI	$\geq .95$	.97	.97
NNFI	$\geq .95$	.98	.98

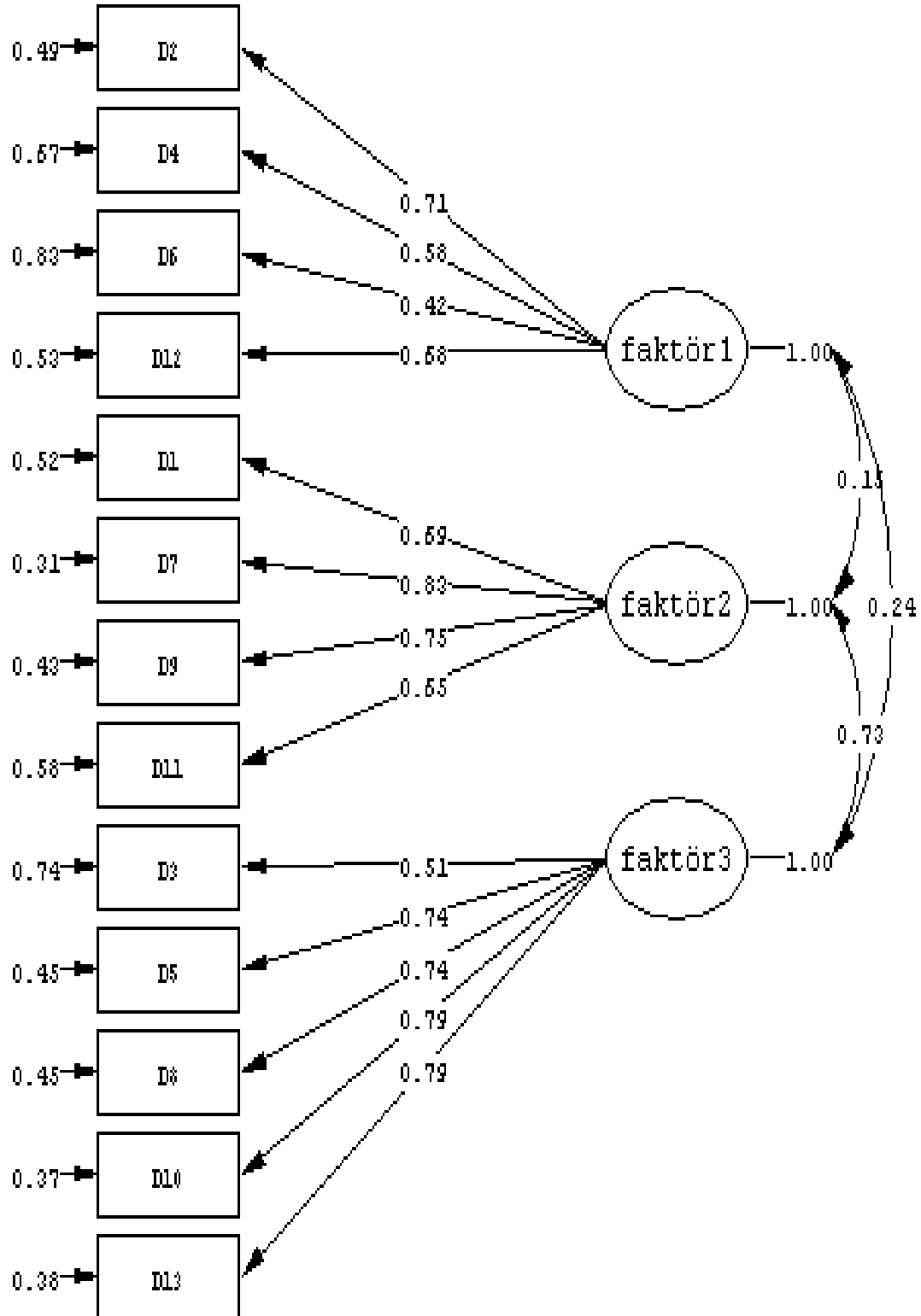
Tablo 1 görüldüğü gibi, O-DDGÖ'nin Türkçe formunun model uyumunu belirlemek için yapılan birinci düzey DFA sonucunda 13 madde ve 3 faktörden oluşan yapının ki-kare uyum değerinin ($S-BX^2=124.17$, $Sd=62$, $p=.000$) anlamlı olduğu ve model uyumuna ilişkin olarak $S-BX^2/sd$ değerinin 2.00 olduğu bulunmuştur. Uyum indeks değerleri ise RMSEA=.06, GFI=.95, AGFI=.93, CFI=.98, NFI=.97, NNFI=.98, RMR= .03 olarak hesaplanmıştır. İkinci düzey DFA sonucunda da ki-kare uyum değerinin ($S-BX^2=124.92$, $Sd=63$, $p=.000$) anlamlı olduğu ve model uyumuna ilişkin olarak $S-BX^2/sd$ değerinin 1.98 olduğu bulunmuştur. Uyum indeks değerleri ise RMSEA=.06, GFI=.95, AGFI=.93, CFI=.98, NFI=.97, NNFI=.98, RMR= .03 olarak hesaplanmıştır. O-DDGÖ'ne ait aritmetik ortalama, standart sapma, standart yük ve t değerleri Tablo 2'de verilmektedir.

Tablo 2. O-DDGÖ'ne Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Standart Yük ve t değerleri

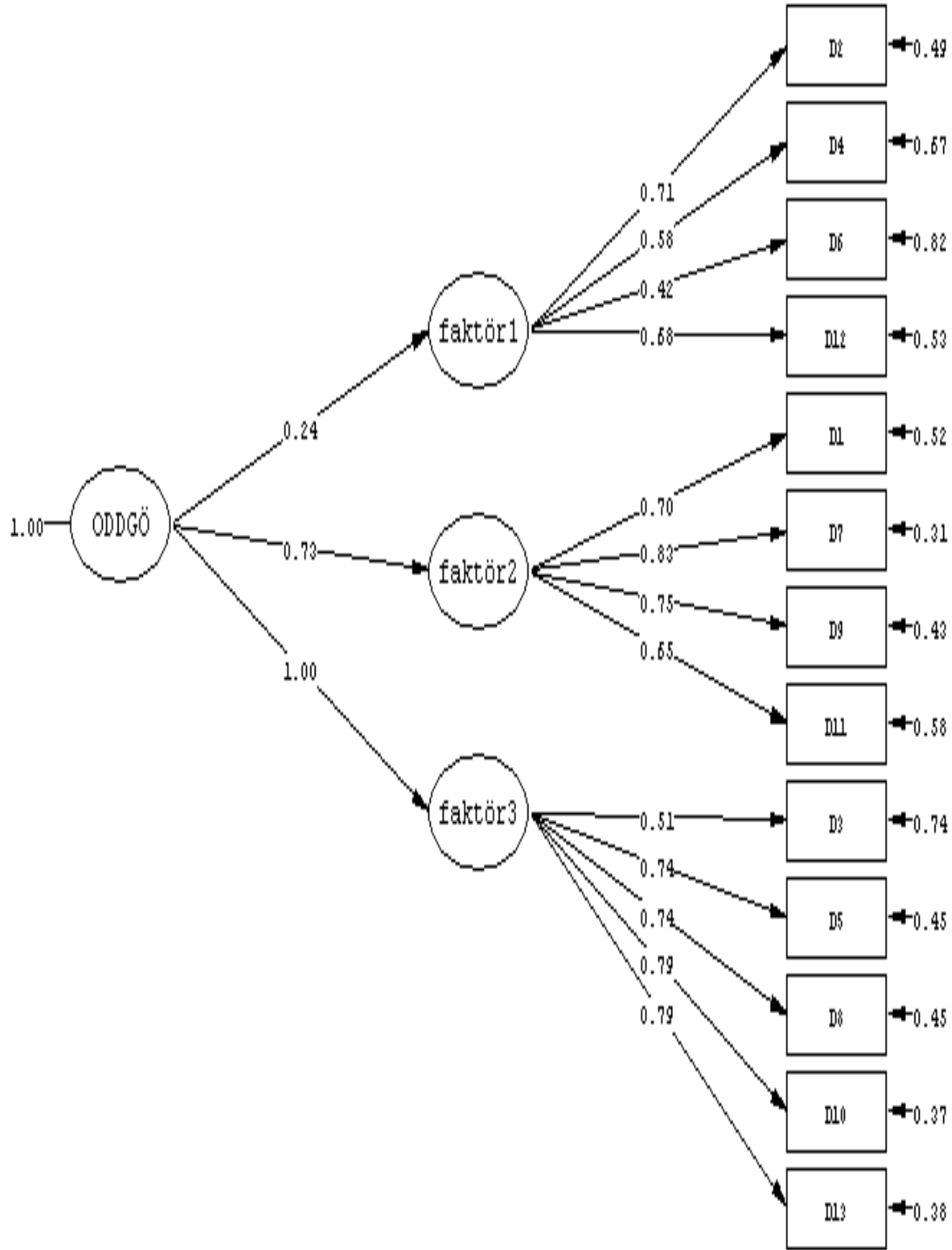
Faktör	Madde no	Art. Ort.	Std. Sap.	Std. Yük	t
Kabullenmeme	M2	1.08	0.27	0.71	7.67*
	M4	1.05	0.23	0.58	4.79*
	M6	1.22	0.47	0.42	5.88*
	M12	1.08	0.27	0.68	7.10*
Hedefler	M1	2.34	1.09	0.69	15.01*
	M7	2.05	1.00	0.83	21.04*
	M9	2.02	1.00	0.75	17.81*
	M11	1.59	0.74	0.65	14.67*
Dürtü	M3	1.39	0.57	0.51	9.75*
	M5	1.50	0.69	0.74	15.70*
	M8	1.72	0.79	0.74	18.19*
	M10	1.46	0.71	0.79	17.56*
	M13	1.47	0.66	0.79	17.16*

* $p < .05$

Tablo 2’de görüldüğü gibi, O-DDGÖ’nin Türkçe formunda yer alan maddelere ilişkin faktör yük değerleri .42 ile .83 arasında değişmektedir. Ayrıca tüm değişkenler gizil değişkeni açıklamada manidar t değerine sahiptir. Birinci ve ikinci düzey DFA sonuçlarına ilişkin path diagramları Şekil 1 ve Şekil 2’de verilmektedir.



Şekil 1. Birinci Düzey DFA Sonuçlarına Ait Path Diagramı



Şekil 2. İkinci Düzey DFA Sonuçlarına Ait Path Diagramı

O-DDGÖ'nin alt boyutları arasında kabullenmeme ve hedefler için ($r=0.15, p<.01$), kabullenmeme ve dürtü için ($r=0.24, p<.01$), hedefler ve dürtü için ($r=0.73, p<.01$) olmak üzere istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişkiler olduğu saptanmıştır.

Ölçüt Bağımlı Geçerlik

O-DDGÖ'nin ölçüt-bağımlı geçerliliğini incelemek için 278 öğrenciden veri toplanarak O-DDGÖ ile Duygu Regülasyon Zorluğu Ölçeği, Duygusal Öz-Yeterlik Ölçeği ve Mutluluk Korkusu Ölçeği arasındaki korelasyonlar hesaplanmıştır. Yapılan pearson momentler çarpımı korelasyonu analiz sonuçları Tablo 3'te verilmektedir.

Tablo 3. O-DDGÖ'nin Ölçüt Bağımlı Geçerliğine İlişkin Bulgular

		O-DDGÖ			
		Kabullenme	Hedefler	Dürtü	Toplam
Duygu regülasyon zorluğu	Hedefler	.10	.38**	.34**	.37**
	Strateji	.36**	.30**	.40**	.42**
	Kabullenme	.31**	.13*	.34**	.31**
	Belirsizlik	.28**	.30**	.38**	.39**
	Dürtü	.22**	.33**	.48**	.45**
	Farkındalık	.11	.07	.09	.10
	Toplam	.33**	.36**	.49**	.49**
Duygusal öz-yeterlik	Duyguları algılama	-.19**	-.13*	-.13*	-.17**
	Duyguları anlama	-.23**	-.14*	-.22*	-.22**
	Duyguları düzenleme	-.09	-.13*	-.13*	-.15*
	Duyguları düşüncüyü destekleyici olarak kullanma	-.14*	-.16**	-.17*	-.19**
	Toplam	-.18*	-.16**	-.19**	-.21**
Mutluluk korkusu		.39**	.11	.17**	.23**

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

Tablo 3'te görüldüğü gibi, O-DDGÖ ile duygu regülasyon zorluğu ve mutluluk korkusu arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ve pozitif yönde; duygusal öz-yeterlik arasında ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde negatif yönde ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

Madde Analizi

Madde analizi çalışmaları kapsamında madde toplam korelasyonu değerleri ile ölçekten alınan toplam puana göre belirlenen en düşük puanı alan alt %27'lik ve en yüksek puanı alan üst %27'lik grupların ölçek maddelerine verdikleri yanıtlar arasındaki farklılıklara ilişkin bağımsız örneklem için t testi sonuçları incelenmiştir. O-DDGÖ'nin madde analizine ilişkin bulgular Tablo 4'te verilmektedir.

Tablo 4. O-DDGÖ Madde Analizi Sonuçları

Madde no	Madde toplam Korelasyonu	Alt-üst %27'lik gruplara ait t değeri
M2	.37	-4.64*
M4	.34	-3.92*
M6	.37	-6.76*
M12	.38	-4.31*
M1	.53	-15.79*
M7	.68	-14.87*
M9	.68	-13.85*
M11	.68	-11.87*
M3	.68	-10.38*
M5	.64	-10.49*
M8	.80	-13.78*
M10	.68	-10.31*
M13	.76	-10.77*

* $p < .05$

Tablo 4'te görüldüğü gibi, O-DDGÖ'nin maddelerinin düzeltilmiş madde toplam korelasyonu değerleri .34 ile .80 arasında değişmektedir. Alt ve üst %27'lik grupların maddelere verdikleri yanıtlara ait bağımsız örneklem için t testi analizi sonucunda gruplar arasında farklılıkların tümünün önemli düzeyde olduğu saptanmıştır ($p = .00$).

Güvenirlilik

O-DDGÖ'nin güvenirliliğine ilişkin kanıtlar Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ve iki yarı güvenirlilik analizi aracılı-

ğıyla elde edilmiştir. Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı kabullenmeme için .69, hedefler için .83, dürtü için .90 ve ölçeğin bütünü için .89 olarak hesaplanmıştır. İki yarı test güvenilirliği ise sırasıyla .67, .79, .88 ve .89 olarak bulunmuştur.

4. Tartışma

Olumsuz duyguların düzenlenmesi kadar olumlu duyguların düzenlenmesinde yaşanan güçlükler de pek çok psikopatolojik bozukluğun varlığına işaret etmektedir. Türkiye literatüründe duygu düzenlemede yaşanan güçlükleri ölçmeye yönelik çeşitli ölçme araçları olmakla birlikte spesifik olarak olumlu duyguları düzenlemede yaşanan güçlüklerle odaklanan bir ölçme aracının bulunmaması nedeniyle, O-DDGÖ'ni Türkçeye uyarlayarak geçerlik ve güvenilirliğinin incelenmesinin psikiyatri, psikoloji ve psikolojik danışma alan yazınına önemli katkılar sağlayacağına inanılmaktadır.

O-DDGÖ'nin dilsel geçerlik çalışmaları sonucunda, O-DDGÖ'ni geliştiren Kim L. Gratz'den Türkçe formun uygun olduğu konusunda olumlu geri bildirim alınmıştır. Ayrıca İngilizce ve Türkçe formlar arasında istatistiksel olarak anlamlı ve yüksek düzeyde korelasyon olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlar O-DDGÖ Türkçe formunun dilsel geçerliğe sahip olduğunu göstermektedir.

O-DDGÖ'nin yapı geçerliğini incelemek için yapılan birinci ($S-BX^2=124.17$, $Sd=62$, $p=.000$, $S-BX^2/sd=2.00$, $RMSEA=.06$, $GFI=.95$, $AGFI=.93$, $CFI=.98$, $NFI=.97$, $NNFI=.98$, $RMR=.03$) ve ikinci düzey ($S-BX^2=124.92$, $Sd=63$, $p=.000$, $S-BX^2/sd=1.98$, $RMSEA=.06$, $GFI=.95$, $AGFI=.93$, $CFI=.98$, $NFI=.97$, $NNFI=.98$, $RMR=.03$) DFA sonucunda, 13 madde ve 3 faktörden oluşan ölçme aracının model uyum indeksi değerlerinin mükemmel ve iyi uyum düzeyinde olduğu bulunmuştur (Brown, 2006; Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Hu ve Bentler, 1999; Tabachnick ve Fidell, 2015; Thompson, 2004). Buna göre O-DDGÖ'nin özgün formunun üç faktörlü yapısının Türk kültüründe korunduğunu söylemek mümkündür. O-DDGÖ'nin Türkçe formuna ait faktör yük değerlerinin kabullenmeme alt boyutunda .42-.71, hedefler alt boyutunda .65-.83 ve dürtü alt boyutunda .51-.79 arasında değiştiği saptanmıştır. Tabachnick ve Fidell, (2015) faktör yükünün en az .32 olması gerektiğini belirtmektedir. Buna göre, elde edilen faktör yük değerlerinin yeterli düzeyde olduğu söylenebilir. Orijinal ölçek geliştirme çalışmasında elde edilen faktör yük değerlerine bakıldığında kabullenmeme alt boyutunda .71-.85, hedefler alt boyutunda .56-.86 ve dürtü alt boyutunda .47-.83 arasında değiştiği görülmektedir (Weiss, Gratz ve Lavender, 2015). Türkçe forma ait faktör yüklerinin kısmen orijinal ölçek geliştirme çalışmasındakilere paralel olduğu söylenebilir.

Ölçeğin alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde, kabullenmeme ile hedefler ve dürtü alt boyutları arasında düşük düzeyde; dürtü ile hedefler alt boyutları arasında ise yüksek düzeyde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Orijinal ölçek geliştirme çalışmasında da kabullenmeme ile hedefler arasında düşük düzeyde ilişki olduğu saptanırken; şimdiki çalışmadan farklı olarak kabullenmeme ve dürtü arasında yüksek ($r=.70$, $p<.001$), hedefler ve dürtü ($r=.53$, $p<.001$) arasında ise orta derecede ilişki olduğu görülmektedir (Weiss, Gratz ve Lavender, 2015).

O-DDGÖ'nin ölçüt bağımlı geçerliliğini incelemek için Duygu Regülasyon Zorluğu Ölçeği, Duygusal Öz-Yeterlik Ölçeği ve Mutluluk Korkusu Ölçeği ile arasındaki korelasyonlara bakılmıştır. Genel olarak O-DDGÖ ile duygu regülasyon zorluğu ve mutluluk korkusu arasında pozitif yönde duygusal öz-yeterlik arasında ise negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı düşük ve orta düzeyde ilişkiler olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlar O-DDGÖ'nin ölçüt bağımlı geçerliğe sahip olduğunun göstergeleri olarak değerlendirilmiştir.

Madde analizinde, O-DDGÖ'ne ait düzeltilmiş madde toplam korelasyonu değerlerinin .34 ile .80 arasında değiştiği ve alt-üst %27'lik grupların maddelere verdikleri yanıtlar arasındaki farklılıkların tümünün önemli olduğu saptanmıştır. Buna göre, ölçek maddelerinin ölçek toplamı ile uyumlu, ölçülecek özelliği (Erkuş, 2012) ve yüksek ve düşük puanları ayırt etme açısından yeterli olduğu söylenebilir (Can, 2014).

Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin kanıtlar Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ve iki yarı test güvenilirliği aracılığıyla incelenmiştir. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin değerlerin kabullenme alt boyutu dışında orijinal ölçek formundan elde edilen değerlere yakın olduğu belirlenmiştir. Kayış (2014:405) güvenilirlik katsayısının .60-.80 arasında olması durumunda ölçme aracının oldukça güvenilir, .80-1.00 arasında olması durumunda da ise ölçme aracının yüksek derecede güvenilir olduğunu vurgulamaktadır. Buna göre, ölçeğin bütününe, hedefler ve dürtü alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik katsayılarının yüksek; kabullenmeme alt boyutuna ilişkin güvenilirlik katsayılarının ise oldukça güvenilir düzeyde olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak O-DDGÖ'nin kabullenmeme, hedefler ve dürtü olmak üzere üç alt boyuttan oluşan Türkçe formunun üniversite öğrencilerinde olumlu duyguları düzenleme gücünü ve ilişkili değişkenleri incelemek amacıyla kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Bu çalışmada orijinal ölçek geliştirme çalışmasında olduğu gibi üniversite öğrencilerinden oluşan normal bir örneklem üzerinde geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin olumlu duyguyu düzenlemede yaşanan güçlükleri klinik düzeyde değerlendirmeyi amaçlaması

nedeniyle gelecek araştırmaların klinik örneklerde ölçeğın geçerlik ve güvenilirliğini test etmesi önerilmektedir. Bu araştırma, 17-41 yaş aralığındaki üniversite öğrencileriyle gerçekleştirildiğı için gelecek araştırmalar farklı yaş grupları ve farklı sosyo demografik özelliklere sahip bireylerin katılımıyla gerçekleştirilebilir. Ayrıca gelecek araştırmaların O-DDGÖ ile duygu regülasyon zorluğu ve mutluluk korkusu arasında var olduğı belirlenen ilişkileri göz önünde bulundurarak organize edilmesinin yararlı olacağına inanılmaktadır.

5. Kaynakça

- Akinci, İ. (2015). *The relationship between the types of narcissism and psychological well-being: the roles of emotions and difficulties in emotion regulation*. (Unpublished Master's Thesis), Middle East Technical University, Ankara.
- Bjureberg, J., Ljótsson, B., Tull, M. T., Hedman, E., Sahlin, H., Lundh, L. G., ve ark. (2016). Development and validation of a brief version of the difficulties in emotion regulation scale: The DERS-16. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 38(2), 284-296. doi: 10.1007/s10862-015-9514-x
- Brown, T. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Newyork: Guildford Publications, Inc.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Carl, J. R., Soskin, D. P., Kerns, C., ve Barlow, D. H. (2013). Positive emotion regulation in emotional disorders: a theoretical review. *Clinical Psychology Review*, 33(3), 343-360. doi: 10.1016/j.cpr.2013.01.003
- Cassidy, J. (1994). Emotion regulation: Influences of attachment relationships. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59 (2/3), 228-249.
- Cole, P. M., Michel, M. K., & Teti, L. O. D. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59 (2/3), 73-102.
- Contardi, A., Imperatori, C., Penzo, I., Gatto, C. D., ve Farina, B. (2016). The association among difficulties in emotion regulation, hostility, and empathy in a sample of young Italian adults. *Original Research*, 7(1068), 1-9. doi: 10.3389/fpsyg.2016.01068
- Cyders, M. A., Flory, K., Rainer, S., ve Smith, G. T. (2009). The role of personality dispositions to risky behavior in predicting first-year college drinking. *Addiction*, 104(2), 193-202. doi: 10.1111/j.1360-0443.2008.02434.x
- Cyders, M. A., ve Smith, G. T. (2008). Emotion-based dispositions to rash action: Positive and negative urgency. *Psychological Bulletin*, 134(6), 807. doi: 10.1037/a0013341
- Cyders, M. A., Zapsolski, T. C. B., Combs, J. L., Settles, R. F., Fillmore, M. T. ve Smith, G. T. (2010). Experimental effect of positive urgency on negative outcomes from risk taking and on increased alcohol consumption. *Psychology of Addictive Behaviors*, 24 (3), 367-375. doi:10.1037/a0019494
- Çelik, E. ve Yılmaz, V. (2013). *Lisrel 9.1 ile yapısal eşitlik modellemesi: Temel kavramlar, uygulamalar, programlama*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyükoztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi
- Demirci, İ., Ekşi, H., Kardaş, S. ve Dinçer, D. (2016). Mutluluk korkusu ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirliği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24 (4), 2057-2072.
- Duy, B., ve Yıldız, M. A. (2014). Ergenler için duygu düzenleme ölçeğinin Türkçe 'ye uyarlanması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(41), 23-35.
- Elmas, H. G., Cesur, G., ve Oral, T. (2016). Aleksitimi ve patolojik kumar: Duygu düzenleme güçlüğüünün aracı rolü. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 27, 1-8.
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Hooper, D., Coughlan, J. ve Mullen, M. (2008). Structural equation modeling: guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Hu, L. ve Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. doi: 10.1080/10705519909540118.
- Hughes, A. E., Crowell, S. E., Uyeji, L. ve Coan, J. A. (2012). A development neuroscience of borderline pathology: Emotion dysregulation and social baseline theory. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40, 21-33. doi:10.1007/s10802-011-9555-x.
- Gratz, K. L., ve Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26(1), 41-54. doi: 10.1007/s10862-008-9102-4
- Gross, J. J. (1999a). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition & Emotion*, 13(5), 551-573.
- Gross, J. J. (1999b). Emotion and emotion regulation. *Handbook of Personality: Theory and Research*, 2, 525-552.
- Joshanloo, M. (2013). The influence of fear of happiness beliefs on responses to the satisfaction with life scale. *Personality and Individual Differences*, 54, 647-651. doi: 10.1016/j.paid.2012.11.011

- Karagöz, B., ve Dağ, İ. (2015). Kendini yaralama davranışlarında çocukluk dönemi tismar ve ihmali ile duygu düzenleme güçlüğü arasındaki ilişki: Alkol ve/ya madde bağımlısı bir grupta kendini yaralama davranışının incelenmesi. *Nöropsikiyatri Arşivi*, 52, 8-14. doi: 10.5152/npa.2015.6769
- Kayış, A. (2014). Güvenirlilik analizi. Şerif Kalaycı, (Ed.), *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* içinde (s. 403-424). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kirk, B.A., Schutte, N.S., ve Hine, D.W. (2008) Development and preliminary validation of an emotional self-efficacy scale. *Personality and Individual Differences*, 45(5), 432-436. doi: 10.1016/j.paid.2008.06.010
- Koole, S. L. (2009). The psychology of emotion regulation: an integrative review. *Cognition and Emotion*, 23(1), 4-41. doi:10.1080/02699930802619031
- Kring, A.M.,(2008). Emotion disturbances as trans diagnostic processes in psychopathology. M. Lewis, J. M. Haviland Jones ve L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* içinde (s. 691-705). New York London: The Guildford Press.
- Lalot, F., Delplanque, S. ve Sander, D. (2014). Mindful regulation of positive emotions: A comparison with reappraisal and expressive suppression. *Original Research Article*, 5 (243), 1-9. doi: 10.3389/fpsyg.2014.00243.
- Nelis, D., Quoidbach, J., Hansenne, M. ve Mikolajczak, M. (2010). Measuring individual differences in emotion regulation: The emotion regulation profile-revised (ERP-R). *Psychologica Belgica*, 51(1), 49-91. doi:10.5334/pb-51-1-49
- Onat, O., ve Otrar, M. (2010). Bilişsel duygu düzenleme ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlilik çalışmaları. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 31, 123-143.
- Pollock, N. C., McCabe, G. A., Southard, A. C., ve Zeigler-Hill, V. (2016). Pathological personality traits and emotion regulation difficulties. *Personality and Individual Differences*, 95, 168-177. doi: 10.1016/j.paid.2016.02.049
- Rugancı, R.N. ve Gençöz, T. (2010). Psychometric properties of the difficulty of emotion regulation scale in a Turkish sample. *Journal of Clinical Psychology*, 66, 442-455. doi: 10.1002/jclp.20665.
- Salters-Pedneault, K., Roemer, L. Tull, M. T., Rucker, L. ve Mennin, D. D. (2006). Evidence of broad deficits in emotion regulation associated with chronic worry and generalized anxiety disorder. *Cognitive Therapy Research*, 30, 469-480. doi: 10.1007/s10608-006-9055-4
- Sheppes, G., Suri, G. ve Gross, J. J. (2015). Emotion regulation and psychopathology. *Annual Review of Clinical Psychology*, 11, 379-405. doi: 10.1146/annurev-clinpsy-032814-112739
- Quoidbach, J., Berry, E. V., Hansenne, M. ve Mikolajczak, M. (2010). Positive emotion regulation and well-being: Comparing the impact of eight savoring and dampening strategies. *Personality and Individual Differences*, 49, 368-373. doi: 10.1016/j.paid.2010.03.048
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı*. (M. Baloğlu, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications*. Washington: American Psychological Association.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of The Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 25-52.
- Totan, T. (2015). Validity and reliability of the Turkish form of the emotion regulation questionnaire. *Journal of Cognitive-Behavioral Psychotherapy and Research*, 4(3), 153-161. doi: 10.5455/JCBPR.193059
- Totan, T., İkiz E.F., Karaca, R. (2010). Duygusal öz-yeterlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanarak tek ve dört faktörlü yapısının psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 71-95.
- Tull, M. T. (2006). Extending an anxiety sensitivity model of uncued panic attack frequency and symptom severity: The role of emotion dysregulation. *Cognitive Therapy and Research*, 30(2), 177-184. doi: 10.1007/s10608-006-9036-7
- Tull, M. T., Weiss, N. H., Adams, C. E., ve Gratz, K. L. (2012). The contribution of emotion regulation difficulties to risky sexual behavior within a sample of patients in residential substance abuse treatment. *Addictive Behaviors*, 37(10), 1084-1092. doi: 10.1016/j.addbeh.2012.05.001
- Ullman, J. B. (2015). Yapısal eşitlik modellemesi. (Çev. Ed. Mustafa Baloğlu). Barbara Tabachnick ve Linda Fidell (Ed.), *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı* içinde (s. 681-785). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Wegner, D. M., Erber, R., ve Zanakos, S. (1993). Ironic Processes in the mental control of mood and mood-related thought. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(6), 1093.
- Weiss, N. H., Gratz, K. L., ve Lavender, J. M. (2015). Factor structure and initial validation of a multidimensional measure of difficulties in the regulation of positive emotions the DERS-Positive. *Behavior Modification*, 39(3), 431-453. doi: 10.1177/0145445514566504.
- Vatan, S. (2016). Obsesif kompulsif bozuklukta bağlanma, obsesif inançlar ve duygu düzenleme zorlukları: Klinik ve klinik olmayan örneklem karşılaştırması. *Nesne Psikolojisi Dergisi*, 4(7), 41-57. doi: 10.7816/nesne-04-07-03



İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Eğilimleri, Tutumları ile Yazma Başarıları Arasındaki İlişki¹

The Relationship among Writing Dispositions, Attitudes and Writing Success of Elementary Fourth Grade Students

Hacer ULU^a

^aAfyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi ABD, Afyonkarahisar, Türkiye

Öz

Bu çalışmanın amacı, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma eğilim ve tutumları ile yazma başarıları arasındaki ilişkiyi ve öğrencilerin yazmaya ilişkin eğilim ve yazma tutumlarının yazma başarısını ne oranda yordadığını incelemektir. İlişkisel tarama modeline göre desenlenen araştırmaya tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen 274 öğrenci katılmıştır. Yapılan bu çalışmada araştırma sorularına yanıt arayabilmek için gerekli olan veriler Yazma Eğilimi Ölçeği (İşeri ve Ünal, 2010), Yazma Tutum Ölçeği (Susar-Kırmızı, 2009) ve Yaratıcı Yazma Ölçeği (Öztürk, 2007) ile toplanmıştır. Öğrencilerin yazdıkları hikâyelerin organizasyon ($\bar{X}=1.27$), kelime zenginliği ($\bar{X}=1.04$), orijinallik ($\bar{X}=1.03$), cümle yapısı ve yazı tarzı ($\bar{X}=0.79$), düşüncelerin akıcılığı ($\bar{X}=0.78$), düşüncelerin esnekliği ($\bar{X}=0.61$) ve dil bilgisi kurallarına uygunluğu ($\bar{X}=0.21$) açısından yeterli düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı analiz tekniği ile çoklu regresyon analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, yazma eğilim ve tutumu yazma başarısının önemli yordayıcısıdır ($R=0.275$; $R^2=0.076$) [$F(1,95)=3.11$, $p<0.01$]. Yazma eğilim ve tutumu yazma başarısının %0.076'sını açıklamaktadır. Yazma eğiliminin güven boyutunun yazma başarısını pozitif ve anlamlı etkilediği ($r=0.259$, $p<0.05$) tespit edilirken yazma eğiliminin diğer alt boyutları ile yazma tutumunun alt boyutlarının yazma başarısını pozitif etkilediği tespit edilmiştir.

Abstract

The purpose of this study is to examine the correlation between elementary fourth grade students' writing dispositions, attitudes and writing academic success and to determine to what extent students' writing dispositions and attitudes predict their writing academic success. 274 students who were selected by random sampling method participated in the research, which was designed in relational survey model. In this study Writing Dispositions (İşeri & Ünal, 2010), Writing Attitudes (Susar-Kırmızı, 2009) and Writing Success (Öztürk, 2007) scales were used in order to collect data to answer the research questions. The stories written by the students are composed of organization ($\bar{X}=1.27$), word richness ($\bar{X}=1.04$), originality ($\bar{X}=1.03$), sentence structure and writing style ($=0.79$), fluency of minds ($\bar{X}=0.78$), flexibility of thought ($\bar{X}=0.61$) and compliance with the rules of linguistic information ($\bar{X}=0.21$). In the analysis of the obtained data, Pearson moment product correlation coefficient analysis technique and multiple regression analysis technique were used. It was found that the dimensions of disposition and attitude significantly predicted writing success ($R=0.275$; $R^2=0.076$) [$F(1,95)=3.11$, $p<0.01$]. The sub-dimensions of writing disposition and attitude has explained .076% of the students' writing success. It has been detected that writing disposition's confidence concept positively and significantly ($r=0.259$, $p<0.05$) affects the writing success and the writing disposition's other sub-dimensions positively affect the writing success.

Anahtar Kelimeler

yazma eğilimi
tutumu
başarısı
Türkçe dersi

Keywords

writing disposition
attitude
success
Turkish course

1. Bu çalışma 14-16 Eylül tarihlerinde düzenlenen I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Extended Summary

Introduction

Although writing is important for the individual, both at school and outside the school, it is stated that this skill is a neglected language area in the Turkish national education. Schools are not given much importance in the teaching of writing and in the evaluation and monitoring of writing skills (Baştuğ, 2014, Quotation, Baştuğ, 2015). The deficiencies in writing skills negatively affect students' academic-based learning in the school (Ungan, 2007). Berninger and Fuller (1992) have stated that children are at great risk of struggling with writing difficulties. For this reason, it can be said that the students who have been studying in the process of education from primary education to language education in Turkey have experienced serious difficulties in acquiring and improving their writing skills. It is clear that cognitive factors, as well as affective factors, provide a social context (McClenny, 2010). If the individual has bad memories about the evaluation of his writing, the individual will be afraid of making mistakes and will prefer not to write rather than writing with mistakes (Zorbaz, 2010). Sarkhoush (2013) states that for years, students have tried to find practical solutions and approaches to improve their writing, but have expressed a negative attitude towards writing independently of the approaches and methods they use. In this respect, the current study focuses on the effect of students' writing attitudes and writing disposition on their writing success. Because these concepts are closely related to each other and sometimes they tend to be interchangeable.

Method

The study was conducted according to relational survey model. The participants in the study included 274 fourth-grade students from the different areas of Afyonkarahisar, a province in Turkey.

Data Collection Instruments

The data collection instruments regarding the variables of the study included the writing disposition scale, writing attitude scale and creative writing scale used to evaluate writing success.

Writing Disposition Scale: The writing disposition scale was developed by Piazza and Siebert (2008) and adapted for Turkish use by İşeri and Ünal (2010). The exploratory factor analysis conducted by the researchers confirmed that the scale was composed of three sub-dimensions (passion, confidence and determination). The reliability and validity analyses of the writing disposition scale were conducted for this study. First, exploratory factor analysis was conducted. The KMO value of the scale was determined to be 0.95 and the Barlett's test was found to be significant ($\chi^2=6673.199$, $df=735$, $p<.01$). Then, exploratory factor analysis was conducted using the varimax rotation technique. This analysis determined that the 21-item scale included three factors and that the variance of this three-factor scale was 55%. Its Cronbach's Alpha coefficient was 0.91. According to the results of CFA on the validity of the scale, the fit indices ($\chi^2/df=2.726$, $RMSEA=.048$, $TLI=0.94$, $IFI=0.95$) of the model created through the three-factor structure of the scale were found to be sufficient.

Writing Attitude Scale: The writing attitude scale was developed by Susar-Kırmızı (2009). The factor loadings of the 34-item scale developed by the researchers were found the Cronbach's Alpha coefficient was calculated as 0.90. The reliability and validity analyses of the writing attitude scale were conducted by Baştuğ (2015). First, exploratory factor analysis was conducted. Accordingly, the KMO value of the scale was determined as 0.92 and the Barlett's test was found to be significant ($\chi^2=5634.229$, $df=276$, $p<.01$). Then, exploratory factor analysis was conducted using the varimax rotation technique. This analysis determined that the 34-item scale included four factors and that the variance of this four-factor scale was 52% and its Cronbach's Alpha coefficient was 0.87. CFA on the validity of the scale determined that the fit indices ($\chi^2/df=2.483$, $RMSEA=.045$, $TLI=0.93$, $IFI=0.94$) of the model created with the four-factor structure of the scale were sufficient.

Creative Writing Scale: This rubric was developed by researchers and adapted for Turkish use by Öztürk (2007). This Rubric consists of eight sub-dimensions. These dimensions consist of originality, fluency of thought, flexibility of thought, word richness, sentence structure, organization, stylistic and grammatical integrity dimensions respectively. In this Rubric, each sub-dimension can be taken up to five points from one point. A student can score between 8 and 40 points on the Rubric.

Findings

It has been that the dimensions of disposition and attitude significantly predicted writing success ($R=.275$; $R^2=.076$) [$F(1.95)=3.11$, $p<.01$]. The sub-dimensions of disposition and attitude explained .076% of the students' writing success. In order to determine whether the sub-dimensions of writing disposition and attitude predicted the writing success, multiple regression analysis was performed and the results of this analysis. According to the descriptive statistics, there are positive and statistically significant relationships between writing attitudes sub-dimensions of the writing disposition confidence dimension ($r=.259$, $p<.05$). There are positive and statistically unimportant relationship among sub-dimensions of the writing disposition passion and determination dimensions and sub-dimensions of the writing attitude.

Conclusion

Writing disposition and attitude positively affected students' writing success. There are also studies that are similar to the conclusions of the current study. Many researchers note that affective factors such as writing disposition (Baş & Şahin, 2012; Baştuğ, 2015; McClenny, 2010; Tüfekçioğlu, 2010) attitude (Baştuğ, 2015; Erkan & Saban, 2011; Pajares, 2003; Sarkhoush, 2013; Susar-Kırmızı, 2009; Yıldız, 2016). In the study conducted that confidence was relatively higher than other dimensions of disposition. There are also studies that are similar to the conclusions of the present study (Baş & Şahin, 2012; McClenny, 2010; Tüfekçioğlu, 2010). These studies emphasise that it is necessary to improve students' disposition and attitude in order to improve their writing performance.

1. Giriş

İnsanlar dil vasıtasıyla duygularını ifade eder ve birbirlerini anlamaya çalışırlar. “Dil, toplumları bir ulus haline getiren ve kültür aktarımına müdahale ederek sürekliliği sağlayan temel noktadır” (Uçgun, 2014: 227). Bu açıdan dil eğitimi önemlidir. Dil eğitimi bireylere okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerini kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu becerilerden yazma becerisi bireylerin son kazandığı becerilerden birisidir aynı zamanda geliştirilmesi de zor bir beceri türüdür. “Yazma ya da yazılı anlatım; zihinde yapılandırılmış duygu, düşünce ve bilgilerin düzenlenerek anlamlı bir yapı oluşturan birtakım sembollerle kâğıda veya başka bir yüzeye dökülmesi işlemidir” (Zorbaz, 2010: 1). Morris ve arkadaşlarına (2007) göre “yazma sadece önemli bir iletişim şekli değil, aynı zamanda düşüncelerimizi geliştirmemize, organize etmemize ve pekiştirmemize yardımcı olur”. Yazılı anlatım, öncelikle konunun tespiti ve bu konu içerisinde yer alan duygu ve düşünceleri tam manasıyla ifade edebilecek kelimelerin seçimiyle başlar. Metni oluşturan bu parçalar belli bir düzen içerisinde bir araya getirilir. Temel dil becerilerinden biri olarak yazma sadece duygu, düşünce ve inançları ifade etme değil aynı zamanda bireyin öğrenme ve gelişme sürecinde kullandığı bir beceridir (Ungan, 2007). Tanımlar incelendiğinde yazarların bu becerinin bilişsel boyutuna vurgu yaparak düşüncelerin belirli bir plan dâhilinde ifade edilmesinde bir vasıta olması noktasında birleştikleri ortaya çıkmaktadır.

Yazma becerisi bir dizi işlemsel aşamadan oluşmaktadır. Özdemir’e (2002) göre yazma konuyu seçme ve sınırlandırma, hedef belirleme, ifadeleri belirleme, belirlenen görüşleri planlama, planı yazıya aktarma gibi aşamalardan oluşmaktadır. Diğer bir plana göre yazma becerisi noktalama işaretleri, doğru yazım, dil bilgisi, paragraftaki bilgileri ilişkilendirme, kelime kullanımı ve metni düzenlemeyi içermektedir (Kellogg, Bascom ve Raulerson, 2007). Wawryk-Epp, Harrison ve Prentice’ye (2004) göre konular tartışılmalı, görüşler değerlendirilmeli, cümleler geliştirilmeli, planlanmalı ve düzenlenmeli, beyin fırtınası yapılmalı ve yazı yazılmadan önce bilgi değerlendirilmelidir. Araştırmacıların yazma öncesinde takip edilen aşamaların iyi tasarlanması gerektiğine vurgu yaptıkları belirtilmiştir. Nitekim Villanueva (2005) ön yazarlığın bir yazarın zamanının %85’ini oluşturduğunu belirtmektedir.

Yazma hem okulda hem de okul dışında birey için önemli olmasına karşın bu becerinin öğretiminin Türk milli eğitiminde ihmal edilen bir dil alanı olduğu dile getirilmektedir. Okullarda yazma öğretimine ve yazma becerisinin değerlendirilmesine, izlenmesine yeteri kadar önem verilmemektedir (Baştuğ, 2014, Akt. Baştuğ, 2015). Yazma becerisinde görülen eksiklikler öğrencilerin okuldaki akademik temelli öğrenmelerini olumsuz etkilemektedir (Ungan, 2007). Berninger ve Fuller (1992) çocukların yazma engelleriyle mücadelelerinde büyük risk altında olduklarını belirtmiştir. İsmail, Hussin ve Darus (2012) tarafından yapılan çalışmada ise lisans öğrencilerinin eleştirel yazmak için çaba sarf etmedikleri ve yapılandırılmış yazılar yazmadıkları tespit edilmiştir. Bu nedenle Türkiye’de ilköğretimden lisan eğitimine kadarki süreçte öğrenim gören öğrencilerin yazma becerisini kazanmada ve iyileştirmede ciddi sıkıntılar yaşadıkları söylenebilir. Öğrencilerin yazdıkları metinler gerek içerik gerekse biçim açısından birçok hata barındırmaktadır. Zorbaz’a (2010) göre bireyler baştan savma, içerik yönünden yetersiz, kendi içerisinde bütünlük göstermeyen, anlatım bozuklukları, yazım ve noktalama hatalarıyla dolu metinler oluşturmaktadır. Yapılan çalışmalarda öğrencilerin yazma becerilerinin organizasyon, orijinallik, dil bilgisi, düşüncelerin akıcılığı gibi farklı boyutlarda hatalar barındırdığı tespit edilmiştir (Coşkun, 2005; Maltepe, 2006; Özbay, 1995).

Bilişsel faktörlerin yanı sıra duyuşsal faktörlerin de toplumsal bağlamda bir beceri ortaya koyduğu açıktır (McClenney, 2010). Bazı kişiler kendisini yazar olarak algılama açısından yetersiz hissetmektedir (Hamp-Lyons ve Heasley, 1987). Eğer bireyin yazdıklarının değerlendirilmesiyle ilgili kötü anıları varsa, bu durum bireyi hata yapmaktan korkar hâle getirecek ve birey yanlış yaparak yazmaktansa yazmamayı tercih edecektir (Zorbaz, 2010). Bazı araştırmalar, öğretmenlerin yazma becerilerini geliştirmede desteklerinin önemini vurgulamaktadır. Reid (2009) öğretmenlerin öğrencilerin bu aşamalarda üretken olmalarına yardımcı olmaları gerektiğini, Tok, Rachim ve Kuş (2014) öğretmenlerin geri bildirim ve motivasyon sağlamalarının, yazma için yeterli zaman ayırmalarının, öğrencilerin öğretmenlerine duydukları sevginin ve kullanılan farklı yöntemlerin onların yazma alışkanlığı kazanmalarını etkilediğini belirtmişlerdir. Bu açıdan öğretmenler öğrencilerin yazma becerilerinin gelişiminde sadece bilişsel açıdan değil duyuşsal açıdan da katkıda bulunabilir. Bireylerin nitelikli yazılar yazamamalarının, küçük de olsa bir metin üretemeyişlerinin sebepleri arasında olumsuz yazma eğilimi (McClenney, 2010) ve tutumu (Susar-Kırmızı, 2009) yer almaktadır. Sarkhoush (2013) yıllardır öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için pratik çözümler ve yaklaşımlar bulmaya çalıştıklarını fakat kullandıkları yaklaşım ve yöntemlerden bağımsız olarak yazmaya karşı olumsuz tutum sergilediklerini ifade etmektedir. Bandura’ya (1994) göre yazıları nitelik açısından yeterlilik düzeyine sahip öğrenciler daha yüksek standartta yazma görevlerini tamamlarken kendilerini zayıf yazar olarak algılayan öğrenciler yazı yazarken isteksiz davranma eğilimindedir. Baştuğ (2015) ise iki kavramın birbiriyle ilişkili olduğunu ancak tutumun daha çok içsel ve psikolojik statik bir durumken, eğilimin daha çok sosyal ve bilişsel faktörlerden oluşan daha dinamik bir yapı olduğunu ifade etmektedir.

Bu anlamda eğilimin tutumu etkileyen sosyal bilişsel bir yapı olduğunu fakat iki kavram arasındaki ince çizgiyi ayırmak için daha fazla kanıtlara ihtiyaç olduğunu savunmaktadır.

Yapılan çalışmalar yazma eğilim (Baş ve Şahin, 2012; Baştuğ, 2015; McClenny, 2010; Tüfekçioğlu, 2010) ve tutumunun (Baştuğ, 2015; Erkan ve Saban, 2011; Pajares, 2003; Sarkhoush, 2013; Susar-Kırmızı 2009; Yıldız, 2016) yazma performansını etkilediğini ortaya koymuştur. Boscolo ve Mason'a (2001) göre öğrenciler yazma görevlerinde başarılı olmaları için yazma eğilimlerini transfer etmelidir. Yazma başarısında etkili olan bilişsel, duyuşsal ve psikomotor yeteneklerin tam olarak anlaşılmadığı ve yazma sürecine ilişkin farkındalık eksikliğinin olduğu söylenebilir (Baştuğ, 2015). Hairston (1990) yazma alanındaki bilişsel açıdan yapılan araştırmaların geleneksel olarak yazarların yazma becerilerine ya da öğretmenlerin öğrencilerin kompozisyon becerilerini geliştirmek için kullandıkları öğretim uygulamalarına odaklandıklarını ifade etmektedir. Yazma becerisinin altında yatan bilişsel süreçleri anlamının yanı sıra duyuşsal faktörlerin de anlaşılması gerekmektedir. Bu araştırma alanından elde edilen bulgular öğrencilerin kendi yazma becerilerini geliştirmeleri için eğilim ve tutumlarının nihai başarısı için araç olabileceğini önermeye yol açması açısından önemlidir. Diğer taraftan yazma eğilim ve tutumlarının alt boyutlarının yazma becerisine etkisini araştıran çalışmalar alanyazında oldukça sınırlıdır. Düşünülen bu olumlu değişimin anlamlı olup olmadığı bu araştırma ile ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmada yazma eğilim ve tutum değişkenlerinin birlikte düşünülerek yazma başarısı ile aralarında olan ilişkinin tespit edilmesi ilköğretim Türkçe dersine ve bu yönde ileride geliştirilecek olan Türkçe dersi öğretim programlarına da yol göstermesi beklenmektedir.

Araştırmanın Amacı

Çalışmanın amacı ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma eğilim ve tutumları ile yazma başarıları arasındaki ilişkiyi ve öğrencilerin yazmaya ilişkin eğilim ve tutumlarının yazma başarısını ne oranda yordadığını incelemektir.

Araştırmanın problemi

Belirlenen amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma başarılarının değerlendirme ölçütlerine uygunluğu ne düzeydedir?
- İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma eğilimleri, tutumları ve yazma başarıları ne düzeydedir?
- İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma eğilim ve tutumları ile yazma başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma eğilim ve tutumları yazma başarısını yordamakta mıdır?

2. Yöntem

Bu araştırma, ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 1999: 81). Çalışmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma başarıları bağımlı (yordanan) değişken olarak alınmıştır. Öğrencilerin yazma eğilim ve tutumları ise bağımsız (yordayan) değişken olarak ele alınmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Afyonkarahisar ilinde altı ilkokulda bulunan dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde 307 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. 33 öğrencinin veri toplama araçları ölçekteki maddelerin bazılarının boş bırakılması, aynı maddeyi işaretlemeleri, hikâyeyi tamamlamama gibi nedenlerden dolayı değerlendirmeye alınmayarak 274 veri toplama aracı üzerinde işlem yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada üç veri toplama aracı kullanılmıştır:

Yazma Eğilimi Ölçeği: Piazza ve Siebert (2008) tarafından geliştirilmiş ve İşeri ve Ünal (2010) tarafından Türkçe diline uyarlaması yapılmıştır. Araştırmacılar yaptıkları açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin üç (tutku, güven, süreklilik) alt boyuttan oluştuğunu ortaya koymuşlardır. Ölçeğe uygulanan ikinci faktör analizi sonucunda 21 maddelik ölçeğin üç faktörden oluştuğu ve üç faktörlü ölçeğin varyansının %55 ve Cronbach Alfa katsayısının ise 0.91 olduğu ortaya konmuştur. Ölçeğin geçerliğine ilişkin doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçlarına göre ölçeğin üç faktörden oluşan yapısıyla oluşturulan modelin uyum indekslerinin ($\chi^2/df=2.726$, RMSEA=.048, TLI= 0.94, IFI=0.95) yeterli olduğu görülmüştür.

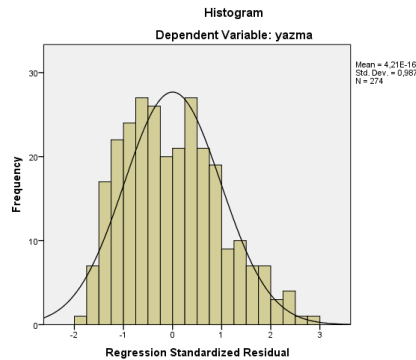
Yazma Tutum Ölçeği: Susar-Kırmızı (2009) tarafından geliştirilmiştir. 34 maddelik ölçeğin faktör yükleri 0.50 ile

0.86 arasında değişmekte ve Cronbach Alfa Katsayısı 0.90 olarak bulunmuştur. Baştuğ (2015) tarafından yapılan doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçlarına göre ölçeğin 4 faktörden [yazı yazmaya ilişkin duyuşsal tutumlar (YYİDT), yazmada kendini geliştirmek için kişisel çabalar (YKGİKÇ), yazı yazmaya yönelik davranışsal tutumlar (YYYDT) ve yazmaya ilişkin kendini değerlendirme (YİKD)] oluşan yapısıyla oluşturulan modelin uyum indekslerinin ($\chi^2/sd=2.483$, RMSEA=.045, TLI=0.93, IFI=0.94) yeterli olduğu görülmüştür.

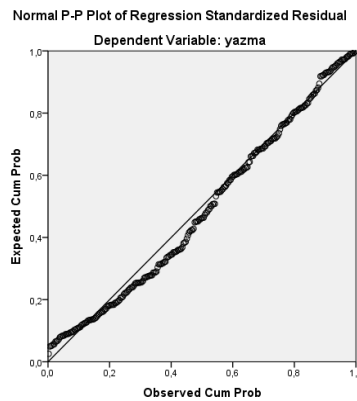
Yaratıcı Yazma Ölçeği: Türkçe dersinde öğrencilerin yaratıcı yazma düzeylerini belirlemek ve değerlendirmek için Öztürk (2007) tarafından alanyazın taraması yapıldıktan sonra uzman görüşüne sunulan ölçek kullanılmıştır. Bu araç sekiz alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar sırasıyla orijinallik, düşüncelerin akıcılığı, düşüncelerin esnekliği, kelime zenginliği, cümle yapısı, organizasyon, yazı tarzı ve dil bilgisi kurallarına uygunluğu boyutlarından oluşmaktadır. Her alt boyut bir puandan beş puana kadar değerlendirilmektedir. Bir öğrenci araçtan 8 ile 40 arasında puan alabilmektedir. Bu araç öğrencilerin yazmış olduğu serbest yazma metinlerini değerlendirmek için kullanılmıştır. Öğrencilerden ateşle oynayan çocukların başına gelebilecek olaylarla ilgili hikâye yazmaları istenmiştir.

Veri Analizi

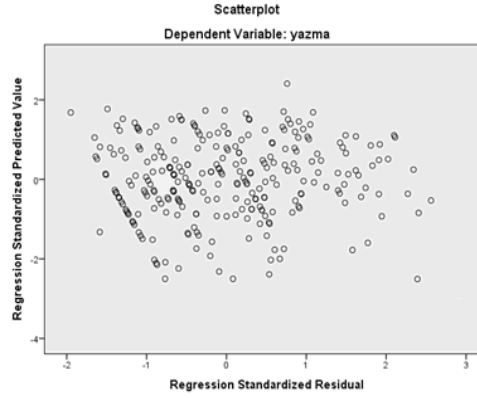
Öğrencilerin yaratıcı yazma başarıları ile yukarıda belirtilen bağımsız değişkenler arasındaki ilişki çoklu regresyon analiziyle incelenmiştir. Çoklu regresyon analizi, bağımlı değişken üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olan bağımsız değişkenlere odaklanır. Bağımlı değişkendeki varyansa önemli bir katkı sağlamayan bağımsız değişkenler regresyon modelinin dışında bırakılır (Büyüköztürk, 2002). Analiz yapılmadan önce, artık (sapma, residual) değerler üzerinden artı eksi ± 3 standart sapma dışında kalan uç değerlerin (outliers) olup olmadığına bakılmıştır. Buna göre, regresyon analizinin “doğrusallık” ve “çok değişkenli normallik” olarak kısaca isimlendirilen varsayımlarının karşılandığı kabul edilmiştir. Ek olarak standardize edilmiş sapma değerleri ile standardize edilmiş yordanan değerlerin grafiği çizilmiş, grafiğin belli bir örüntü vermediği, dolayısıyla doğrusallık varsayımının karşılandığı görülmüştür. Standardize edilmiş sapma değerleri ile ilgili olarak çizilen gözlenen ve beklenen birikimli olasılık dağılımına ait “Normal P-P” grafiği ise normal dağılımdan önemli bir sapmanın olmadığını göstermiştir. Grafikler Şekil 1,2,3’ de gösterilmiştir.



Şekil 1. Histogram



Şekil 2. Beklenen ve Gözlenen Birikimli Olasılık



Şekil 3. Standardize Tahmini Değerler ve Sapmalar

Regresyon analizinin bir diğer varsayımı da veri setinde çoklu bağlantı probleminin bulunmamasıdır. Çoklu bağlantı problemi, bağımsız değişkenler arasında yüksek düzeyde ilişkinin ($r > 0.90$) bulunduğunu ifade etmektedir. Çoklu bağlantı problemlerinin olup olmadığı varyans artış faktörlerinin (VIF) incelenmesi, tolerans değerlerinin (TV), durum indeksinin (CI) ve bağımsız değişkenler arasındaki korelasyonların hesaplanması ile test edilebilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Bu araştırmada değişkenler arasında çoklu bağlantı olup olmadığını belirlemek için bu yöntemlerden birkaçı kullanılmıştır. Varyans artış faktörlerinin 10'a eşit veya daha büyük olması ve tolerans değerlerinin 0.10'a eşit veya daha küçük olması çoklu bağlantının olduğunu göstermektedir (Çokluk ve arkadaşları, 2010). Değişkenlerin varyans artış faktör değerleri 1.704-1.847 ve tolerans değerleri 0.434-0.736 arasında değişmektedir. Elde edilen bu değerler bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı probleminin olmadığını göstermiştir. Yapılan ön analizler, veri setinin çoklu regresyon analizi için gerekli varsayımları karşıladığını göstermiştir.

3. Bulgular ve Yorumlar

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin “ateşle oynayan çocukların başına gelebilecek olaylarla” ilgili yazdıkları hikâyelerin yazma başarıları açısından değerlendirme ölçütlerine uygunluğu hesaplanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazdıkları Hikâyelerin Yazma Başarıları Açısından Değerlendirme Ölçütlerine Uygunluğu

Değişkenler	\bar{X}	SS
Orijinallik	1.03	.41
Düşüncelerin Akıcılığı	.78	.51
Düşüncelerin Esnekliği	.61	.60
Kelime Zenginliği	1.04	.74
Cümle Yapısı	.79	.89
Organizasyon	1.27	1.08
Yazı Tarzı	.79	.71
Dil Bilgisi Kurallarına Uygunluğu	.21	.48

Tablo 1’de görüldüğü gibi ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma başarıları alt boyutlarının değerlendirme ölçütlerine uygunluğuna bakıldığında ilk sırada organizasyon ($\bar{X} = 1.27$) olduğu görülürken sırasıyla kelime zenginliği ($\bar{X} = 1.04$), orijinallik ($\bar{X} = 1.03$), cümle yapısı ve yazı tarzı ($\bar{X} = .79$), düşüncelerin akıcılığı ($\bar{X} = .78$), düşüncelerin esnekliği ($\bar{X} = .61$) ve dil bilgisi kurallarına uygunluğu ($\bar{X} = .21$) boyutları olduğu görülmektedir. Standart sapma değerlerine göre en homojen değerlendirme orijinallik ($SS = .41$) iken en heterojen değerlendirme ise organizasyondur ($SS = 1.08$)’dur.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma eğilim, tutum ve başarı düzeylerini belirlemek için katılımcıların ölçeklere verdikleri cevapların ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Başarısı, Eğilim ve Tutum Düzeyleri

Değişkenler	\bar{X}	SS
Yazma Başarısı	6.56	3.26
Tutku	39.92	11.08
Güven	22.04	5.98
Süreklilik	13.04	4.22
YYİDT	60.97	15.02
YKGİKÇ	17.14	5.03
YYYDT	28.43	6.43
YİKD	13.49	3.85

Tablo 2’de görüldüğü gibi ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma başarı, eğilim ve tutum alt boyutları puan sıralamalarına bakıldığında ilk sırada yazı yazmaya ilişkin duyuşsal tutum (\bar{X} =60.97) olduğu görülürken sırasıyla tutku (\bar{X} =39.92), yazı yazmaya yönelik davranışsal tutumlar (\bar{X} =28.43), güven (\bar{X} =22.04), yazmada kendini geliştirmek için kişisel çabalar (\bar{X} =17.14), yazmaya ilişkin kendini değerlendirme (\bar{X} =13.49), süreklilik (\bar{X} =13.04) ve yazma başarıları (\bar{X} =6.56) boyutları olduğu görülmektedir. Yazma eğilimi standart sapma değerlerine göre en homojen değerlendirme süreklilik (SS=4.22) iken en heterojen değerlendirme ise tutku (SS=11.08)’dur. Yazma tutumları incelendiğinde ise en homojen değerlendirme yazmaya ilişkin kendini değerlendirme (SS=3.85) iken en heterojen değerlendirme yazı yazmaya ilişkin duyuşsal tutumlar (SS=15.02)’dır.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma başarılarını yazma eğilim ve tutumunun alt boyutlarının yordayıp yordadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmış ve bu analizin sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Eğilim ve Tutumlarının Yazma Başarılarını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata _B	B	T	P	İkili Korelasyon	Kısmi Korelasyon
Sabit	.542	.710	-	.521	.001		
Tutku	.014	.079	.018	.176	.861	.205	.011
Güven	.281	.125	.199	.252	.025	.259	.137
Süreklilik	.043	.158	.022	.275	.784	.153	.017
YYİDT	.033	.062	.058	.528	.589	.226	.032
YKGİKÇ	.027	.158	.016	.169	.866	.178	.010
YYYDT	.046	.128	.035	.360	.719	.186	-.022
YİKD	.159	.145	.072	.097	.273	.106	.067

$R=.275$ $R^2=.076$ $F_{(1,95)}=3.11$ $P=.004$

Yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, tutku boyutu ile yazma başarıları arasında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişkinin ($r=.205$) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r=.011$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Güven alt boyutu ile yazma başarıları arasında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişkinin ($r=.259$) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r=.137$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Süreklilik alt boyutu ile yazma başarıları arasında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişkinin ($r=.153$) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r=.017$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Yazı yazmaya ilişkin duyuşsal tutumlar alt boyutu ile yazma başarıları arasında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişkinin ($r=.226$) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r=.032$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Yazmada kendini geliştirmek için kişisel çabalar alt boyutu ile yazma başarıları arasında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişkinin ($r=.178$) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r=.010$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Yazı yazmaya yönelik davranışsal tutumlar alt boyutu ile yazma başarıları arasında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişkinin ($r=.186$) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r=-.022$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Yazmaya ilişkin kendini değerlendirme alt boyutu ile yazma başarıları arasında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişkinin ($r=.106$) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r=.067$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma eğilim ve tutumları yazma başarıları toplam varyansının %0.076’sını açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin yazma başarısı üzerindeki görece önem sırası; güven, yazmaya ilişkin kendini değerlendirme, yazı yazmaya ilişkin duyuşsal tutumlar, yazı yazmaya yönelik davranışsal tutumlar, süreklilik, tutku ve yazmada kendini geliştirmek için kişisel çabalarıdır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, sadece güven değişkeninin yazma başarısı üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Diğer değişkenler önemli bir etkiye sahip değildir.

4. Tartışma

Bu araştırmada ilkököl dördüncü sınıf öğrencilerinin yazdıkları hikâyelerin yazma başarısı alt boyutları açısından değerlendirme ölçütlerine uygunluğu belirlenmiştir. Değerlendirme sonucunda hikâyelerin niteliklerinin yeterli düzeyde olmadığı ve ciddi sorunlar olduğu tespit edilmiştir [organizasyon ($\bar{X}=1.27$), kelime zenginliği ($\bar{X}=1.04$), orijinallik ($\bar{X}=1.03$), cümle yapısı ve yazı tarzı ($\bar{X}=0.79$), düşüncelerin akıcılığı ($\bar{X}=0.78$), düşüncelerin esnekliği ($\bar{X}=0.61$) ve dil bilgisi kurallarına uygunluğu ($\bar{X}=0.21$)]. Araştırma sonucu yapılan araştırmalarla tutarlılık göstermektedir (Coşkun, 2005; Maltepe, 2006; Özbay, 1995). Özbay (1995) tarafından 8. sınıf öğrencilerinin yazdıkları kompozisyonlar incelendiğinde öğrencilerin her on cümleden birinde noktalama yanlış, her üç cümleden birinde de yazım yanlış yaptıkları belirlenmiştir. Sonuç olarak, araştırmaya katılan ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerine noktalama becerisinin yeterince kazandırılmadığı ve bu öğrencilerin yazım becerilerinin de yeteri kadar gelişmemiş olduğu tespit edilmiştir. Coşkun'un (2005) araştırmasında 5 ve 8. sınıf öğrencilerine yazdırılan hikâyeler; onların yazılı anlatımlarının tutarlılık ve metin elementleri oluşturma açısından ciddi eksiklerinin olduğunu göstermiştir. Dikkate değer bir nokta olarak yapılan çalışmada öğrencilerin hikâye gibi çok örnekle karşılaştıkları bir anlatım türünün temel özelliklerini yansıtacak bir metin oluşturmada dahi zorlandıkları ve hikâyeye yazmada önemli eksikliklerinin olduğu ifade edilmiştir. Maltepe'nin (2006) çalışmasında ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazmaya hazırlık sürecini yaşamadıkları, yazılarında hayal güçlerini yeterince kullanmadıkları, kalıplaşmış giriş, gelişme ve sonuç bölümleri oluşturdukları, tanım cümleleri ve ders verici öğütlere çokça yer vermelerine karşılık dilsel yaratıcılıktan, üretkenlikten yoksun yazılar yazdıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin yazma performanslarındaki hatalar öğrencilerin bilişsel açıdan yeterli bilgiye sahip olmadıklarını göstermektedir. Bunun sebebinin okullarda okuma ve okuduğunu anlama becerisinin gelişimine ağırlık verilerek yazma becerisinin gelişiminin göz ardı edilmesi, öğrenci başarısının çoktan seçmeli testlerle değerlendirilmesi, ailelerin bu becerinin geliştirilmesine önem vermemesi ve öğrencilerin kitap okuma sıklığının azlığı olduğu düşünülmektedir.

Yazma eğilimi, tutumu gibi duyuşsal faktörlerin yazma başarısıyla ilişkili olduğundan bahsedilmektedir (Baştuğ, 2015). Yazma eylemi sonunda kendi hoşnutluğunun farkında olan yazar, sırasıyla yazma eğilimi, daha sonrada yazma tutumu noktasında kendi konumunu yeniden yapılandırmaktadır. Bu araştırmada yazmaya karşı eğilim ve tutumun yazma başarısına etkisi regresyon analizi yoluyla incelenmiştir. Buna göre yazma eğilim ve tutumu yazma başarısını pozitif yönlü ve anlamlı etkilemiştir. Yapılan çalışmalar yazma eğilim (Baş ve Şahin, 2012; Baştuğ, 2015; McClenny, 2010; Tüfekçioğlu, 2010) ve tutumunun (Baştuğ, 2015; Erkan ve Saban, 2011; Pajares, 2003; Sarkhoush, 2013; Susar-Kırmızı, 2009; Yıldız, 2016) yazma performansını etkilediğini ortaya koymuştur. Bu açıdan araştırma sonucu yapılan araştırmalarla tutarlılık göstermektedir. Araştırmada yazma eğilim ve yazma başarısı arasındaki ilişki yazma eğiliminin boyutları açısından ele alındığında, güven boyutu ile yazma başarısı arasında pozitif yönlü zayıf düzey anlamlı ilişki; süreklilik ve tutku boyutu ile yazma başarısı arasında pozitif yönlü zayıf düzey ilişkiler bulunmuştur. Tüfekçioğlu'nun (2010) çalışmasında da 6. sınıf öğrencilerinin yazma eğilimleri ile yazma başarıları arasındaki ilişki yazma eğiliminin boyutları açısından ele alındığında, güven boyutu ile yazma başarısı arasında pozitif yönlü; süreklilik ve tutku boyutu ile yazma başarısı arasında pozitif yönlü zayıf düzey ilişkiler tespit edilmiştir. Baş ve Şahin'in (2012) çalışmasında en yüksek ilişki yazma eğiliminin alt boyutlarından güven boyutu ile yazma başarısı arasında bulunmuştur. McClenny (2010) tarafından yapılan araştırmada yazma eğiliminin güven boyutunun yazma puanlarını pozitif yönde anlamlı olarak etkilediği ortaya konmuştur. Baştuğ (2015) tarafından 735 ilkököl öğrencisinin katıldığı araştırmada yazma eğilimi ve tutumunun yazma başarısını pozitif yönlü etkilediği bulunmuştur. Eğilim inançlar ve tutumların davranışa dönüşme aşamasında ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla eğilimin bu noktada bireyin bir davranışı gerçekleştirme sürecinde etkileyici rol olduğu düşünülebilir (Baştuğ, 2015).

Yazma başarısını etkileyen diğer bir değişken de tutumdur. Bu araştırmada yazmaya karşı tutum, öğrencilerin yazma başarısını olumlu yönde etkilemiştir. Araştırma sonucu yapılan araştırmalarla tutarlılık göstermektedir. Yıldız (2016) tarafından yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin yazma tutumlarının yazma başarısına etkisinin araştırıldığı çalışmada yazma tutumunun yazma başarısını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Sarkhoush (2013) tarafından yapılan araştırmada olumlu yazma tutumuna sahip öğrencilerin olumsuz tutuma sahip öğrencilere göre yazma becerisinde daha iyi performans gösterdikleri ortaya konmuştur. Susar-Kırmızı (2009) yazmaya yönelik tutumun artma-

sının başarıyı artıracığını belirtmektedir. Sonuç olarak geçmişte yazma sürecinde yaşananlar, yazmaya karşı tutumların oluşmasında etkili olmakta ve bunlar yazma başarısına yansımaktadır. Diğer taraftan Erkan ve Saban (2011) tarafından yapılan araştırmada lisans öğrencilerinin yazma tutumu ve yazma performansları arasında negatif korelasyon olduğu tespit edilen diğer bulgular arasındadır.

Araştırmada elde edilen diğer bulgu ise yazma eğilim ve tutumunun yazma başarısının %076'sını açıklamasıdır. Yapılan araştırmalarda bu oranın daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Baş ve Şahin'in (2012) çalışmalarında yazma eğiliminin Türkçe dersindeki başarının yaklaşık %41'ini açıkladığı tespit edilmiştir. Baştuğ'un (2015) çalışmasında yazma başarısını eğilimin %0.34 ve tutumun %0.23 oranında açıkladığı tespit edilmiştir. Yapılan araştırmalarda yazma eğilim ve tutumunun yazma başarısına etkisinin olduğu fakat bu oranların değişkenlik gösterdiği ortaya konmuştur. Bu oranlar göz önüne alındığında bu araştırmadaki yordama oranının düşüklüğünün sebebi olarak ilkökul döneminde okuma becerisiyle ilgili kazanımların edinimine ağırlık verilip yazma becerisiyle ilgili etkinlikler göz ardı edildiğinden dolayı olumlu ya da olumsuz eğilim ve tutuma sahip öğrencilerin yazma performanslarında nitelik açısından farklılığın ortaya çıkmaması olduğu düşünülmektedir.

Yetenekli yazarların çalışmaları yazma sürecinin gelişmiş bir beceri olduğunu gösterir. Nitelikli metin üretimi içerik seçimi, söz dizimsel süreçler gibi birçok bileşeni içerir. Buna karşılık metnin yazılı (aksine konuşma) gösterimlerinin fiziksel hareketlerini gerektirir ve bu nedenle yazım ve motor becerilerini de içerir (McCutchen, 2011: 54). Tam olarak iyi bir yazının niteliği nedir, niteliğin artırılmasını nasıl sağlayabiliriz, ne yapabiliriz, nasıl ölçebiliriz, öğretmenin katkısı nedir, yazma becerisinin gelişiminde öğretmen nasıl rol oynayabilir ve hangi stratejiler kullanabilir? Tüm bu sorular ışığında çocuklar ve öğretmenler için yeni, etkili öğretim ve öğrenme stratejileri keşfedilebilir. Öğrencilerin öğrenme ve başarısı mesleki gelişim için oldukça önemlidir. Akran ve iş birlikçi yazma stratejileri geliştirilebilir (Ings, 2008; Leeuwen ve Gabriel, 2007). Öğretmenler başlangıçta grup daha sonra eşli ve bireysel olarak öğretim uygulayabilir. Başlangıçta oluşturulan cinsiyet, sınıf, başarı vb. açıdan heterojen gruplar oluşturularak öğrencilerin birbirlerinin yazma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olunabilir. Hashemnejad, Zaghi ve Amhi'ye (2014) göre öğrenciler birbirlerinden daha iyi öğrenebilmeleri için karışık cinsiyetten, özellikle küçük gruplar halinde çalışmalıdır. Berninger ve Fuller (1992) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin yazdıkları kompozisyonlarda üretilen düşünce ve sözcük sayıları açısından erkeklerin kızlardan daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Maki, Voeten, Vauras ve Poskiparta (2001) tarafından yapılan araştırmada kızların erkeklerden daha tutarlı öyküler yazdıkları tespit edilmiştir. Olinghouse ve Graham (2009) tarafından yapılan araştırma üst düzey sınıftaki öğrencilerin iyi yazının özellikleri hakkında daha bilgili olmalarının yanı sıra yazma süreci hakkında daha bilgili olduklarını göstermiştir. Bu açıdan heterojen gruplar oluşturularak öğrencilerin birbirlerinin yazma becerilerini geliştirmelerini sağlayacak etkinlikler düzenlenebilir.

Maki, Voeten, Vauras ve Poskiparta (2001) yazma engellerini önlemek için erken müdahale ihtiyacı duyan birinci sınıf öğrencilerine öğretim desteğinin yanı sıra okul rehberlik servisi tarafından sözel ya da yazılı testler uygulanması gerektiğini ifade etmektedir. Yazma güçlüğü yaşayabilecek öğrencilere erken müdahale edilerek verilecek eğitim, onların yazma becerisine dönük bilişsel ve duyuşsal açıdan gelişim sağlamaları konusunda oldukça önemlidir.

Çoktan seçmeli sınavlarla öğrencilerin değerlendirildiği günümüz eğitim sisteminde öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesine yeterince önem verilmemektedir. Düzenlenecek eğitim programları sayesinde öğrencilerin hem yaratıcı yazma hem de yazma tutum ve becerilerinin geliştirilmesi bir gereklilik olarak görülmektedir. Bass ve Chamblless (2012) ile Görgüç (2016) tarafından yapılan araştırmalarda analitik yazma ve değerlendirme modelinin öğrencilerin yazma tutum ve yazma başarısında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu araştırmada getirilebilecek önemli önerilerden birisi de öğretmen eğitimcileri yazma becerisi iyi olan öğrencilerin yetiştirilmesi konusunda daha fazla sorumluluk üstlenmeli ve çocuklara yazma sürecinde nasıl fayda sağlanacağı konusunda bilgi vermelidir. Nitekim Al-Mekhlafi (2011) de öğretmen eğitimcilerinin yazma becerilerine daha fazla dikkat etmesi ve öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını değiştirmeye yönelik çalışmalar yapmaları gerektiğini belirtmektedir. Çünkü öğrenciler genellikle bu beceriyi bir yaşam becerisi yerine sıkıcı bir gereklilik olarak düşünmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

- Heterojen (cinsiyet, anne ve baba eğitim durumu, günlük tutma vb.) gruplar oluşturularak yazma güçlükleriyle mücadele etme konusunda öğrencilerin birbirlerini desteklemeleri sağlanabilir.
- Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için yaratıcı yazma programları düzenlenebilir. Bu programlar farklı türde (masallar, öyküler, şiirler, günlükler vb.) yazma etkinliklerini içerebilir. Bu türlerin kullanımı yazma becerisinin organizasyon, akıcılık, kelime seçimi, dil bilgisi vb. boyutlarda gelişimini destekleyecektir.
- Yazma becerisini geliştirmek için teknolojiye dayalı programlar kullanılabilir. Örneğin Yamaç ve Ulusoy (2016) tarafından yapılan araştırmada dijital öykülemenin 3. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine fikirler,

organizasyon, kelime seçimi, cümle akıcılığı ve imla alt boyutlarında olumlu etkisinin olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca öğrencilerin yazılan metinlerdeki hikâye öğelerinde ve kullanılan kelime sayısında artış olduğu belirlenmiştir.

- Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için daha fazla zaman ayrılmalı ve farklı etkinlikler yaptırılmalıdır. Cutler ve Graham (2008) öğrencilerin yazma üzerine harcadıkları zamanın genişletilmesinin önemini vurgulamakta, yazma stratejileri ve beceriler arasında bir ilişki kurulmasını, öğrencilerin yazma becerilerinin okul yanında evde de yapılması gerektiğini belirtmektedir.
- Öğrencilerin farklı türde kitap okumaları sağlanabilir. Bu süreçte öğrencilerin farklı türdeki kitaplar hakkında edindikleri kavramsal bilgiler onların yazma becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkileyecektir. Ayrıca bu kitapların seçiminde görsel unsurların olmasına dikkat edilmelidir. Paquette (2007) resimli kitapların öğrencileri okuma ve yazmaya motive etmenin ve çocuk edebiyatının çocuklara tanıtımı için yazmaya teşvik etmenin yolunu açtığını belirtmektedir. Resimli kitaplar fikirler, organizasyon, sözcük seçimi, cümlenin akıcılığı açısından bir model oluşturabilir ve öğrencilerin bu yazınsal nitelikleri orijinal metinlere uygulamalarını sağlayan bir köprü görevi görebilir.

5. Kaynakça

- Al-Mekhlafi, M.A. (2011). The relationship between writing self-efficacy beliefs and final examination scores in a writing course among a group of Arab EFL trainee-teachers. *International Journal for Research in Education (IJRE)*, 29, 16-33.
- Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. In V.S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Bass, J.A. & Chambless, M. (2012). Modeling in teacher education: The effects on writing attitude. *Action in Teacher Education*, 16(2), 37-44.
- Baş, G. & Şahin, C. (2012). İlköğretim öğrencilerinin okuma tutumları, yazma eğilimleri ile Türkçe dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 7(3), 555-572.
- Baştuğ, M. (2015). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma eğilimi, tutumu ve yazma tutukluğunun yazma başarısı üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(180), 73-88.
- Berninger, V.W. & Fuller, F. (1992). Gender differences in orthographic, verbal, and compositional fluency: Implications for assessing writing disabilities in primary grade children. *Journal of School Psychology*, 30(4), 363-382.
- Boscolo, P. & Mason, L. (2001). Writing to learn, writing to transfer. P. Tynjala, L. Mason & K. Lonka (Eds.). *Writing as a learning tool* (pp. 83-104). Berlin: Kluwer Academic Publishers.
- Büyükoztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: PegemA.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyükoztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Coşkun, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cutler, L. & Graham, S. (2008). Primary grade writing instruction: A national survey. *Journal of Educational Psychology*, 100, 907-919.
- Erkan, Y.D. & Saban, A.I. (2011). Writing performance relative to writing apprehension, self-efficacy in, writing and attitudes towards writing: A correlational study in Turkish tertiary-level EFL. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 13(1), 163-191.
- Görgüç, Ç. (2016). *Analitik yazma ve değerlendirmenin 6. sınıf öğrencilerinin yazma tutumu ve yazma başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Hairston, M. (1990). The winds of change: Thomas Kuhn and the revolution in the teaching of writing. In R.L. Graves (Ed.), *Rhetoric and composition* (pp. 3-15). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Hamp-Lyons, L. & Heasley, B. (1987). *Study writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hashemnejad, F., Zaghi, M. & Amhi, D. (2014). The relationship between self-efficacy and writing performance across genders. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(5), 1045-1052.
- Ings, R. (2008). *Writing is primary. Action research on the teaching of writing in primary schools*. London: Esmee Fairbairn.
- Ismail, N., Hussin, S. & Darus, S. (2012). ESL students' attitude, learning problems, and needs for online writing. *GEMA Online™ Journal of Language Studies*, 12(4), 1089-1107.
- İşeri, K. & Ünal, E. (2010). Yazma eğilimi ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Eğitim ve Bilim* 35(155), 104- 117.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma teknikleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kellogg, R.T., Bascom, A. & Raulerson, B.A. (2007). Improving the writing skills of college students. *Psychonomic Bulletin & Review*, 14(2), 237-242.
- Leeuwen, C.A. & Gabriel, M.A. (2007). Beginning to write with word processing: Integrating writing process and technology in a primary classroom. *The Reading Teacher*, 60(5), 420-429.
- Maki, H.S., Voeten, M.J.M., Vauras, M.M.S. & Poskiparta, E.H. (2001). Predicting writing skill development with word recognition and preschool readiness skills. *Readiness and writing: An Interdisciplinary Journal*, 14, 643-672.

- Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçleri ve ürünlerinin değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- McClenny, C.S. (2010). *A disposition to write: Relationships with writing performance*. Doctoral Thesis, School of Teacher Education, Florida State University, Florida.
- McCutchen, D. (2011). From novice to expert: Implications of language skills and writing relevant knowledge for memory during the development of writing skill. *Journal of Writing Research*, 3(1), 51-68. <http://dx.doi.org/10.17239/jowr-2011.03.01.3>.
- Morris, J., Jehn, T., Vaughan, C., Pantages, E., Torello, T., Bucheli, M., Lohman, D. & Lue, R. (2007). *A student's guide to writing in the life sciences*. Harvard University: C. D. Vaughan.
- Olinghouse, N. G. & Graham, S. (2009). The relationship between the discourse knowledge and the writing performance of elementary-grade students. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 37-50.
- Özbay, M. (1995). *Ankara merkez ortaokullarındaki üçüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine bir araştırma*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, E. (2002). *Yazımsal türler*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Öztürk, E. (2007). *İlkokul beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin değerlendirilmesi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading ve Writing Quarterly*, 19(2), 139-158.
- Paquette, K.R. (2007). Encouraging primary students' writing through children's literature. *Early Childhood Education Journal*, 35(2), 155-165.
- Piazza, C.L. & Siebert, C.F. (2008). Development and validation of a writing dispositions scale for elementary and middle school students. *Journal of Educational Research*, 101(5), 275-286.
- Reid, E.S. (2009). *Teaching writing teachers writing: Difficulty, exploration, and critical reflection*. USA: National Council of Teachers of English.
- Sarkhoush, H. (2013). Relationship among iranian efl learners' self-efficacy in writing, attitude towards writing, writing apprehension and writing performance. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(5), 1126- 1132.
- Susar-Kırmızı, F. (2009). Türkçe dersinde yaratıcı drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(7), 51-67.
- Tok, M., Rachım, S. & Kuş, A. (2014). Yazma alışkanlığı kazanmış öğrencilerin yazma nedenlerinin incelenmesi. *GEFAD / GUJGEF* 34(2), 267-292.
- Tüfekçioğlu, B. (2010). Yazma becerisinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Dil Dergisi*, 149, 30-45.
- Uçgun, D. (2014). Altıncı sınıf öğrencilerinin yazma eğilimlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(175), 227-238. doi:10.15390/EB.2014.1176.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 461- 462.
- Villanueva, V. (2003). *Cross-talk in comp theory: A reader*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Wawryk-Epp, L., Harrison, G. & Prentice, B. (2004). *Teaching students with reading difficulties and disabilities: A guide for educators*. Regina: Saskatchewan Learning.
- Yamaç, A. & Ulusoy, M. (2016). The effect of digital storytelling in improving the third graders' writing skills. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(1), 59-86.
- Yıldız, N. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma tutum ve tutukluğunun yazma başarısına etkisi. *Turkish Studies*, 11(9), 979-992.
- Zorbaz, K.Z. (2010). *İlköğretim okulu öğrencilerinin yazma kaygı ve tutukluğunun yazılı anlatım becerileriyle ilişkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

**Bu Sayfa Dizgi Gereği
Boş Bırakılmıştır.**



Kastamonu Education Journal

September 2018 Volume:26 Issue:5

kefdergi.kastamonu.edu.tr

Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programının Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programında (PISA) Yoklanan Okuma Becerileri Açısından Analizi (Zonguldak Örneği)

Analysis of The Turkish 6th, 7th, 8th Grades Curricula in Terms of Reading Skills in The Programme for International Student Assessment (PISA) (Zonguldak Sample)

Murat İNCE^a, F. Dilek GÖZÜTOK^b

^aZonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Zonguldak, Türkiye

^bAnkara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara, Türkiye

Öz

Bu araştırmada, PISA okuma becerileri yeterlikleri ile 2005 Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programındaki okuma becerileri kazanımlarının örtüşüp örtüşmediğinin değerlendirilmesi, PISA okuma becerileri testi sonuçlarının 7, 8 ve 9. sınıf öğrencilerinin başarı düzeylerinde eğitim-öğretim yılının başında ve sonunda anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama araçları olarak, Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programı Analizi için Ölçütler Formu, Sormaca ve PISA Okuma Becerileri Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programında yer alan okuma becerileri kazanımlarının, PISA'nın çoğunlukla birinci, ikinci ve üçüncü düzeylerindeki okuma becerileri yeterlikleri ile örtüştüğü tespit edilmiştir.

Abstract

The aim of this study is to evaluate whether the PISA reading proficiencies correspond to the objectives in the Turkish 6th, 7th, 8th grades curricula; and whether the results of the PISA reading skills test vary according to class levels in 7th, 8th and 9th grades. Survey design was used in the study. The Assessment Criteria Form for Curriculum Analysis, a Questionnaire and the PISA Reading Skills Test were used for data collection. It was determined as a result of the study, that there was a partial correspondence between the PISA reading proficiencies and the objectives in the Turkish 6th, 7th, 8th grades curricula of MoNE, and that the partial corresponding objectives corresponded to the reading proficiencies on the lower level of PISA.

Anahtar Kelimeler

2005 Türkçe 6, 7 ve 8. sınıf öğretim programı okuma becerileri uluslararası öğrenci değerlendirme programı (PISA) PISA okuma okuryazarlığı PISA okuma becerileri yeterlikleri

Keywords

2005 Turkish 6th, 7th, 8th grades curricula reading skills programme for international student assessment (PISA) PISA reading skills proficiencies

Extended Summary

Introduction

One of the motives for developing new curricula which aims at solving problems in the educational system and the curricula in Turkey and training critical- and creative-thinking students with confidence is stated to be that students get low scores in international tests and surveys such as PISA, PIRLS, and TIMSS (MEB, 2006). It is seen that achievement levels of students in Turkey are not on the desired level in terms of reading skills and mathematics in PISA and TIMSS. As for the reading skills especially, it is also stated by researchers like Olkun and Aydoğdu (2003) and Ardahan and Ersoy (2004) that Turkey's results have fallen short and placed at the bottom of the list. Based on the motives abovementioned, the achievement levels of students who went through Ministry of National Education (MoNE)'s Turkish lesson 6th, 7th, and 8th grades curricula developed and implemented by giving the reason of general failure in international educational assessments such as PISA again failed to satisfy the expectations in PISA 2012 and 2015. Lack of progress in international educational assessments today and low performance of students in the domain of reading skills which lays the foundation especially for accessing the information and plays a key role in individual's educational-instructional process despite the readjustments in the curricula constitute the research problem. PISA which was applied in 2012 and 2015 turned out to be questioning the effectiveness of 2005 curricula. The case also indicates the problem whether the objectives of reading skills in 2005 MoNE's Turkish lesson 6th, 7th, and 8th grades curricula correspond to the proficiencies in the PISA domain of reading skills.

Purpose of the Study

The aim of this study is to evaluate whether the PISA reading proficiencies correspond to the objectives in the Turkish 6th, 7th, 8th. grades curricula; and whether the results of the PISA reading skills test vary according to class levels in 7th, 8th and 9th grades.

Method

Survey design was used in the study. The population of the study was comprised of 9th grade students in Anatolian High Schools in the province of Zonguldak, and 7th and 8th grades students in the secondary schools of the same province. 551 students took part in the study – with 94 being 7th grade, 95 being 8th grade and 362 being 9th grade students. The Assessment Criteria Form for Curriculum Analysis, a Questionnaire and the PISA Reading Skills Test were used for data collection.

Conclusion and Recommendations

It was determined in the study that there was a partial correspondence between the PISA reading proficiencies and the objectives in the Turkish lesson 6th, 7th, 8th grades curricula of the MoNE, and that the partial corresponding objectives corresponded to the reading proficiencies on the lower level of PISA. In this study, 7th, 8th and 9th grades students got lower scores from PISA reading test. It was found in the study that there was a significant difference in favour of posttest in the academic year although there was a very low increase of students' average scores obtained from the PISA reading skills test. Based on the research results, it is recommended that reading skills objectives of the Turkish lesson 6th, 7th, 8th grades curricula are re-developed in terms of measurability, lucidness, PISA reading skills proficiencies in line with the opinions of experts, academicians and teachers.

1. Giriş

Küreselleşme, modern dünyayı ekonomik, kültürel ve siyasi açıdan etkileyen karmaşık bir olgudur. Ülkelerin, finansal, toplumsal ve teknolojik alandaki değişimleri sürdürülebilirlik istekleri ile doğrudan ilişkili bir olgu olan küreselleşmenin, bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişmesiyle hızlı ve yaygın bir biçimde toplumları etkilemesi kaçınılmaz bir süreçtir. Karaman, (2010) küreselleşmenin doğrudan etkilediği kurumların başında kaçınılmaz olarak eğitim kurumlarının geldiğini belirtmektedir. Dale, (2000) ve Anderson, (2005) hesap verilebilirlik ve küreselleşmenin eğitim ile doğrudan ilgili kavramlar olduğunu söylemekte ve eğitim politikalarının bu kavramların getirdiği yeni eğilimlerden etkilenmesinin doğal ve kaçınılmaz bir süreç olduğunu belirtmektedir. Berberoğlu ve Kalender'e göre (2005) eğitimin evrensel bir boyut kazanması, uluslararası kuruluşların eğitim yaklaşımlarına yön vermek için uluslararası karşılaştırmalar yaparak eğitim politikalarını belirleme isteğini ortaya çıkarmaktadır. Bu nedenle, ülkelerin eğitim programlarını yeniden yapılandırmaları, eğitim programlarındaki eksiklikleri giderebilmeleri ve uluslararası eğitim alanında kendi yerlerini görebilmeleri için son yıllarda dünya çapında Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA), Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS) ve Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS) gibi bazı eğitim araştırmaları gerçekleştirilmektedir.

PISA her üç senede bir matematik, fen bilimleri ve okuduğunu anlama alanındaki okuryazarlık yeterliklerinden birisine odaklanmaktadır ve bu bakımdan diğer uluslararası sınavlarla karşılaştırıldığında, PISA'nın daha kapsamlı bir proje olduğu söylenmektedir (Bennet, 2009). PISA, öğrencilerin, matematik, fen ve okuma becerileri okuryazarlıklarının, öğrencilerin ve ailelerinin sosyo-ekonomik göstergelerinin değerlendirildiği bir uluslararası eğitim araştırmasıdır. PISA, OECD üyesi 34 ülke ve üyesi olmayan 31 diğer ülkedeki zorunlu eğitimini tamamlamış 15 yaşındaki öğrencilerin ihtiyaç duydukları temel bilgi ve becerilere hangi ölçüde sahip olduklarını göstermektedir (OECD, 2011). PISA uygulamasında, zorunlu eğitimlerini tamamlamış 15 yaşındaki öğrencilerin öğrendiklerinin ne kadarını anımsayabildiklerinin yanında, öğrendiklerini okul içinde ya da okul dışındaki sosyal ortamlarda ne ölçüde kullanabildiklerinin belirlenmesi de önem taşımaktadır (Acar, 2008).

Türk eğitim sisteminde son zamanlarda değişim ve yeniliklerin önemli bir kısmı öğretim programlarında görülmektedir. Bıkmaz'a göre (2006) programlardaki bu değişim yalnızca Türkiye'de değil ABD, Avustralya, İngiltere, Çin, Rusya, Fransa ve Malezya vb. gibi birçok gelişmiş ve gelişmekte olan ülkede de yaşanmaktadır. Yöneticiler tarafından adına 'reform' denen bu değişim dalgasının bütün dünyada yaygın olmasına; bilgi toplumuna geçiş, küreselleşme çabaları, ülkelerin evrensel yarışta söz sahibi olmak istemeleri ve modern dünya düzenine uygun insan gücünün yetiştirilmesi gerekliliği gibi nedenler gösterilmektedir (Erdoğan, 2008). Bu nedenler göz önünde bulundurularak 2005 yılında yenilenen öğretim programlarından biri de Türkçe öğretim programlarıdır. 1-5. sınıflar için hazırlanan öğretim programları 2005 yılında, 6. 7. 8. sınıflar için hazırlanan öğretim programları 2006, 2007 ve 2008 yıllarında kademeli olarak uygulamaya konulmuştur.

Türkiye'de eğitim sisteminde ve öğretim programlarında karşılaşılan sorunları çözmeyi, çağdaş, bilimsel, eleştirel, yaratıcı düşünen, özgüveni yüksek bireyler yetiştirmeyi hedefleyen yeni öğretim programlarının hazırlanma gerekçelerinden biri, öğrencilerin PISA, PIRLS, TIMSS gibi uluslararası sınavlarda düşük puanlar almaları olarak ifade edilmektedir (MEB, 2006). PISA ve TIMSS gibi uluslararası sınavlarda, okuma becerileri ve matematik alanları açısından Türkiye'deki öğrencilerin başarı düzeylerinin istenen düzeyde olmadığı görülmektedir. Özellikle okuma becerileri alanına bakıldığında, Türkiye'nin sonuçlarının bekleneni karşılamayıp son sıralarda yer aldığı Olkun ve Aydoğdu (2003) ve Ardahan ve Ersoy (2004) gibi araştırmacılar tarafından da belirtilmektedir.

Yukarıda belirtilen gerekçelerden hareketle, PISA gibi uluslararası eğitim araştırmalarındaki genel başarısızlık neden gösterilerek hazırlanan ve uygulanan MEB Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programından geçen öğrencilerin başarı düzeyleri, 2012 yılındaki PISA uygulamasında yine beklentileri karşılamamıştır. Öğretim programlarının yenilenmesine rağmen, uluslararası eğitim araştırmalarında bugün de ilerleme sağlanamaması ve özellikle bilgiye ulaşmanın temelinde yer alan ve bireylerin eğitim öğretim sürecinde anahtar bir rol oynayan okuma becerileri alanında öğrencilerin düşük performans göstermeleri araştırmanın problemi oluşturmaktadır. 2012 ve 2015 yıllarında uygulanan PISA, sonuçları itibarıyla 2005 programlarının etkililiğini sorgular niteliktedir. Ayrıca bu durum, PISA okuma becerileri alanındaki yeterlikler ile MEB Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programındaki okuma becerileri kazanımlarının örtüşüp örtüşmediği problemi de ortaya çıkarmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, PISA okuma becerileri yeterlikleri ile Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programındaki okuma becerileri kazanımlarının örtüşüp örtüşmediğinin değerlendirilmesi, PISA okuma becerileri testi sonuçlarının 7, 8 ve 9. sınıf öğ-

rencilerinin başarı düzeylerinde eğitim-öğretim yılının başında ve sonunda anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Bu amaçlara ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. PISA okuma becerilerinde ölçülen yeterlikler, Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programındaki okuma becerileri kazanımları ile ne ölçüde örtüşmektedir?
2. PISA okuma becerileri testi puanları, 7, 8 ve 9. sınıflarda eğitim-öğretim yılının başında ve sonunda anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

2. Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada, tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, Büyüköztürk (2008) tarafından “geçmişteki ya da bugünkü bir durumu kendi koşulları içerisinde betimlemeye olanak tanıyan bir araştırma modeli” olarak tanımlanmaktadır. Araştırmada, MEB Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programında yer alan okuma becerileri kazanımları incelenmiş ve bu kazanımlar PISA okuma becerileri yeterlik düzeylerindeki yeterliklerle karşılaştırılmıştır. Hazırlanan başarı testi ile öğrencilerin okuma becerileri alanındaki yeterlikleri betimlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca, araştırmada PISA okuma becerileri yeterlikleri ile Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programındaki okuma becerileri kazanımlarının örtüşüp örtüşmediğinin değerlendirilmesi için doküman incelemesi yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'nin Batı Karadeniz bölgesinde yer alan Zonguldak ilindeki Anadolu Liselelerinde bulunan 9. sınıf öğrencileri ve ortaokullarda bulunan 7 ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Örneklemin belirlenmesinde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. PISA'ya katılan öğrencilerde 15 yaş koşulu arandığı için, araştırmada 9. sınıf öğrencilerinin yer alması ve çalışma grubunun oluşturulmasında ölçüt örnekleme yönteminin kullanılması gerektiğini ortaya çıkarmıştır. Araştırmada, hazırlanan başarı testi ile öğrencilerin okuma becerileri alanındaki yeterlikleri betimlenmeye çalışılmıştır. Okuma becerileri alanındaki sarmal yapı nedeniyle öğrencilerin okuma becerileri alanındaki gelişmelerinin sınıf düzeyinde analiz edilebilmesi için 7 ve 8. sınıf öğrencileri araştırmanın çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Araştırmaya 7.(94 öğrenci), 8.(95 öğrenci) ve 9.(362 öğrenci) sınıflardan toplam 551 öğrenci katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programı Analizi için Ölçütler Formu

Araştırmada doküman incelemesinde kullanılmak üzere Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programı Analizi için Ölçütler Formu hazırlanmıştır. PISA okuma becerileri yeterlikleri ile Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programındaki okuma becerileri kazanımlarının örtüşüp örtüşmediğinin değerlendirilebilmesi için formda yer alan ölçütler yapılandırılmış ve form alan uzmanlarının görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanlarının dönütleri ve görüşleri çerçevesinde, forma araştırmanın amaçları ile örtüşen bazı yeni ölçütler eklenerek son biçimi verilmiştir.

PISA Okuma Becerileri Testi

PISA Okuma Becerileri test maddeleri daha önceki PISA uygulamalarında çıkmış sorulardan oluşmaktadır. Okuma becerileri testinde PISA uygulamalarında olduğu gibi metin çeşitliliğinin sağlanmasına dikkat edilmiş, metinler PISA okuma becerileri değerlendirme çerçevesindeki metin özelliklerini yansıtmıştır. PISA okuma becerileri testindeki sorular hem PISA'nın okuma becerileri yeterliklerini hem de Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programında yer alan okuma becerileri kazanımlarını kapsamaktadır. PISA Okuma Becerileri Testinde 8 farklı metin vardır. Testte, 14 çoktan seçmeli ve 16 açık uçlu soru olmak üzere toplam 30 madde bulunmaktadır.

Verilerin Analizi

1. Araştırma Sorusu ile ilgili Verilerin Analizi

Araştırmanın, “PISA okuma becerilerinde ölçülen yeterlikler, Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programındaki okuma becerileri kazanımları ile ne ölçüde örtüşmektedir?” sorusuna yanıt aramak amacıyla, Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programında bulunan okuma becerileri kazanımları doküman incelemesi ile değerlendirilmiştir. Çalışmanın başlangıcında, Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programında bulunan toplam 51 okuma becerisi kazanımı PISA okuma becerileri alanında yer alan yeterlikler ile karşılaştırılmıştır. PISA okuma becerileri yeterliklerinin, Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programındaki okuma becerileri kazanımları ile ne ölçüde örtüştüğü yaklaşık bir yüzdelik değer verilerek raporlaştırılmıştır.

mıştır. Yüzdeler hesaplanırken, örtüşen kazanımlar ve yeterliklerin sayısı dikkate alınmıştır. Frekans tabloları ile bulgular sunularak yorumlanmıştır.

2. Araştırma Sorusu ile ilgili Verilerin Analizi

Araştırmanın, “PISA okuma becerileri testi puanları, 7, 8 ve 9. sınıflarda eğitim-öğretim yılının başında ve sonunda anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt aramak amacıyla başarı testi öntest ve sontest uygulamaları çalışma grubu ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin çoktan seçmeli sorulara verdikleri yanıtlar araştırmacı tarafından PISA okuma becerileri testi cevap anahtarı ile puanlanmıştır. Öğrencilerin başarı testinin açık uçlu sorularına verdikleri yanıtlar ise puanlayıcılar arası güvenilirliğin sağlanması amacıyla iki Türkçe öğretmeni tarafından değerlendirilmiş ve puanlanmıştır.

Veriler üzerinde yapılan analiz sonucunda, Pearson korelasyon katsayısı .982 olarak bulunmuş, verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Bu analiz doğrultusunda, parametrik testlerin uygulanma koşulunun sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin PISA Okuma Becerileri öntest ve sontest puanlarının anlamlı şekilde farklılaşp farklılaşmadığı Bağımlı Gruplar için t testi ile analiz edilmiş ve raporlaştırılmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde, araştırma verilerinin analizleri sonucunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programı kılavuzunda, Türkçe’yi doğru ve etkili kullanmanın ve iletişimin önemli dil becerilerinden olduğu vurgulanmaktadır. MEB (2006)’da, Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programının okuma, dinleme / izleme, konuşma, yazma öğrenme alanları ile dil bilgisinden oluştuğu belirtilmiştir. Türkçe öğretim programlarında, okuma alanına ait dört temel amaç bulunmaktadır. Okuma kurallarını uygulama, okuduğu metni anlama ve çözümleme, okuduğu metni değerlendirme, söz varlığını zenginleştirme ve okuma alışkanlığı kazanma olarak belirtilen amaçların altında maddeler halinde toplam elli bir kazanım yer almaktadır (MEB, 2006: 24).

PISA, uygulamaya katılan öğrencilerin okuma becerileri performansını altı yeterlik düzeyinde değerlendirmektedir (OECD, 2013). PISA’da 1. düzey en temel düzey, 6. düzey ise en yüksek düzey olarak kategorize edilmiştir.

PISA 1. düzey okuma becerileri yeterlikleri ile Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programında yer alan kazanımların örtüşme durumlarının yaklaşık yüzdeler değeri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. PISA 1. Düzey Okuma Becerileri Yeterlikleri ile Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programındaki Okuma Becerileri Kazanımlarının Örtüşme Durumlarının Yüzdeler Değerleri

Örtüşme Durumu	f	%
Örtüşen Yeterlikler	3	75
Örtüşmeyen Yeterlikler	1	25
Toplam	4	100

Tablo 1. İncelendiğinde PISA 1. düzey okuma becerileri yeterlikleri ile Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programı kazanımlarının yaklaşık %75’i örtüşmektedir. PISA okuma becerileri yeterlik düzeylerinden en düşüğü olarak belirtilen bu düzeyde, öğretim programındaki okuma becerileri ile örtüşmeyen yeterlik %25 olarak belirlenmiştir.

PISA 2. düzey okuma becerileri yeterlikleri ile Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programında yer alan kazanımların örtüşme durumlarının yaklaşık yüzdeler değeri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. PISA 2. Düzey Okuma Becerileri Yeterlikleri ile Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programındaki Okuma Becerileri Kazanımlarının Örtüşme Durumlarının Yüzdeler Değerleri

Örtüşme Durumu	f	%
Örtüşen Yeterlikler	3	75
Örtüşmeyen Yeterlikler	1	25
Toplam	4	100

Tablo 2. İncelendiğinde, PISA 2. düzey okuma becerileri yeterlikleri ile Türkçe öğretim programları okuma becerileri kazanımları yaklaşık %75’i örtüşmektedir. PISA 2. düzey okuma becerileri yeterliklerinde, öğretim programlarındaki

okuma becerileri kazanımları ile örtüşmeyen yeterlik yaklaşık %25 olarak belirlenmiştir.

PISA 3. düzey okuma becerileri yeterlikleri ile Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programında yer alan kazanımların örtüşme durumlarının yaklaşık yüzdelerik değerleri Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. PISA 3. Düzey Okuma Becerileri Yeterlikleri ile Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programındaki Okuma Becerileri Kazanımlarının Örtüşme Durumlarının Yüzdelerik Değerleri

Örtüşme Durumu	f	%
Örtüşen Yeterlikler	3	40
Örtüşmeyen Yeterlikler	4	60
Toplam	7	100

Tablo 3 incelendiğinde, PISA 3. düzey okuma becerileri yeterlikleri ile Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programı okuma becerileri kazanımları yaklaşık %40’ı örtüşmektedir. PISA 3. düzey okuma becerileri yeterliklerinde, öğretim programlarındaki okuma becerileri kazanımları ile örtüşmeyen yeterlik yaklaşık %60 olarak belirlenmiştir.

PISA 4. düzey okuma becerileri yeterlikleri ile Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programında yer alan kazanımların örtüşme durumlarının yaklaşık yüzdelerik değerleri Tablo 4’da verilmiştir.

Tablo 4. PISA 4. Düzey Okuma Becerileri Yeterlikleri ile Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programındaki Okuma Becerileri Kazanımlarının Örtüşme Durumlarının Yüzdelerik Değerleri

Örtüşme Durumu	f	%
Örtüşen Yeterlikler	1	20
Örtüşmeyen Yeterlikler	4	80
Toplam	5	100

Tablo 4 incelendiğinde, PISA 4. düzey okuma becerileri yeterlikleri ile Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programı okuma becerileri kazanımları yaklaşık %20’si örtüşmektedir. PISA 4. düzey okuma becerileri yeterliklerinde, öğretim programlarındaki okuma becerileri kazanımları ile örtüşmeyen yeterlik yaklaşık %80 olarak belirlenmiştir.

PISA 5. düzey okuma becerileri yeterlikleri ile Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programında yer alan kazanımların örtüşme durumlarının yaklaşık yüzdelerik değerleri Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. PISA 5. Düzey Okuma Becerileri Yeterlikleri ile Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programındaki Okuma Becerileri Kazanımlarının Örtüşme Durumlarının Yüzdelerik Değerleri

Örtüşme Durumu	f	%
Örtüşen Yeterlikler	1	33
Örtüşmeyen Yeterlikler	2	67
Toplam	3	100

Tablo 5. incelendiğinde, PISA 5. düzey okuma becerileri yeterlikleri ile Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programı okuma becerileri kazanımları yaklaşık olarak %33’ü örtüşmektedir. PISA 5. düzey okuma becerileri yeterliklerinde, öğretim programlarındaki okuma becerileri kazanımları ile örtüşmeyen yeterlik yaklaşık %67 olarak belirlenmiştir.

PISA 6. düzey okuma becerileri yeterlikleri ile Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programında yer alan kazanımların örtüşme durumlarının yaklaşık yüzdelerik değerleri Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. PISA 6. Düzey Okuma Becerileri Yeterlikleri ile Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programındaki Okuma Becerileri Kazanımlarının Örtüşme Durumlarının Yüzdelerik Değerleri

Örtüşme Durumu	f	%
Örtüşen Yeterlikler	1	20
Örtüşmeyen Yeterlikler	4	80
Toplam	5	100

Tablo 6 incelendiğinde, PISA 6. düzey okuma becerileri yeterlikleri ile Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programı okuma becerileri kazanımları yaklaşık %20’si örtüşmektedir. PISA 6. düzey okuma becerileri yeterliklerinde, öğretim programlarındaki okuma becerileri kazanımları ile örtüşmeyen yeterlik yaklaşık %80 olarak belirlenmiştir.

Yukarıda verilen tablolardan anlaşılacağı gibi, Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programında yer alan okuma becerileri kazanımlarının, PISA'nın çoğunlukla birinci, ikinci ve üçüncü düzeylerindeki okuma becerileri yeterlikleri ile yaklaşık yüzdelik değer olarak daha fazla örtüştüğü görülmektedir. PISA okuma becerileri yeterlik düzeyleri yükseldikçe, Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programında yer alan kazanımların PISA'daki yeterliklerle örtüşme yüzdesi düşmüştür.

İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın, "PISA Okuma Becerileri Testi puanları, 7, 8 ve 9. sınıflarda eğitim-öğretim yılının başında ve sonunda anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?" sorusuna yanıt aramak amacıyla başarı testi öntest ve sontest uygulamaları çalışma grubu ile gerçekleştirilmiştir. Aşağıda, 7, 8 ve 9. sınıf öğrencilerinin PISA Okuma Becerileri testinden aldıkları öntest-sontest puanlarının karşılaştırılması ile ilgili analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

7, 8 ve 9. sınıf öğrencilerinin PISA okuma becerileri testinden aldıkları öntest-sontest ortalama puan, standart sapma değerleri Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7. 7, 8 ve 9. Sınıf Öğrencilerinin PISA Okuma Becerileri Testinden Aldıkları Öntest-Sontest Ortalama Puan ve Standart Sapma Değerleri

Ölçüm		N	\bar{X}	ss	Std. Hata Ortalaması
Öntest Puanları	7. Sınıf	94	15.35	5.95	.614
	8. Sınıf	95	18.45	7.80	.800
	9. Sınıf	362	22.06	9.94	.522
Sontest Puanları	7. Sınıf	94	16.21	5.74	.592
	8. Sınıf	95	20.31	7.45	.765
	9. Sınıf	362	23.03	9.79	.514

PISA okuma becerileri testinde bir öğrenci en yüksek 46 tam puan alabilmektedir. Tablo 7'de görüldüğü gibi, eğitim öğretim yılının başında, 7. sınıf öğrencilerinin PISA okuma becerileri başarı testinin ortalama puanları 15.35 iken, eğitim öğretim yılının sonunda uygulanan başarı testinin ortalama puanları 16.21 olmuştur. Eğitim öğretim yılının başında, 8. sınıf öğrencilerinin PISA okuma becerileri başarı testinin ortalama puanları 18.45 iken, eğitim öğretim yılının sonunda uygulanan başarı testinin ortalama puanları 20.31 olmuştur. Eğitim öğretim yılının başında, 9. sınıf öğrencilerinin PISA okuma becerileri başarı testinin ortalama puanları 22.06 iken, eğitim öğretim yılının sonunda uygulanan başarı testinin ortalama puanları 23.03 olmuştur. Bu bulgular ışığında, 7, 8 ve 9. sınıf öğrencilerinin başarı testi puanlarındaki eğitim öğretim yılı içindeki artışın beklenen düzeyde olmadığı söylenebilir.

Aşağıda, PISA Okuma Becerileri testi sonuçları, 7, 8 ve 9. sınıflarda eğitim-öğretim yılının başında ve sonunda anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Bağımlı Gruplar için t Testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 8. 9. Sınıfların PISA Okuma Becerileri Testine ait Bağımlı Gruplar İçin t-Testi

	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Öntest	362	22.06	9.94	361	-11.05	.000*
Sontest	362	23.03	9.79			

* $p < 0.05$

Tablo 8 incelendiğinde, araştırmaya katılan 9. sınıf öğrencilerinin PISA Okuma Becerileri öntest puan ortalamasının 22.06 (ss = 9.94) ve aynı grubun sontest puan ortalamasının 23.03 (ss = 9.79) olduğu gözlenmiştir. Ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır ($t_{(361)} = -11.05$; $p < 0.05$).

8. sınıfların PISA Okuma Becerileri Testine ait Bağımlı Gruplar İçin t-Testi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. 8. Sınıfların PISA Okuma Becerileri Testine ait Bağımlı Gruplar İçin t-Testi

	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Öntest	95	18.45	7.80	94	-8.32	.000*
Sontest	95	20.31	7.45			

* $p < 0.05$

Tablo 9’da, araştırmaya katılan 8. sınıf öğrencilerinin PISA Okuma Becerileri önötest puan ortalamasının 18.45 (ss = 7.80) ve aynı grubun sontest puan ortalamasının 20.31 (ss = 7.45) olduğu gözlenmiştir. Ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır ($t_{(94)} = -8.32$; $p < 0.05$).

7. sınıfların PISA Okuma Becerileri Testine ait Bağımlı Gruplar İçin t-Testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 10. 7. Sınıfların PISA Okuma Becerileri Testine ait Bağımlı Gruplar İçin t-Testi

	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Öntest	94	15.35	5.95	93	-5.57	.000*
Sontest	94	16.21	5.74			

* $p < 0.05$

Tablo 10 incelendiğinde, araştırmaya katılan 7. sınıf öğrencilerinin PISA Okuma Becerileri öntest puan ortalamasının 15.35 (ss = 5.95) ve aynı grubun sontest puan ortalamasının 16.21 (ss = 5.74) olduğu gözlenmiştir. Ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır ($t_{(93)} = -5.57$; $p < 0.05$).

Yukarıda verilen çizelgeler incelendiğinde, 7, 8 ve 9. sınıf öğrencilerinin PISA okuma becerileri öntest-sontest ortalamaları arasında sontest lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programındaki okuma becerileri kazanımları ile PISA 5. düzey okuma becerileri yeterliklerinin yaklaşık %33’ü ve 6. düzey okuma becerileri yeterliklerinin yaklaşık %20’si örtüşmektedir. Üst düzey yeterlik düzeylerinde örtüşen okuma becerisi kazanımlarının azlığı ve yetersizliği, okuma becerisinin en önemli amaçları içinde yer alan okuduklarından hareketle yeni düşüncelere ulaşma yaklaşımından ne kadar uzak kalındığının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. PISA’nın okuma becerileri alanında belirtilen okuma yeterlikleri açık ve somut bir biçimde verilmişken; Türkçe dersi öğretim programında belirtilen bazı kazanımların tam olarak neyi ifade ettiği belli olmamaktadır, örneğin: “2.18. Metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark eder.” Bu kazanımda, “söz sanatları” ve “anlatıma olan katkı” ifadeleri açık değildir. Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programındaki bazı kazanımların çok genel ve gerçekleştirilebilirliklerinin göreceli olduğu söylenebilir; örneğin: “2.13. Metne ilişkin sorulara cevap verir. / 2.14. Metne ilişkin sorular oluşturur.” kazanımları çok geneldir. Öğrencinin metne ait hangi soru türlerine yanıt arayacağı, metne ilişkin ne tür sorular oluşturacağı açık değildir. Sonuç olarak, Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programında yer alan kazanım ifadelerinin bazılarının ölçülebilirlik, kazanım ifadesine uygunluk, anlaşılabilirlik açılarından sorunlu olduğu görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde, benzer bulgulara ulaşıldığı anlaşılmaktadır. Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programındaki kazanımlar ile öğrencilerin PISA’nın okuma becerileri alanında bulunan üst yeterlik düzeylerine çıkarılmasının oldukça güç olduğu (Berberoğlu, Arıkan, Demirtaşlı, İş Güzel, Özgen, 2009; Baydık, 2011; Aydın, Sarier ve Uysal, 2014; Batur ve Ulutaş, 2013; Coşkun, 2013) belirtilmektedir. Araştırma bulgularına bakarak, öğrencilere okuma becerilerinin kazandırılması ve programdaki kazanımların PISA’nın üst düzey okuma yeterlikleri ile örtüşmesinin sağlanması konusunda, Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programındaki okuma becerileri kazanımlarının incelenerek, öğretim programının yeniden yapılandırılması gerekliliğinin ortaya çıktığı söylenebilir.

Araştırma ile ilgili dikkat çeken bir diğer sonuca göre; 7, 8, 9. sınıf öğrencilerinin PISA okuma becerileri testinden aldıkları ortalama puanların yıl içinde bir artış gösterdiği belirlenmiş ve öğrencilerin ortalama puanlarının sontest lehine anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. İstatistiksel olarak anlamlı olan bu farkı, uygulamada anlamlı olarak kabul etmek mümkün değildir. Öğrencilerin, PISA okuma becerileri testinden aldıkları puan ortalamalarına baktığında, öğrencilerin düşük performans gösterdikleri, toplam 46 puan üzerinden yılsonunda en yüksek 23.03 puan ortalamasına ulaşabildikleri belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde, bu araştırmanın bulgusuyla benzer olarak Türk öğrencilerin PISA okuma becerileri alanında, yüksek performans göstermedikleri ve alt yeterlik düzeyinde yer aldıkları (Batur ve Ulutaş, 2013; Bozkurt, 2014; OECD, 2013; Gülleroğlu, Bilican ve Demirtaşlı, 2014; Şengül, 2011; Aydın, Sarier ve Uysal, 2014) vurgulanmaktadır.

Öneriler

- Öğretim programındaki kazanımların PISA’nın üst düzeyinde yer alan yeterliklerle örtüşmesinin sağlanması için, Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programındaki okuma becerileri kazanımları, ölçülebilirlik, kazanım ifadesine uygunluk, anlaşılabilirlik ve PISA okuma becerileri yeterlik düzeyleri açılarından analiz edilmelidir. Sorunlu

olduğu düşünülen okuma becerileri kazanımları öğretim programını hazırlayacak uzmanlar tarafından yeniden yapılandırılmalıdır.

- Araştırmada, öğrencilerin PISA okuma becerileri testinden aldıkları öntest ve sontest puanları arasındaki fark, okuma becerileri alanındaki üst düzey kazanımlara ulaşılabilmesi bakımından yeterli değildir. Bu nedenle, okul yönetimi ve öğretmenler, öğrencilerin “okuma kültürü” oluşturabilmesi için, Türkçe derslerinin içeriğine okumayı özendirici etkinlikler ekleyebilirler; öğrencileri okul dışında kütüphanelere, kitap fuarlarına, yazar söyleşilerine götürebilirler.
- Okullar eğitim-öğretim yılının belirli zamanlarında okul içinde öğrencilerin kitap alma ve okuma alışkanlıklarını arttıracak biçimde yayınevleri ile ortaklaşa çalışmalar yürütebilirler. Okul yöneticileri, yazarları okullara davet ederek onların öğrencilerle yüz yüze gelmelerini, kitapların ve okumanın önemi ile ilgili söyleşi yapmalarını sağlayabilirler.

5. Kaynakça

- Anderson, J. A. (2005). *Accountability in Education*. Unesco International Academy of Education, International Institute for Educational Planning. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001409/140986e.pdf> adresinden 21 Nisan 2015 tarihinde alınmıştır.
- Ardahan, H. ve Ersoy, Y. (2004). *İlköğretim okullarında kesirlerin öğretimi*. <http://www.matder.org.tr> adresinden 18 Ocak 2015 tarihinde alınmıştır.
- Aydın, A., Sarıer, Y. ve Uysal, Ş. (2014). Evaluation of students' academic achievement in terms of PISA results. *Elementary Education Online*, 13(3), 1065-1074. <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden 21 Eylül 2015 tarihinde alınmıştır.
- Batur, Z. ve Ulutaş M. (2013) PISA ile Türkçe öğretim programındaki okuduğunu anlama kazanımlarının örtüşme düzeylerinin incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 6(2), 1549-1563.
- Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 301-319.
- Bennet, E. (2009). *An investigation of the influence of metacognition, reading comprehension skill, and background knowledge on studying* (Doctoral dissertation) Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3212531).
- Berberoğlu, G. ve Kalender, İ. (2005). Öğrenci başarısının yıllara, okul türlerine, bölgelere göre incelenmesi: ÖSS ve PISA analizi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4(7), 21-35.
- Bıkmaz, F. (2006). Yeni ilköğretim programları ve öğretmenler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(1), 99-116.
- Bozkurt, Ü. (2014). Development of reading literacy in South Korea from PISA 2000 to PISA 2009. *Education & Science*, 36(2), 140-154.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Coşkun, T. (2013). *Uluslararası öğrenci başarı değerlendirme programı (PISA) 2009 uygulaması okuma becerileri okuryazarlığını etkileyen faktörler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 22 Mart 2014 tarihinde alınmıştır.
- Dale, R. (2000). “Globalization and education: Demonstrating a “common world educational culture” or locating a “globally structured education agenda.” *Educational Theory*, 50(4), 427-448.
- Ertürk, A. (2008). *Yenilenen ilköğretim Türkçe programlarındaki 6. sınıf okuma alanı hedefleri ile ilgili öğretmen görüşleri ve değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Afyon. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 22 Mart 2014 tarihinde alınmıştır.
- Gülleroğlu, D., Bilican, S. ve Demirtaşlı, N. (2014). Türk öğrencilerinin PISA 2003-2006-2009 dönemlerindeki okuma becerilerini yor- dayan sosyoekonomik ve kültürel değişkenlerin araştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47(2), 201-222.
- Karaman, K. (2010). “Küreselleşme ve eğitim”, *Journal of World of Turks*, 2(3), 131-144.
- MEB. (Milli Eğitim Bakanlığı) (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6-8) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2011). *Building on PISA'S knowledge base*. Paris: OECD Publications.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2013). *PISA 2012 Results booklet*. Paris: OECD Publications.
- Olkun, S., Altun, A. ve Aydoğdu, T. (2003). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar deneyimleri ile uzamsal düşünme ve geometri başarıları arasındaki ilişki. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 21(4), 45-58.
- Şencan, H. (2005) *Sosyal ve davranışsal ölçmelerde güvenilirlik ve geçerlik*. 3. Baskı. Ankara: Sözkese Matbaacılık.

**Bu Sayfa Dizgi Gereği
Boş Bırakılmıştır.**



Kastamonu Education Journal

September 2018 Volume:26 Issue:5

kefdergi.kastamonu.edu.tr

Yabancılara Türkçe Deyimlerin Öğretiminde Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerinin Kullanılması

Using Alternative Evaluation and Assessment Methods in Teaching Turkish Idioms to Foreigners

İsa YILMAZ^a

^aRecep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Rize, Türkiye

Öz

Bu çalışmada, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleriyle (tanılayıcı dallanmış ağaç, yapılandırılmış grid, kelime ilişkilendirme testi, ürün dosyası, performans görevi, kavram haritası, proje görevi ve grup değerlendirme) tasarlanmış öğretim sürecinin Türkçe deyimlerin öğretiminde uygulanabilirliğinin ve bunun Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler tarafından nasıl değerlendirildiğinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Araştırma, Yemen Sana'a Üniversitesi Diller Fakültesi Türk Dili ve Tercüme Bölümündeki 20 dördüncü sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Deyim Testi (çoktan seçmeli, eşleştirme, açıklama), Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu ve Alternatif Ölçme Değerlendirme Etkinlikleri kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin deyimlerin öğretim sürecinde uygulanan tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşlerinin olumlu yönde olduğu, bu tekniklerin deyimlerin öğretimini kolaylaştırdığı ve süreci daha zevkli hâle getirdiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler

yabancı dil olarak Türkçe öğretimi
tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri
deyim öğretimi

Keywords

teaching Turkish as a foreign language
alternative assessment and evaluation techniques
teaching idiom

Abstract

In this study, it is aimed to determine how idiom teaching process is evaluated by the students who learn Turkish designed with alternative assessment and evaluation techniques (diagnostic tree, structured grid, word association test, portfolio, performance work, project work, concept map, group assessment). Case study method which is one of the qualitative research methods was used in the study. The study was conducted with 20 senior students who study at the department of Turkish Language and Translation in the Language Faculty of Sana'a University in Yemen. Idiom Proficiency Test, (multiple choice, matching, explanation) Semi-Structured Interview Form, and Alternative Measurement and Evaluation Activities developed by the researcher were applied in the study. According to the findings obtained from the study, the views of students about techniques of alternative assessment and evaluation practiced in teaching idioms are seen to be positive and to make the process more enjoyable and so, these techniques make the teaching idioms much easier.

1: Bu çalışma yazarın Doktora tez çalışmasından üretilmiştir.

Received: 03.08.2017
Accepted: 08.01.2018

To Cite: Yılmaz, İ. (2018). Yabancılara Türkçe deyimlerin öğretiminde tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanılması. *Kastamonu Education Journal*, 26(5), 1623-1641. doi:10.24106/kefdergi.2189

Extended Summary

In this study, it is aimed to determine how alternative assessment and evaluation techniques in teaching Turkish as a foreign language are practiced in teaching of Turkish idioms, and learning process is evaluated by the students who learn Turkish as a foreign language. Thus alternative assessment and evaluation techniques are tried to define how to practice as both teaching and assessment and evaluation techniques in teaching Turkish as a foreign language. Case study method, one of the qualitative research methods, was used in the study. The study was conducted with 20 senior students who study at the department of Turkish language and translation in the language faculty of Sana'a University in Yemen. In the study, semi-structured interview form for students developed by the researcher, project obtained from literature, portfolio, self-assessment forms and the documents obtained from alternative assessment and evaluation activities in the teaching process were used as data collection tools. Moreover, idiom proficiency test (pretest) developed by the researcher was applied to determine the proficiency level of students about idioms at the beginning of the study. At the end of the study, posttest was applied to students again, and the difference between two tests was analyzed descriptively. This study took ten weeks. Factors relating alternative assessment and evaluation in teaching Turkish as a foreign language were determined according to references in the literature. How the factors are assessed by students who learn Turkish as a foreign language was tried to be identified with the help of semi-structured interviews made by 11 students and the activities in the learning process. In the data collection process, video recording was kept as appropriate as students wanted or in other cases sound recording was kept in order to analyze the data reliably.

According to the findings, the views of students about techniques of alternative assessment and evaluation practiced in the process of teaching idioms are seen to be positive and to make the process more enjoyable and so, these techniques make the teaching idioms much easier. It can be said that modern teaching and assessment techniques (e.g. diagnostic tree structured grid, word association test, concept map etc.) should be used to conduct the process of teaching Turkish as a foreign language effectively and process based assessment should be carried out to determine academic achievement. According to the test data, it can be claimed that students' knowledge of the idioms is generally weak. The arithmetic average of the test applied at the beginning of the study was 12.8 out of 26 questions. At first, 16 students participated in the test. Only one student, out of 13 questions in the test multiple choice section, answered 12 questions correctly. All of the students interviewed stated that they had difficulty at first course. Only one student said that the first course was very enjoyable. However, all the interviewed students stated that they can use the idioms in their everyday life. Only one of them stated that she liked all the activities.

Ten students stated that the most enjoyable activity was the concept maps. Three students expressed that they liked the project work, and the two students liked preparing portfolio. The number of people who find activities funny is six, but three students have found *diagnostic tree activity* boring. The number of students who said that it was tedious to use an idiom in a sentence is two. A large majority of students said that group work was beneficial when they were taking advantage of their friends' thoughts. The students generally praised the group work activities. Students have indicated that concept maps facilitate their understanding and memorization. A large majority of the students described the portfolio as "*useful*". Four students stated that all the works were together thanks to the portfolio, and two students did not forget that they learned during process. It is pointed out that the portfolio is the main source of reference.

According to the findings, more than half of the students expressed difficulty in the first step in the teaching process. Moreover, most of the students stated that they were able to use the new taught words in their daily life during the teaching and at the end of the teaching and they could use them in their future lives. The activity students most enjoyed in the teaching process of the idioms became concept maps at a rate of fifty per cent. Three people stated that preparing album as a project work was enjoyable, two people liked portfolio and only one person said that all the events are pleased. It can be said that the concept maps are most enjoyed activities by the students in terms of facilitating the teaching process. Students are at the fourth grade of the university and having their mature age which is why they do not like the project homework. The same reasons can be considered for the portfolio. In addition, two students stated that they were bored in the process of using the idioms in the sentence (such as writing idiom stories). The students, in the research process or interviewed at the end of the research, in the study group declared that they did not like the diagnostic tree technique and found it boring.

1. Giriş

Günümüzde insanların ya da ulusların birçok alanda birbirleriyle etkileşime girmeleri iletişim konusuna ayrı bir önem kazandırmıştır. Bu durum insanların en azından bir yabancı dili konuşup anlayabilmelerini gerekli kılmıştır. Devletler birbirleriyle olan ilişkilerinde karşı devletin kültürünü anlayabilmek için dilini öğrenmeye çaba göstermektedirler (Çifci, 2010). Dolayısıyla bu sebeplerden ötürü insanlar, bir ya da birden fazla dili yabancı dil olarak öğrenmek için dil kurslarına, üniversitelerin yabancı dil öğreten bölümlerine veya yurtdışına gitmektedirler. Yabancı dil öğrenmek için insanlar hem zamanlarının önemli bir bölümünü bu işe ayırmakta hem de önemli miktarlarda para harcamaktadırlar. Son yıllarda Türkçe öğrenmeye olan talep gün geçtikçe artmaktadır. Farklı ülkelerde Türkçe öğrenen, Türkçe öğrenmek isteyen ve bu amaçla Türkiye’de eğitim alan kişi sayısındaki artış dikkate değerdir. Burada önemli olan husus Türkçeye olan ilgi ve talebin en güzel şekilde karşılanmasıdır. Bu amaçla Türkçe öğretiminde kullanılacak dokümanların, ders kitaplarının, materyallerin çağın gereklerini karşılayacak biçimde düzenlenmesi gerektiği unutulmamalıdır.

Eğitimde hedeflenen kazanımların gerçekleşme düzeyini tespit etmek ya da öz değerlendirme yapmak gibi amaçlarla öğrenciler tarafından çok farklı ölçme ve değerlendirme teknikleri kullanılmaktadır. Eğitim faaliyetlerinin geleneksel yöntemlere bağlı olarak devam ettirildiği dönemlerde, ölçme ve değerlendirme yöntemleri de geleneksel çerçevede olmuştur. Günümüzde yapılandırmacı veya öğrenci merkezli yaklaşımlarla ölçme ve değerlendirme çalışmalarının boyutları da değişime uğramış, geleneksel tekniklerin yerini daha modern ve süreç temelli tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri almıştır. Dönder, Elaldı ve Özkaya (2012) üniversitelerde temel İngilizce dersi veren öğretim elemanlarının tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkında bilgi sahibi olmalarına rağmen yetersiz süre ve kalabalık sınıf mevcudu gibi sebeplerden ötürü sınıflarda klasik yöntemlerden yararlandıkları tespitinde bulunmuştur. Karakaya (2017) üniversite hazırlık programındaki öğrencilerle yaptığı araştırmada yabancı dil konuşma becerilerinin gelişmesinde öz değerlendirme yönteminin teşvik ve motive edici rolü olduğu tespitinde bulunmuştur.

Geleneksel ve alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri arasındaki belirgin farklar şu şekilde özetlenebilir. Geleneksel ölçme değerlendirme yöntemlerinde amaç, bileni ayırmak ve ürün odaklı bir yaklaşım izlemekken alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinde öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini belirlemek ve ürünle birlikte süreç odaklı bir yaklaşım izlemektir. İlki öğretmen merkezli olup başarı değerlendirilirken ikincisinde öğrenci aktif rol alır ve performans değerlendirilir. Ayrıca geleneksel yaklaşımda sonuç not olarak ifade edilirken alternatif yaklaşımda süreç ve gelişim olarak ifade edilir (Özsevgeç, 2008). Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerinde süreç temelli bir değerlendirme söz konusudur. Burada bireylerin farklı becerilerinin değerlendirilmesinde ürünle birlikte sürecin de önemli olduğu değerlendirme tekniklerinden yararlanılmaktadır (Öztürk, 2011). Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme, geleneksel ölçme ve değerlendirmeye nazaran gerçek hayatla daha çok ilişkilidir ve öğrenciler süreçte daha aktiftir (Bahar vd., 2012). Çoktan seçmeli testler, boşluk doldurma, eşleştirme soruları, doğru yanlış soruları yoluyla yapılan geleneksel ölçme ve değerlendirme çalışmalarında bir öğrencinin herhangi bir konuya ilişkin bilgi düzeyi detaylı olarak açıklanamamaktadır (Çakıcı, 2008). Alternatif ölçme ve değerlendirmede kullanılan teknikler şunlardır: “kavram haritası, kelime ilişkilendirme, portfolyo, performans değerlendirme, tanılayıcı dallanmış ağaç, proje, grup değerlendirme, öz değerlendirme, gözlem tekniği, yapılandırılmış grid, görüşme tekniği, akran değerlendirme” (Bahar vd., 2012, s. 50).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ölçme ve değerlendirme çalışmalarında başka dillerin öğretiminde yer alan ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanılabileceği gibi daha farklı yöntemler de kullanılabilir. Burada önemli olan yeri geldiğinde geleneksel yeri geldiğinde tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin amaca yönelik olarak kullanılabilmesi ve kullanılacak test yöntemlerinin birbirlerine alternatif olarak değil de birbirlerini tamamlayıcı olarak düşünülüp uygulanmasıdır. Ayrıca diğer bir önemli husus da öğretim sürecinde ya da sonunda yapılacak ölçme faaliyetleriyle ilgili olarak öğrencilerin bilgilendirilmesidir. Yabancı dil öğrenirken değerlendirme aşamasında öğrencilerde oluşması muhtemel kaygıların önüne geçmek için yapılacak açıklamalar öğrencilerin motivasyonlarını olumlu yönde etkileyecektir.

Deyimler, bir dildeki ifade biçimlerine, o dili konuşan toplumun geçmiş yaşantılarına ve kültürüne ilişkin önemli detaylar verir (Aksan, 2000). Deyimlerin kaynağına bakıldığında bunların çoğunlukla bir hikâye, efsane, eski zamanlarla ilgili bir olay ya da kişilerle ilgili hatıralara dayandığı görülür (Pala, 2013). Tarihsel süreçte Türkçe öğreten eserlere bakıldığında, en sık kullanılan deyimlerin dil bilgisi kurallarının ya da sözcüğün anlamının açıklanmasında örnek olarak verildiği görülecektir (Akpınar, 2010). Yavuz (2010) deyimlerin günlük yaşamda sıklıkla kullanılmasının yabancı dil ediniminde güçlük oluşturup hedef dilde iletişimin oluşmasını engellediğini ve dilin etkin kullanımında deyim öğretiminin kaçınılmaz olduğunu ifade eder. Arıca Akkök (2009) İngilizce deyimlerin öğretimi üzerine yaptığı araştırmada dil bilim temelli bir öğretim süreci tasarlamıştır. Deyimler, anlam bilimsel ve bilişsel özellikleri dikkate alınarak sınıflandırılmıştır. Süreçte uygulanan etkinliklerle deyimlerin anlamalarını yorumlamada yaşanan problemler giderilmiştir. Özdemir (2013) yabancı öğrencilere Türkçe öğretim sürecinde folklor ürünlerinden olan deyimlerin verilmesinin öğrencilerin öğretim sürecine aktif katılımlarını sağlayacağını ifade etmiştir. Çalışkan (2013) Türkçe-Flamanca iki dilli

öğrenciler ile yürüttüğü araştırmasında metafor ve deyim öğretiminde Kavramsal Anahtar Modeli'nin etkili bir yöntem olduğu tespitini yapmıştır. Seymen ve Tok (2015) Türkçe seviyeleri ileri düzeyde olan yabancı uyruklu öğrencilerin en çok zorlandıkları dile ait kullanımların başında deyimlerin geldiğini belirtir. Yılmaz Atagül (2016) film ve hikâyelerle yaptığı atasözü ve deyim öğretimi çalışmalarında olumlu sonuçlar elde etmiştir. Erten Dalak (2017) iletişimsel yaklaşımın deyimlerin öğretimini kolaylaştırdığı ve bu yaklaşım temel alınarak hazırlanmış ders planları kullanımına yönelik öğrenci görüşlerinin olumlu yönde olduğu tespitinde bulunmuştur. Şalvarlı (2010) yabancılara Türkçe öğretiminde deyimlerin dil öğretim sürecinin her seviyesinde mutlaka verilmesi gerektiği sonucuna varmıştır.

Bir dili yabancı dil olarak öğrenen kişiler açısından deyim bilgisi o dildeki yetkinliğin bir ölçüsü sayılabilir (Güneş, 2009). Ayrıca Türkçeyi yabancı dil olarak konuşan birisi deyimleri ne kadar iyi bilip kullanırsa toplumla o kadar kolay iletişim kurabilir (Barın, 2010). Mäntylä (2004) İngilizce deyim öğretiminde deyimlerin ezberlenecek birimler olarak görüldüğünden bahseder. Abisamra (2002) deyim öğretiminde öğretilecek deyimlerin seçiminde hedef dilde sıkça karşılaşılan deyimlerin, kelime ve dil bilgisi bakımından özel durumlar teşkil etmeyen ifadelerin, mecaz içermeyen deyimlerin, ilk önce benzer ve yakın anlamlı deyimlerden başlanarak öğretilmesi gerektiğini belirtir. Örgü (2003), beşinci sınıflarda resim ve hikâyelerle desteklenen deyim öğretim yönteminin, deyim anlamını verip sonra cümle içerisinde kullanma uygulamalarından daha verimli olduğunu tespit etmiştir. Güneş (2008) deyim öğretiminin İtalyanca çeviri dersinde metinleri anlamaya etkisi konulu araştırmasında, cümlede bağlamdan hareketle aktarılan deyimlerin daha fazla hatırlandığı tespitinde bulunmuştur. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde (2009) farklı dil becerilerinde A1 temel düzeyden başlamak üzere C2 ileri düzeye kadar olan basamaklarda deyimlerle ilgili kazanımlara yer verilmiştir. Buna destekleyici mahiyette Güneş (2009), yabancı dil öğretiminde deyimlere daha çok yer verilmesi gerektiğini, başlangıç seviyesinden itibaren öğrencilere deyimlerin dil içerisindeki önemini fark ettirilmesini ve deyim öğretiminin modern yöntemlerle yapılmasını önermektedir.

Doğru (2004) Arapçadaki deyimlerin dil bilimsel açıdan incelenmesi ve yabancı dil öğretimindeki yeri hakkında yaptığı çalışmada dil öğretiminde deyimlerin asla ihmal edilmemesi ve öğretimin her aşamasında o aşamaya uygun düşecek deyimlerin mutlaka öğretilmesi gerektiğinden bahseder. Deyimler öğretilirken mutlaka kısa da olsa bir metin içinde verilmeli ve bu metin çerçevesinde öğrencinin tahmin yeteneği geliştirilmeye çalışılmalıdır. Deyimlerin öğretiminde izlenen yol genellikle deyimlerin ezberletilmesi şeklinde olmuştur. Bir dile ait deyimlerin o dili öğrenenler tarafından günlük yaşamda kullanılmasının kişilere sağladığı faydalar düşünülünce yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde deyim öğretiminin önemi ortaya çıkmaktadır. Bu bakımdan bu çalışmada yabancı dil öğretiminde önemli bir yeri olan deyimlerin öğretimi konusu ele alınmıştır. Çalışmada elde edilen veriler doğrultusunda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hem bir öğretim yöntemi hem de bir değerlendirme aracı olarak tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerinin deyim öğretimindeki etkililiği değerlendirilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda problem cümlesi:

“Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin Türkçe deyimlerin öğretiminde uygulanabilirliği ne düzeydedir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu ana problem cümlesinden yola çıkarak şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin, öğretim sürecinin başında ve sonunda uygulanan deyim testine ilişkin bilgi düzeyleri nasıldır?
2. Öğrencilerin deyimlerin öğretim sürecine ilişkin genel görüşleri nelerdir?

2. Yöntem

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması (case studies) ya da diğer bir adıyla örnek olay çalışmasıyla yapılmıştır. Durum çalışmalarında veri toplama, problem ve duruma bağlı olarak geniş ve çeşitlidir. Aslında araştırmacı derinlemesine bir anlama sağlamak için ne bilgi gerekiyorsa toplama ihtiyacı duyar. Tipik olarak durum çalışmalarında veri toplamak için birden fazla yöntem kullanılır (McMillian ve Schumacher, 2010). “Durum çalışması, sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesidir” (Merriam, 2013: 40). Durum çalışmalarına dil öğrenimi, anadil, ikinci dil edinimi ve öğretmen eğitimi araştırmalarında sıklıkla rastlamak mümkündür (Paker, 2015). Bu çalışmada deyimlerin öğretiminde kullanılan yöntemler, yapılan etkinlikler ve öğrenci görüşmeleriyle derinlemesine bir sorgulama yapıldığından ve öğretim sürecine ilişkin etmenler bütüncül bir şekilde ele alındığından araştırma, durum çalışması tanımlamalarıyla örtüşmektedir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, “bir çalışmada gözlem birimlerinin belli niteliklere sahip kişi, olay, nesne ya da durumlardan oluşturulmasıdır” (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011, s. 91). Bu çalışmada veriler, Yemen Sana'a Üniversitesi Diller Fakültesi Türk Dili ve Tercüme Bölümünde Türkçe öğrenen 10'u kadın ve 10'u erkek olmak üzere toplam 20 öğrenciden toplanmıştır. Öğrencilerin hepsi 4 yıldır Türkçe öğrenmektedirler. Dördüncü sınıf öğrencilerinin çalışma

grubu olarak seçilmesi bu öğrencilerin dil becerilerinin ve öğrenci sayısının çalışmanın yürütülmesinde en uygun grup olmasındandır. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin birkaçı orta düzeyde İngilizce bilmektedir. Ayrıca bu öğrencilerin C1 seviyesinde Türkçe bilmeleri beklenirken bunun daha alt seviyelerde olduğu görülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada verilerin toplanmasında nitel araştırma teknikleri kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda veri toplama için gözlem, görüşme, anket, belge incelemeleri, görsel ve işitsel materyallerin kullanımı gibi yöntemler vardır (McMillian ve Schumacher, 2010). Veri toplama aracı olarak, bireysel görüşme (mülakat) formları, alan yazından alınan proje, ürün dosyası, öz değerlendirme formları (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006) ve süreçte uygulanan alternatif ölçme değerlendirme etkinliklerinden elde edilen dokümanlar kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen deyim bilgi düzeyini ölçme amaçlı test çalışmanın başında öğrencilerin deyimler hakkındaki bilgi düzeylerini tespit etmek amacıyla öğrencilere uygulanmıştır. Bu test 13 çoktan seçmeli, 8 tane karışık olarak anlamlarıyla birlikte verilen deyimlerin eşleştirilmesine dayalı, 5 tane deyim anlamının ve deyimlerle ilgili cümle kurmanın istenildiği sorulardan oluşmaktadır. Sorular bilişsel basamağın bilgi, kavrama ve uygulama basamaklarındadır. İlgili literatürden hareketle hazırlanan *Deyim Testi* üç alan uzmanı tarafından incelenmiş ve testin taslağı oluşturulmuştur. Araştırmanın yapıldığı bölümde çalışmada yer almayan beş öğrenciyle *Deyim Testi*'nin pilot çalışması yapılmış ve öğrencilerden alınan dönütler doğrultusunda karışık ifadeler testten çıkarılmıştır. Deyim testinin güvenilirlik kat sayısı 0,60 bulunmuştur. Bu, çalışma grubundaki katılımcı sayısının az olması, grubun homojen yapıda olması, çalışmanın başlangıcında Türkçe yeterliklerinin beklenenden düşük olması gibi sebeplerin testin güvenilirlik kat sayısını etkilediği düşünülmektedir. Testin değerlendirmesi yapılırken doğru cevap sayısı dikkate alınmıştır. Testte kullanılan deyimler farklı yayınevlerine ait yabancılara Türkçe öğretim setlerinden hareketle tespit edilmiştir. Araştırmada kullanılan *Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunu* hazırlamak için ilk olarak alan yazın taraması yapılmıştır. Tespit edilen ilgili çalışmaların incelenmesi neticesinde çalışma konusuyla ilgili görüşme soruları belirlenmiştir. Görüşme soruları alan uzmanı beş kişiyle müzakere edilmiş ve görüşme formunun taslağı oluşturulmuştur. Forma son şeklini vermek üzere Türk Dili ve Tercüme Bölümü son sınıfta eğitim gören Türkçe dil yeterliliği akranlarına göre daha iyi seviyede olan bir öğrenciyle pilot görüşme yapılmıştır. Bu görüşmelerin neticesinde formda tespit edilen hatalar düzeltilmiş, eksikler giderilmiş ve anlaşılması zor söyleyişler daha da basit hâle getirilerek forma son şekli verilmiştir. Ayrıca çalışmada kavram haritası, tanılayıcı dallanmış ağaç, yapılandırılmış grid, kelime ilişkilendirme testine ilişkin deyimlerle ilgili örnekler sunulmuş ve öğrencilerin de kendi özgün etkinliklerini hazırlamaları sağlanmıştır. Öğrencilerin süreç boyunca tuttıkları ürün dosyası, performans ve proje görevleri değerlendirilmiş ve gruplarını değerlendirme çalışmaları yapmaları sağlanmıştır. Araştırmanın uygulama sürecine ilişkin plan aşağıda verilmiştir.

Tablo 1. Uygulama süreci

Süreç	Etkinlik	Süreçte yapılanlar
1. Hafta	Deyim Testi	Testin uygulanması, değerlendirilmesi ve süreç hakkında öğrencilerin bilgilendirilmesi
2. Hafta	Portfolyo Yapılandırılmış grid	Öğrencilere portfolyo hakkında bilgi verilmiş ve portfolyo tutmaları noktasında öğrenciler güdülenmiştir. Öğrencilere araştırmacı tarafından hazırlanmış yapılandırılmış grid uygulanmış ve değerlendirilmiştir.
3. Hafta	Kavram haritası	Araştırmacı tarafından deyimlerle ilgili örnek kavram haritaları hazırlanmış, öğrencilerin de özgün örnekler sunmaları sağlanmıştır.
4. Hafta	Proje Performans	Öğrencilerden proje ödevi olarak deyim albümü hazırlamaları istenmiş, ödevlerin değerlendirilme kriterleri hakkında öğrenciler bilgilendirilmiştir. Öğrencilerden yaşadıkları bir olaydan hareketle deyim hikâyesi yazmaları istenmiştir.
5. Hafta	Tanılayıcı dallanmış ağaç	Tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği tanıtılmış, öğrencilerle bu tekniğe uygun etkinlikler yapılmıştır.
6. Hafta	Kelime ilişkilendirme testi	Kelime ilişkilendirme test tekniği tanıtılmış ve daha sonra uygulamalar yapılmıştır.
7. Hafta	Akran Değerlendirme Grup Değerlendirme	Öğrencilerin arkadaşlarını ve gruplarını değerlendirmeleri sağlanmıştır.
8. Hafta	Öz Değerlendirme Proje ödev teslimi	Öğrencilerden süreç boyunca yaptıklarıyla ilgili kendilerini değerlendirmeleri istenmiştir. Öğrencilere verilen proje ödevleri toplanmıştır.
9. Hafta	Görüşme	Tespit edilen 11 öğrenciyle görüşme yapılmıştır.
10. Hafta	Genel değerlendirme	Sürecin başında uygulanan deyim testi tekrar uygulanmış ve elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Proje ödev puanları açıklanmış ve yapılan görüşmeler transkribe edilerek tablolar hâlinde sunulmuştur.

3. Bulgular ve Yorumlar

Deyim Testinden Elde Edilen Bulgular

Bu aşamada araştırmanın başında ve sonunda uygulanan deyim testinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Çoktan seçmeli, eşleştirme ve açıklamaya dayalı soruların olduğu test verileri aşağıda sunulmuştur.

Tablo 2. Öğrencilerin Başarı Testi'nden Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Bağımlı Örneklem için t-Testi Sonuçları

	Testler	n	\bar{X}	SD	t	p
Çalışma Grubu	Ön Test	16	11.00	3.483	-19.693	.000
	Son Test	16	24.75	1.437		

Tablo 2’de çalışma grubundaki öğrencilerin Başarı Testi ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu anlaşılmaktadır ($t=-19,693$, $p<,05$). Bağımlı örneklem için hesaplanan t-Testi’ne dair etki büyüklüğü değeri ise $\eta^2=0,96$ ’dır. Cohen’e (2007) göre bu değer büyük bir etkinin olduğu anlamına gelmektedir. Dolayısıyla yabancı öğrencilerin Başarı Testi son test puanlarının artmasında tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleriyle tasarlanan öğretim sürecinin etkili olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin Öğretim Sürecine İlişkin Genel Görüşleri Hakkındaki Bulgular

Bu başlık altında öğrencilerle yapılan görüşmelerin analiz sonuçları yer almaktadır. Görüşme verilerinden elde edilen bulgular incelenerek analiz edilmiş, her bir alt aşamaya ilişkin bulgular tablolaştırılarak sunulmuştur. Her bir görüşün hangi öğrenci tarafından ifade edildiği $\bar{O}_{1,2,3}$ biçiminde gösterilmiştir. Ayrıca her bir görüşün kaç öğrenci tarafından paylaşıldığı ise frekans (f) ile gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin deyimlerin öğretim sürecine ilişkin genel görüşleri

Öğrencilerin öğretim süreci hakkındaki görüşleri	Öğrenci kodları	f
İlk derste zorlandım.	$\bar{O}_{2,3,4,5,6,9,10,12,14,16,20}$	11
Konu çok zevkliydi.	$\bar{O}_{2,3,4,5,6,9,10,14,16,20}$	10
Deyimleri günlük hayatta kullanıyorum.	$\bar{O}_{2,3,4,5,6,9,10,12,14,16,20}$	11
Derslerde güzel şeyler hissettim.	\bar{O}_{12}	1
Derslerde sanki oyun oynuyorduk.	\bar{O}_4	1

Tablo 3’te öğrencilerin öğretim süreci ve dersler hakkındaki görüşleri verilmiştir. Görüşme yapılan öğrencilerden hepsi ilk derste zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Buna rağmen sadece bir öğrenci hariç diğerleri konunun çok zevkli olduğunu beyan etmiştir. Yine görüşme yapılan öğrencilerin hepsi deyimleri günlük hayatta kullanabildiklerini ve kullanabileceklerini ifade etmiştir. Bir öğrenci derste güzel şeyler hissettiğini ifade etmiştir. Bir diğer öğrenci ise öğretim sürecini “Derslerde sanki oyun oynuyorduk.” şeklinde tasvir etmiştir. Öğretim süreci hakkında bazı öğrencilerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Yani konu çok zevkliydi. Yani beklenmedik bir şekilde anlattığınız için çok zevk alıyorduk. Yani gerçekten her gün sabırsızlıkla bir şekilde bu dersi bekliyorduk. Ders esnasında çok çok zevk alıyorduk. Yani sanki biz bir dersi görmüyorduk sanki biz oyun oynuyorduk. Yani çok güzeldi. Yani çok farklıydı. Keşke bütün dersleri böyle olsaydı. (\bar{O}_4)

Deyimler çok zevkliydi. Özellikle sizin jest, mimik, hareketleriyle ondan çok hoşlandık. (\bar{O}_{10})

Evet (deyimleri) günlük hayatta kullanabileceğimi düşünüyorum yani, ciddi bir şekilde kullanmaya başladım arkadaşlarla. (\bar{O}_{12})

Biz zaten arkadaşlarımızla yani bir yol boyunca eve giderken yol boyunca deyimlerle konuşmaya çalışıyorduk yani. Ve bundan çok zevk alıyorduk. Çünkü hepimiz bu dersi gördük ve artık güzel bir şekilde kullanabiliriz. Yani mesela mutlu olduğumuz zaman eteklerimiz zil çalıyor diye söylüyoruz yer yer yani. Hatta hocalarımız efkârlı olduğu zaman ne oldu hocam niye suratınız sirke satıyor, çok güzel yani. (\bar{O}_4)

Tablo 4. Öğrencilerin deyimlerin öğretim sürecinde en çok hoşlandıkları ve sıkıcı buldukları etkinliklere ilişkin görüşleri

Öğrencilerin en çok hoşlandıkları etkinlik	Öğrenci kodları	f
Bütün etkinlikler	Ö ₅	1
Kavram haritası	Ö _{2,3,4,5,6,9,10,12,14,16}	10
Deyim albümü/proje ödevi	Ö _{3,4,20}	3
Portfolyo/dosya	Ö _{3,6}	2
Öğrencilerin sıkıcı buldukları etkinlik	Öğrenci kodları	f
Sıkıcı bulduğum etkinlik yok.	Ö _{4,6,9,12,16,20}	6
Tanılayıcı dallanmış ağaç	Ö _{2,3,5}	3
Deyimleri cümle içinde kullanma	Ö _{10,14}	2

Tablo 4'te öğrencilerin öğretim sürecinde en çok hoşlandıkları ve sıkıcı buldukları etkinliklere ilişkin görüşleri yer almaktadır. Öğrencilerden sadece birisi bütün etkinliklerden hoşlandığını ifade etmiştir. On öğrenci en çok hoşlandıkları etkinliğin kavram haritası olduğunu belirtmiştir. Üç öğrenci proje ödevinden yani deyim albümü hazırlamadan, iki öğrenci de ürün dosyası tutmadan hoşlandıklarını ifade etmiştir. Etkinlikleri sıkıcı bulmayanların sayısı altı olmakla beraber tanılayıcı dallanmış ağaç etkinliğini sıkıcı bulanların sayısı üçtür. Deyimleri cümle içinde kullanma aşamasında sıkıldığını belirten öğrenci sayısı da ikidir. Aşağıda iki öğrencinin etkinlikler hakkındaki görüşleri verilmiştir:

Kavram haritası verdiğiniz zaman hemen deyimleri bize kolaylaştırdınız. (Ö12)

En sevdiğim ve en çok hoşuma gidiyor eee kavram haritası ve proje ödevi. Evet, çok hoşuma gidiyor, yani proje ödevi resimler var, bu şekilde çalıştığımız zaman eee yani bilgiler aklımızda kalıyor. Ve yani bilgiler ne kadar zor olursa olsun kolaylaştırıyor, hemen unutmuyoruz. (Ö4)

Tablo 5. Öğrencilerin grup hâlinde yapılan çalışmalara yönelik görüşleri

Öğrenci görüşleri	Öğrenci kodları	f
Arkadaşların düşüncelerinden yararlanınca daha faydalı oluyor.	Ö _{2,3,5,6,10,12,16}	7
Grup hâlinde çalışmak daha güzel daha faydalı ama ben bireysel çalışmayı tercih ediyorum.	Ö _{10,14}	2
Grupla çalışmak çok güzel	Ö _{2,20}	2
Birbirimizden yararlanıyoruz, yardım ediyoruz, destekliyoruz, cesaretlendiriyoruz.	Ö ₄	1
Grup hâlinde daha iyi öğreniyorum.	Ö ₉	1

Tablo 5'te öğrencilerin grup hâlinde yaptıkları çalışmalara yönelik görüşleri belirtilmiştir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu arkadaşlarının düşüncelerinden yararlandıkları zaman grup çalışmasının faydalı olduğunu ifade etmiştir. Öğrenciler genel olarak grup çalışmasını takdir bildiren ifadelerle anlatmıştır. Ayrıca iki öğrenci, grup çalışmasının faydasını bilmelerine rağmen bireysel çalışmayı tercih ettiklerini bildirmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin kendi yaptıkları çalışmaları değerlendirmenin nasıl bir duygu olduğuna ilişkin görüşleri

Öğrenci görüşleri	Kendilerine kaç puan verecekleri	Öğrenci kodları
Cevap yok	85	Ö ₅
Cevap yok	80	Ö _{2,3,6,9,14,16}
Cevap yok	90	Ö ₂₀
Güzel bir soru ama aynı vakitte zor yani çünkü herkes kendini seviyor, sevdiği için çok yani verecek.	80	Ö ₁₂
Kendimizi değerlendirmek zor, hatalarımızı göremiyoruz.	80	Ö ₄
Kendimizi kayırıyoruz.	100	Ö ₁₀

Tablo 6'ya göre öğrencilerin çoğunluğu kendi yaptıkları çalışmaları değerlendirmeye ilgili bir görüş beyan etme-

miş sadece kendilerini yüz üzerinden kaç puanla değerlendireceklerini söylemişlerdir. Görüşme yapılan öğrencilere kendilerini değerlendirmeleri için bir puan vermeleri istenmiştir. Öğrencilerin kendilerine verdikleri notların aritmetik ortalaması 83'tür. Sadece bir öğrenci kendini 100 tam puanla değerlendirmiştir. Dört numaralı öğrenci uygulamalarda en başarılı öğrenci olmasına rağmen kendini 80 puanla değerlendirmiştir. Bunun sebebini kendisi şöyle ifade etmiştir:

Ben kendimden memnun değilim meselen ben kendime yüz versem (verirsem) o kadar kendime ben zulmet (zulm) ediyorum. Çünkü bir daha çalışmayacağım, evde oturacağım. Maalesef biz hatalarımızı göremiyoruz. Evet, başkalarımız (başkaları) hatalarımızı görebilir; bize söyleyebilir. (Ö₄)

Tablo 7. Öğrencilerin kavram haritalarının derste kullanılması hakkındaki görüşleri

Kavram haritaları hakkında öğrenci görüşleri	Öğrenci kodları	f
Başka sınavlara çalışırken kullanılabilir.	Ö ₄	1
Bilgilerin ezberlenmesi daha kolay	Ö ₅	1
Anlamayı kolaylaştırır.	Ö ₁₄	1
Çok faydalı bir şey	Ö _{3,6,9,10,16,20}	6
Kavram haritaları her derste kullanılmalıdır.	Ö _{2,10,12}	3
Kavram haritaları çok açık	Ö ₆	1

Tablo 7'de öğrencilerin kavram haritalarının derste kullanılması hakkındaki görüşlerine yer verilmiştir. Buna göre kavram haritalarının "çok faydalı bir şey" olduğu, anlamayı, bilgileri ezberlemeyi kolaylaştırdığı, başka sınavlara çalışırken kullanılabilmesi ve en önemlisi de bunların her derste kullanılması gerektiği belirtilmiştir. Kavram haritaları hakkında bir öğrencinin ait görüşleri şöyledir:

Ben inşallah sınavlara hazırlık yaptığım zaman bu şekilde çalışacağım (çalışacağım). Çünkü yani tanımlar ya da bilgiler ne kadar uzun olursa olsun ama bu şekilde çalıştığım zaman aklımda kalıyor yani kolaylık bir şekilde unutmuyacağım (unutmuyacağım). Ablama gösterdim, İngilizce bölümünde okuyor, öğretmen olursa (olursa/olunca) öğrencilerine öğretecek (Ö₄).

Tablo 8. Öğrencilerin ürün dosyası (portfolyo) tutma hakkındaki görüşleri

Ürün dosyası hakkında öğrenci görüşleri	Öğrenci kodları	f
Ürün dosyası tutmak faydalı	Ö _{2,3,5,6,9,10,14,16,20}	9
Başvuru kaynağı	Ö ₁₆	1
Konuyu daha iyi kavramaya yardımcı	Ö ₁₄	1
Bütün çalışmalar bir arada, düzenli	Ö _{2,4,6,20}	4
Öğrendiklerimizi unutmuyoruz.	Ö _{10,12}	1
Yaptığımız çalışmalar kaybolmuyor.	Ö ₄	1

Tablo 8'de öğrencilerin ürün dosyası tutma hakkındaki görüşleri belirtilmiştir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu bunu "faydalı" olarak nitelendirmiştir. Dört öğrenci ürün dosyası sayesinde bütün çalışmaların bir arada olduğunu, iki öğrenci de öğrendiklerini unutmadıklarını ifade etmiştir. Ürün dosyasının başvuru kaynağı olduğu bu sayede yapılan çalışmaların da kaybolmadığı belirtilmiştir. Aşağıda ürün dosyası hakkında öğrenci görüşlerine yer verilmiştir.

Mesela bir deyim unuttuğum zaman hemen dosyaya gidiyorum alıyorum. (Ö₁₀)

Dosya faydalı yani bütün deyimleri bütün kâğıtları öğrendiğim yani bir arada kullandık. (Ö₂₀)

İşlediğimiz (derste işlediklerimizi), ödevlerimiz (ödevlerimizi) ee her şey (hiçbir şeyi) yani kaybetmiyoruz. (Ö₄)

4. Tartışma

Araştırmada çoktan seçmeli, eşleştirme ve açıklamaya dayalı sorulardan oluşan Deyim Testinden elde edilen sonuçlar ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu göstermiştir. Burada öğrencilerin farklı soru tiplerinde doğru cevaplarının arttığı ve verilen deyim anlamını açıklayıp cümle içinde doğru bir biçimde kullanabildikleri görülmüştür.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre öğrencilerin yarıdan fazlası deyimlerin öğretim sürecinde ilk derste zorlandıklarını ifade etmiştir. Buna rağmen aynı öğrencilerden sadece birisi hariç diğerleri konunun çok zevkli olduğunu beyan etmiştir. Öğrencilerin ilk derste zorlandıklarını ifade etmelerinde uygulanacak teknikleri yeterince tanımayan olmaları ve deyimlerin zor olduğuna yönelik ön yargılarının etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin yine çoğunluğu öğretim süresince ve öğretimin sonunda yeni öğrendikleri deyimleri günlük hayatta kullanabildiklerini ve bundan sonraki yaşamlarında da kullanabileceklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerden birisi öğretim süresince derslerde güzel şeyler hissettiğini belirtmiş ve diğer bir öğrenci de “Derslerde sanki oyun oynuyorduk.” sözüyle süreci tasvir etmiştir. Öğrencilerin deyimlerin öğretim sürecinde en çok hoşlandıkları etkinlik yüzde ellilik bir oranla kavram haritaları olmuştur. Burada dikkat çeken öğrencilerin kavram haritaları hakkındaki olumlu görüşleridir. Öğretimin çeşitli basamaklarında kavram haritası kullanılabilir (Kalhor ve Shakibaei, 2012). Bilginin görsel sunumu olan kavram haritaları Jennings (2012) öğretim sürecini kolaylaştırmakta ve öğrenilenleri şematize etmektedir.

Proje ödevi olarak hazırlanan deyim albümünden üç kişi, tutulan ürün dosyasından iki kişi ve bütün etkinliklerden ise sadece bir kişi hoşlandığını belirtmiştir. Kaya (2011) araştırmasında öğrencilerin yarıdan fazlasının proje görevlerini eğlenceli bulduklarını ifade etmiştir. Kurak (2009) da çalışmasında öğrencilerin proje sürecinde genelde bilgiye ulaşmada zorluk çektiklerini fakat çoğunun proje çalışmasını isteyerek yaptıkları sonucuna ulaşmıştır. Arı ise (2010) araştırmasında öğretmenlerin proje ve performans görevlerinin öğrenci başarısını artırmadığını belirttiklerini ifade etmiştir. Öğrencilerin üniversite dördüncü sınıfta ve yaşları itibarıyla olgun olmaları dolayısıyla proje ödevinden hoşlanmadıkları sonucuna varılabilir. Aynı sebepler ürün dosyası için de düşünülebilir. “Kullanım amacına göre içeriği değişen öğrenci ürün dosyası sergileme, çalışma ve değerlendirme amaçlı kullanılabilir”(MEB, 2006, s. 222). Petre de (2017) proje görevinin öğrencilere, öğrenilen bilgi ve becerileri uygulama fırsatı veren alternatif değerlendirme stratejisi olduğunu belirtmiştir.

Çalışmada öğrencilerden altısı her ne kadar sıkıcı buldukları bir etkinlik olmadığını belirtse de üç öğrenci tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğini sıkıcı bulduklarını belirtmiştir. Türktan (2011) yapılandırılmış grid test tekniğinin Türkçe derslerinde kavram öğretiminde öğrenci başarısına olumlu yönde tesir ettiğini ifade etmiştir. Ercan, Taşdere ve Ercan (2010) kelime ilişkilendirme testlerini bilişsel yapıyı ortaya çıkarmada, kavramsal değişimi tespit etmede ve kavram yanlışlarını belirlemede etkili bir teknik olarak nitelendirmişlerdir.

Araştırmada performans görevi olarak deyim hikâyeleri yazdırılmıştır. İki öğrenci öğretim sürecinde deyimlerin cümle içinde kullanılması aşamasında sıkıldıklarını belirtmiştir. Yiğit (2013) ise Türkçe öğretmenlerinin öğrenci başarısını değerlendirmede ölçme aracı olarak en çok performans görevini tercih ettiklerini tespit etmiştir. Ayrıca iki öğrencinin deyimlerin cümle içinde kullanılmasında sıkıldıklarını ifade etmesi bazı deyimlerin anlamlarının tam olarak anlaşılmadığı veya deyimlerin cümle içinde nasıl çekimleneceğinin tam olarak bilinmemesinden kaynaklandığı düşünülebilir. Güneş (2008) de tümce bağlamı içerisinde verilen deyimlerin tümce bağlamı olmadan verilen deyimlere göre daha fazla hatırladıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu doğrultuda Doğru (2004) da deyimlerin öğretilirken her deyim mutlaka kısa da olsa bir metin içinde verilmesi ve bu metin çerçevesinde öğrencinin tahmin yeteneğinin geliştirilmesi gerektiğinden bahsetmiştir. Performans görevi, öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırabilir ve göstermiş olduğu yeteneği ölçülebilir (Chun, 2010). Netice itibarıyla yabancılara deyim öğretimi çalışmalarında deyimler farklı cümleler içerisinde verince hem deyim anlam bağlamından hareketle kavranacak hem de deyim cümle içerisinde kullanımı daha rahat kavranabilecektir.

Grup hâlinde çalışmanın faydalı olup olmadığına ilişkin öğrenci görüşleri neticesinde elde edilen bulgulara göre yedi öğrenci grup çalışmasının arkadaşlarının düşüncelerinden yararlandığında daha faydalı olduğunu belirtmiştir. Bu bulgu yabancı dil öğreniminde akran rehberliğinin ya da grup hâlinde çalışmanın önemini göstermektedir. Clément, Dörnyei ve Noels (1994) iş birlikli öğrenme ortamlarının öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumlarını ve ikinci dil yeterliklerini etkilediğinden bahsetmiştir. Cihanoğlu (2008) 10. sınıflarda İngilizce dersinde iş birlikli öğrenme yöntemi uygulamalarının akademik başarıyı artırmada etkili olduğu tespitinde bulunmuştur. Çalışma grubunda yer alan arkadaşlarına göre akademik başarı puanları daha yüksek öğrencilerin, oluşturulan gruplarda akademik başarı puanları daha düşük öğrencilere yaptıkları rehberlik de araştırmacı tarafından süreç boyunca izlenmiştir. Bozavlı (2002) yabancı dil öğretiminde iş birlikli öğrenme ortamlarının öğrenenler için etkileşimde bulunma fırsatı sağladığını ifade etmiştir. Yine bir öğrenci grup hâlinde daha iyi öğrendiğini diğer bir öğrenci ise grup çalışmalarında birbirlerinden yararlandıklarından, birbirlerine yardım ettiklerinden, birbirlerini destekleyip cesaretlendirdiklerinden bahsetmiştir. Bölükbaşı (2014) Jigsaw –IV tekniğinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin temel zamanları öğrenmelerine olumlu yönde katkı sağladığını belirtmiştir. Memduhoğlu, Çiftçi ve Özok (2014) yabancı dil öğretiminde iş birlikli öğrenmenin öğrencileri etkileşim ve iletişime yönlendirdiği ve öğrencilerin sosyal gelişimlerine katkı sağladığı tespitini yapmıştır. Buna rağmen iki öğrenci de grup hâlinde çalışmanın daha faydalı olduğunu bildiklerini fakat kendilerinin bireysel çalışmayı tercih ettiklerini belirtmiştir. Bu bulgular göstermektedir ki yabancı dil öğretiminde grup çalışmaları çok önemlidir, öğ-

renci tarafından da tercih edilmektedir. Ayrıca bireysel çalışmayı tercih eden öğrencilerin varlığından da haberdar olup onları da dikkate almak gerekir. Slavin (1987) iş birlikli öğrenmenin her zaman eğlenceli olduğunu ve öğrenci başarısını geleneksel yöntemlere göre azaltmadığını ifade etmiştir.

Öğrencilerin kendi yaptıkları çalışmalarını değerlendirmenin nasıl bir duygu olduğuna ilişkin sorulan soru doğrultusunda elde edilen bulgulara göre öğrencilerin büyük çoğunluğu (8 kişi) bu soruyu cevapsız bırakmış, yorum yapmamıştır. Burada sorunun zor olması bu sonucu doğurmuş olabilir. Çalışmanın en başarılı öğrencisi (Ö4) kendilerini değerlendirmenin zor olduğunu, hatalarını göremediklerini belirtmiştir. Yine başarılı öğrencilerden (Ö10,12) ikisi de kendilerine çok puan vereceklerinden, kendilerini kayıracaklarından bahsetmiştir. Uysal (2008) yükseköğretim İngilizce hazırlık sınıfındaki öğrencilerle yaptığı araştırmada, akran ve öz değerlendirme çalışmalarından önce yapılacak açıklamaların önemli olduğunu belirtmiş ve araştırmaya katılan öğrencilerin akranlarını doğru bir şekilde değerlendirebildikleri tespitinde bulunmuştur. Akran değerlendirme, öğrencilere kendi akranlarından öğrenme fırsatı sağlar (Falchikov, 1991; Akt. Loddington, 2008). Race (2001) akran değerlendirmenin, düzey belirleyici ve genel değerlendirme resminin bir parçası olabileceğinden bahsetmiştir. Acquative ve Tice (2013) çalışmalarında akran değerlendirme uygulaması sayesinde yazma, eleştirel düşünme, kendini yansıtma ve yargılamadan sorgulama alanlarında öğrencilerin yeteneklerinin farkına vardıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Öğrencilerin ürün dosyası hakkındaki öz değerlendirmeleri neticesinde elde edilen bulgulara göre öğrenciler yaptıkları çalışmayı saklama sebebi olarak çok farklı cevaplar vermişlerdir. Duman (2010) 8. sınıflarda İngilizce dersinde yaptığı araştırmada, ürün dosyası tutmanın öğrencilerin derse yönelik tutumlarını değiştirmede fakat başarılarına olumlu yönde etki ettiği sonucuna ulaşmıştır. Genel olarak verilen cevapların ortak noktası ürün dosyasının gelecekte yararlanılabilecek önemli bir kaynak olduğudur. Çalışmaların saklanma sebebi olarak ayrıca deyimleri unutmamak, daha güzel Türkçe konuşmak ve deyimlerin önemli olması da belirtilmiştir. “Bu çalışmayı arkadaşlarımla neden paylaşıyorum?” sorusuna verilen cevaplar doğrultusunda elde edilen bulgulara göre öğrenciler burada grup hâlinde çalışmanın ve paylaşmanın önemini vurgulamışlardır. Arkadaşlarının bilgilerinden faydalanacaklarına, hatalarını düzeltereklerine, daha çok şey öğreneceklerine inandıkları için yaptıkları çalışmayı arkadaşlarıyla paylaştıklarını belirtmişlerdir. “Çalışma sırasında neler öğrendim?” sorusuna verilen cevaplar neticesinde elde edilen bulgulara göre öğrenciler yeni bilgiler öğrendiklerini, Türkçe dil becerilerinin geliştiğini ve Türkçenin zengin bir dil olmakla beraber deyimler bakımından Arapçaya çok yakın olduğunu ifade etmişlerdir. “Bu çalışmayı tekrar yapsaydım şu şekilde yapardım?” sorusuna verilen cevaplar neticesinde öğrencilerin hazırladıkları çalışmalarını daha özenle yapmak istedikleri, materyal ve öğrendikleri yöntemleri kullanarak yapmak istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. “Çalışmamı yaparken beklemediğim nelerle karşılaştım?” sorusundan elde edilen bulgulara göre genel olarak öğrencilerin deyimleri cümle içinde kullanmada zorluk çektikleri ve deyimlerin mecaz anlamlı hâlini gerçek anlamla karıştırdıkları sonucuna varılmıştır. Burada dikkat çeken husus deyimlerin cümle içinde aldığı çekimin öğrenciler tarafından tam olarak anlaşılabilmesidir. Yine öğrenciler deyimleri gerçek anlamda düşündükleri zaman problem yaşamış ve bu durum yanlış anlamalara yol açmıştır. “Sizin için bu çalışmanın anlamı nedir?” sorusuna verilen cevaplar neticesinde elde edilen bulgulara göre öğrenciler yapılan çalışmayı faydalı, değerli bir faaliyet olarak nitelendirmişlerdir. Bu çalışma neticesinde Türkçeyi daha doğru ve güzel konuşacaklarını ve bunun seviyelerini görmeye de kendilerine yol göstereceğini ifade etmişlerdir. Erdemir (2007) farklı dallardan öğretmenlerle yaptığı çalışmada öğretmenlerin ürün dosyasının oluşturulmasında ve değerlendirilmesinde performans değerlendirme formlarından yararlanılmasına olumlu yaklaştıkları sonucuna ulaşmıştır. Hosseini ve Ghabanchi (2014) portfolyo değerlendirmesinin yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin okuma yetenekleri ve motivasyonları üzerinde belirgin bir etkiye sahip olduğu tespitini yapmıştır.

Bu çalışma neticesinde elde edilen bulgular doğrultusunda öğrencilerin deyimlerin öğretim sürecinde uygulanan tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşlerinin olumlu yönde olduğu ve bu tekniklerin deyimlerin öğretimini kolaylaştırdığı, süreci daha zevkli hâle getirdiği görülmüştür.

Öneriler

Bu çalışma neticesinde elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

1. Yapılan çalışmada öğrencilerin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleriyle yürütülen derslere karşı daha ilgili oldukları ve deyimlerle ilgili bilgi düzeylerinde dikkate değer bir artışın olduğu görülmüştür. Dolayısıyla yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ürün kadar sürecin de değerlendirilmesini dikkate alan bu tekniklerden yararlanılabilir.
2. Çalışmada öğrencilerin deyimleri öğrenmenin zor olduğu şeklinde ön yargılarının olduğu tespit edilmiştir. Bu ön yargıyı aşmada, öğretmen ve öğretim üyelerinin Türkçede önemli bir yer tutan deyimleri öğrencilere öğretirken kavram haritası ve yapılandırılmış gridden yararlanabilecekleri söylenebilir.

3. Öğrenci görüşleri doğrultusunda öğrenmeyi kolaylaştırıcı rolü olduğu anlaşılan kavram haritalarının, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde farklı derslerde kullanılması gerektiği söylenebilir. Bu amaçla hazırlanacak ders kitaplarında ya da ders materyallerinde öğrenci seviyelerine uygun olan kavram haritalarına yer verilmelidir.
4. Birçok öğrencinin sıkıcı bulduğu tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde daha geliştirilerek öğretici oyun formunda tasarlanmalıdır. Bu teknikten okuma, anlama, dil bilgisi alanlarında da yararlanılabilecek etkinlikler tasarlanmalıdır.
5. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde grup çalışmasının öğrenmeyi kolaylaştırdığı görülmüştür. Dolayısıyla öğretim sürecinde grup çalışmaları teşvik edilmeli, bazı öğrencilerin öğrenme eksiklikleri de akran rehberliğiyle giderilmelidir.
6. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerine fırsat verilerek hem kendi öğrenmeleri hakkında yorum yapmaları, hem de bilgi ve becerilerinin farkına varmaları sağlanmalıdır.
7. Öğrencilerin öğretim sürecinde başarıları düzeylerine olumlu katkı sağladığı için ürün dosyası tutmaları teşvik edilmeli ve süreç boyunca yaptıkları çalışmalarla ilgili olarak öğrencilere geri dönütler verilmelidir.
8. Çalışmada öğrencilerin yeni öğrendikleri deyimleri cümle içinde kullanmada sorun yaşadıkları düşünüldüğünde deyim, atasözü ve mecazlı söyleyişlerin cümle içinde nasıl kullanılacağına da kavratılması gerekmektedir.
9. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hem öğrencilerin bir konuyla ilgili hazırbulunuşluk düzeylerini tespit etmede hem de değerlendirme yöntemi olarak kelime ilişkilendirme testlerinden faydalanılabilir. Ayrıca kelime ilişkilendirme testlerinden kelime ve kavram öğretiminde de yararlanılabilir.
10. Öğrencilerin öğretim sürecinde edindikleri bilgi ve beceriler öğrenmeyi zevkli hâle getiren performans ve proje görevleriyle ölçülmelidir. Bu ödevler bütüncül bir değerlendirme, öğrenme yanırları ve eksikliklerinin tespiti bakımından yabancı dil olarak Türkçe derslerinde kullanılmalıdır.
11. Öğretim süreciyle ilgili olarak öğrencilerin (kendilerini ifade edebilecek bir seviyedelerse) görüşleri alınmalıdır. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin hem kendilerini değerli hissetmeleri sağlanacak hem de dikkatten kaçan, aksayan durumlar fark edilip düzeltilebilecektir.
12. Örgü'nin (2003) ilköğretim Türkçe ders kitaplarında geçen anlamı bilinmeyen deyimlerin öğrencinin kelime hazinesine uygun olmasının yanı sıra, diğer metinlerde tekrar geçmesine dikkat edilmesi konusundaki önerisi yabancılara Türkçe öğretim kitaplarında/setlerinde de dikkate alınmalıdır.

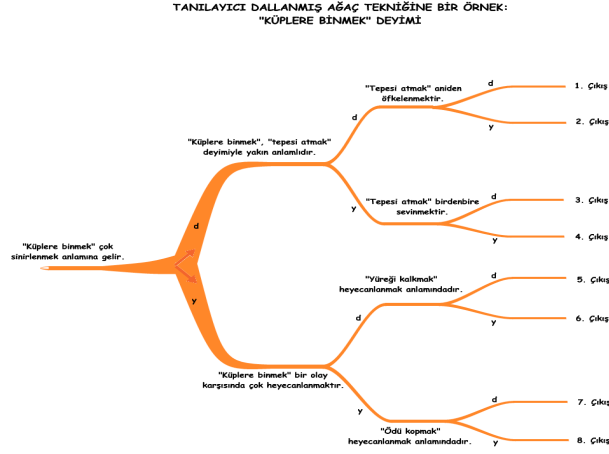
5. Kaynakça

- Abisamra, N. (2002). *Teaching idioms*. Education 345: Second Language Acquisition. American University of Beirut. <http://abisamra02.tripod.com/idioms/index1.html> adresinden 10.11.2013'te alınmıştır.
- Acquavite, S. P. and Tice, C. (2013). Peer review in a social policy course: Lessons Learned. *Advances in Social Work*, 14(2), 629-641.
- Akpınar, M. (2010). *Deyim ve atasözlerinin yabancılara Türkçe öğretiminde kullanımı üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aksan, D. (2000). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dil Bilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Arı, A. (2010). Öğretmenlere göre proje ve performans görevlerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(34), 32-55.
- Arıca Akkök, E. (2009). Yabancı Dilde Deyimlerin Öğretimi. *Dil Dergisi*, Sayı: 143, 59-77.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2012). *Geleneksel-Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Barın, E. (2010). Yabancılara Türkçe Öğretimi Amacıyla Yazılan "Ecnobilere Mahsus" Elifbâ Kitabı Üzerine. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, XXVII / Bahar, 121-136.
- Bozavlı, E. (2002). İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemiyle Yabancı Dil Öğretimi (Psikolinguistik Model). *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 31-40.
- Bölükbaş, F. (2014). Jigsaw-IV Tekniğinin Yabancı Öğrencilerin Türkçedeki Temel Zamanları Öğrenmeleri Üzerindeki Etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 3/3 2014 s. 196-209*.
- Büyüköztürk, Ş. Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem A Akademi.
- Chun, M. (2010). *Taking Teaching to (Performance) Task: Linking Pedagogical and Assessment Practices*. CAE (Council for Aid to Education), New York.
- Cihanoğlu, M. O. (2008). *Alternatif değerlendirme yaklaşımlarından öz ve akran değerlendirmenin işbirlikli öğrenme ortamlarında akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K.A. (1994). Motivation, Self-Confidence, and Group Cohesion in the Foreign Language Classroom. *Language Learning* 44(3), 417-448.
- Cohen, J. (2007). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. New York: Academic Press.

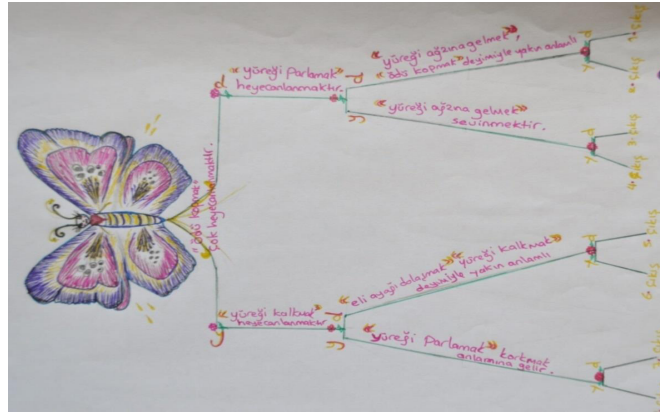
- Çakıcı, Y., Gemici, Ö. ve Özseveç, T. (2008). Fen ve Teknoloji Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar. Ö. Taşkın (Ed.), *Fen ve Teknoloji Öğretiminde Yapılandırıcı Yaklaşım* içinde (s. 1-22). *Fen ve Teknoloji Eğitiminde Kavram Öğretimi* içinde (s. 125-148). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* içinde (s. 365-421). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çalışkan, N. (2013). Kavramsal Anahtar Modeli ile Metafor ve Deyim Öğretimi, *bilgi*, 64, 95-122.
- Çifci, M. (2010). Dil ve Edebiyat Öğretim Yöntemleri. İsmet Çetin. (Ed.). *Dil Öğretimi* içinde (s. 127). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Doğru, E. (2004). *Modern Arapçadaki deyimlerin dilbilimsel açıdan incelenmesi ve yabancı dil öğretimindeki yeri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Dönder, A., Elaldı, Ş. ve Özkaya, Ö. M. (2012). Öğretim Elemanlarının Üniversite Düzeyindeki Temel İngilizce Öğretiminde Kullanılabilecek Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Görüşleri. *Turkish Studies*, 7,1, s. 953-968.
- Duman, H. (2010). *İlköğretim 8. sınıf İngilizce öğretiminde ürün dosyası uygulamasının başarı ve tutuma etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ercan, F., Taşdere, T. ve Ercan, N. (2010). Kelime İlişkilendirme Testi Aracılığıyla Bilişsel Yapının ve Kavramsal Değişimin Gözlenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(2), 136-154.
- Erdemir, Z., A. (2007). *İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme yeterliklerinin araştırılması (Kahramanmaraş örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Eroğlu, M. G. (2010). *Kavram haritası ve yapılandırılmış grid ile elde edilen puanların geçerlilik ve güvenilirliklerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Erten Dalak, H. D. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde iletişimsel yaklaşımın deyim öğretimindeki başarıya etkisi*, Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Güneş, S. (2008). *Deyim öğretiminin İtalyanca çeviri dersinde metinleri anlamaya etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Güneş, S. (2009). Yabancı dil öğretiminde deyim öğretimi: yöntemler, teknikler ve uygulamalar. *Dilbilim Dergisi*, 2(2), 59-78.
- Hosseini, H. & Ghabanchi, Z. (2014). The Effect of Portfolio Assessment on EFL Learners' Reading Comprehension and Motivation. *English Language Teaching; Vol. 7, No. 5.* 110-119.
- Jennings, D. (2012). *Assessment, the use of concept maps for assessment*. University College Dublin, Dublin. <http://www.ucd.ie/t4cms/UCDTLA0040.pdf> adresinden 10.02.2014'te alınmıştır.
- Kalhor, M. and Shakibaei, G. (2012). Teaching Reading Comprehension Through Concept Map. *Life Science Journal*, 9(4), 725-731.
- Karakaya, B. (2017). *Self-assessment in second language speaking ability: an evaluation of students' accuracy and perception of growth*. Unpublished Master's Thesis. Bahçeşehir University, İstanbul.
- Kaya, T. (2011). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi proje görevi başarı puanları ile akademik başarı ve derse yönelik tutum arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Kurak, D. (2009). *İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin yaptığı proje çalışmalarının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Loddington, S. (2008). *Peer Assessment of Group Work: A Review of the Literature. An Online Peer Assessment System for HE*. Loughborough University.
- Mäntylä, K. (2004). *Idioms and language users: the effect of the characteristics of idioms on their recognition and interpretation by native and non-native speakers of English*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Jyväskylä. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13453/9513917177.pdf> adresinden 27.09.2013'te alınmıştır.
- McMillan, J. H. and Schumacher, S. (2010). *Research in Education: Evidence-Based Inquiry* (Seventh Edition). Boston: Pearson Education.
- MEB. (2006). İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı, http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/programlar/ilkogretim/turkce6_8_rar adresinden 25.04.2012'de alınmıştır.
- MEB. (2009). Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Öğrenme-öğretme-değerlendirme. http://www.dilbilimi.net/ab_diller_icin_ortak_avrupa_basvuru_metni_meb_tarafindan.pdf adresinden 01.09.2013'te alınmıştır.
- Memduhoğlu, H. B., Çiftçi, S. ve Özok, H. İ. (2014). İşbirlikli öğrenmenin yabancı dil öğretimindeki önemine ilişkin öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 1-14.
- Memiş, M.R. ve Erdem, M.D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies*, 8,9, s. 297-318.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma, Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. (Eserin orijinali 1988 yılında yayımlandı.)
- Örge, F. (2003). *İlköğretim I. kademe beşinci sınıfta deyimlerin öğretimine ilişkin kullanılabilecek aktivitelere yönelik bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Özdemir, C. (2013). Dil-kültür ilişkisi: folklor ürünlerinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yeri ve işlevi, *Milli Folklor*, 25, 97.

- Öztürk, P. T. (2011). *İlköğretim 8. sınıf "canlılar ve enerji ilişkileri" ünitesinin kavram haritaları, yapılandırılmış grid ve tanılayıcı dallanmış ağaç teknikleri ile işlenmesinin öğrencilerin fen ve teknoloji dersine karşı tutumları üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Paker, T. (2015). Nitel Araştırma Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımları. Seggie, F. N. ve Bayyurt, Y. (Ed.), *Durum Çalışması* (s. 119-134). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Pala, İ. (2013). *İki Dirhem Bir Çekirdek*, İstanbul: Kapı Yay.
- Petre, A. L. (2017). The impact of alternative assessment strategies on students. *Scientific Research and Education in The Air Force – AFA-SES2017*, 157-160. DOI: 10.19062/2247-3173.2017.19.2.22
- Race, P. (2001). A Briefing on Self, Peer & Group Assessment. LTSN Generic Centre, Heslington, York.
- Seymen, H. ve Tok, M. (2015). İleri düzey yabancı uyruklu öğrencilerin zorlandıkları kültürel dil unsurlarının tespiti ve sınıflandırılması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4/3, s. 1188-1212.
- Slavin, R.E. (1987). Cooperative learning and the cooperative school. *Educational Leadership*, 45(3), 7-13.
- Şahin, F. (2002). Kavram haritalarının değerlendirme aracı olarak kullanılması ile ilgili bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(11), 18-33.
- Şalvarlı, B. (2010). *Türkçe deyim öğretimi için metin hazırlama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Tozoğlu, S. (2009). T.C. Milli Eğitim Bakanlığınca ilköğretim için tavsiye edilen 100 temel eser içerisindeki Türk edebiyatına ait romanların atasözleri ve deyimler bakımından incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Türktaş, R. (2011) *Yapılandırılmış grid test tekniğinin Türkçe eğitiminde kavram öğretimine katkısı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uysal, K. (2008). *Öğrencilerin ölçme değerlendirme sürecine katılımı: akran değerlendirme ve öz değerlendirme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Yavuz, N. (2010). Yabancı Dilde Deyimlerin Öğretimi İçin Bir Araç Geliştirme Denemesi. *Dil Dergisi*, 147, s. 7-21.
- Yılmaz Atagül, Y. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe atasözü ve deyim öğretiminde film ve hikâye tekniklerinin etkililik düzeyleri açısından karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Sakarya Üniversitesi Sakarya.
- Yiğit, F. (2013). *İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi öğretim programındaki alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

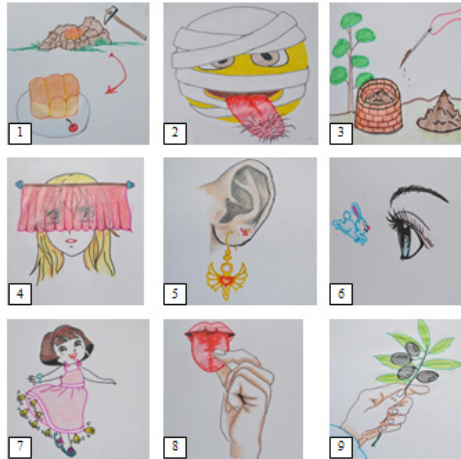
Tanılayıcı dallanmış ağaç örneği (araştırmacı)



Tanılayıcı dallanmış ağaç örneği (öğrenci)



Yapılandırılmış grid örneği (araştırmacı)



Yukarıdaki resimler size hangi deyimleri çağırıyor? Aşağıya yazınız.

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.

Kelime ilişkilendirme testi örneği (araştırmacı)

Sevgili öğrenciler,
Bu etkinliğin amacı size verilen deyimle ilgili anahtar kelime ve kelime gruplarını bulmaya çalışmaktır. İlk sayfadaki örneği inceleyip sonraki sayfada verilen anahtar kavramı okuyup aklınıza gelen ilk kelimeyi en kısa sürede anahtar kelimenin hemen karşısındaki boşluğa yazınız. Diğer boşluklara da aklınıza gelen kelimeleri yazınız. Size verilen süreye riayet ederek etkinliği mümkün olduğunca hızlı bir şekilde tamamlayınız.

Pişmiş aşı su katmak	
Pişmiş aşı su katmak	.....
Pişmiş aşı su katmak	.....
Pişmiş aşı su katmak	.....
Pişmiş aşı su katmak	.....
Pişmiş aşı su katmak	.....
Örnek cümle:	

Kelime ilişkilendirme testi öğrenci örneği

Pişmiş aşı su katmak	
Pişmiş aşı su katmak	..... işi bozmak / Bruz çıkarmak
Pişmiş aşı su katmak	..... aralarını bozmak / engelli dırtmak etmek
Pişmiş aşı su katmak	..... sözünü yertti kutmamak
Pişmiş aşı su katmak	..... aldatmak
Pişmiş aşı su katmak	..... Hazırlanmış şeyi yeriden yapılmış haline getirmek.
Örnek cümle:	Benim sevdiğim kızla bir iki ay sonra Nişantayacağımızı anlaşıyoruz, ama hiç sınırladığımız süre geçir geçemez kız başkandan erişimlendi kızın babası pişmiş aşı su katlı.

Kavram haritası değerlendirme için analitik rubrik

Özgünlük	0: Kavram haritası özgün değildir.
	1: Kavram haritası derste yapılanlarla benzerdir.
	2: Kavram haritası tamamen özgün olarak tasarlanmıştır.
Kavram yoğunluğu	0: Kavram haritasında kullanılan kavramlar yeterli değildir.
	1: Kavram haritasında kullanılan kavramlar az sayıdadır.
	2: Kavram haritasında kullanılan kavramlar yeterlidir.
Kavramların seçimi	0: Kavram haritasında kullanılan kavramlar deyimle ilgi değildir.
	1: Kavram haritasında kullanılan kavramlar deyimle dolaylı yönden ilgilidir.
	2: Kavram haritasında kullanılan kavramlar orijinal ve deyimle direkt ilgilidir.
Kavram haritasının zorluk derecesi	0: Kavram haritası basittir.
	1: Kavram haritası orta zorluktadır.
	2: Kavram haritası zordur.

Performans görevi (deyim hikâyesi) değerlendirmede kullanılan dereceli puanlama anahtarı

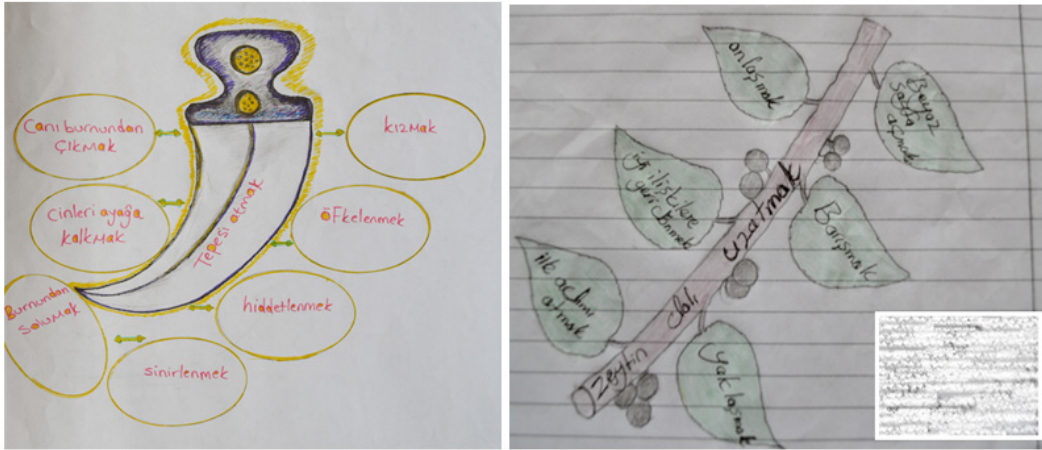
Ölçütler	Zayıf (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok iyi (4)
Başlık	Başlık yazılmamış.	Metinle ilgili başlık yazılmamış.	Başlık metnin bir kısmıyla ilgilidir.	Başlık metnin genelinde anlatılan kapsayıcıdır.
Düzen	Anlatılmak istenen plan dâhilinde değil, kâğıt düzeni yok.	Yazıda bir plan takip edilmeye çalışılmış, ama geçişler zayıftır.	Fikirler iyi organize edilmiş, anlatılmak istenen açıktır.	Geniş, gelişme ve sonuç bölümü net, anlatılmak istenen açık ve sayfa düzeni iyidir.
Anlatım	Tek düze bir anlatım var.	Anlatımı farklı kılmak için çaba sarf edilmiş.	Metin sürükleyici, metinde doğal bir anlatım var.	Anlatım etkileyici ve sürükleyici, anlatılanlar yaşanmış hissi veriyor.
Yazım ve noktalama	Kelimelerin yazılışı hatalı, noktalama işaretleri kullanılmamış.	Kelimelerin yazılışı kısmen doğru ve bazı noktalama yanlışları var.	Kelimelerin çoğunluğu doğru yazılmış, bazı noktalama işaret hataları var.	Kelimelerin yazılışında hata yok, noktalama işaretleri yerinde doğru olarak kullanılmış.
Örnek olay	Deyim anlamını veren örnek bir olay yoktur.	Anlattığı örnek olay deyim anlamını birebir karşılamamaktadır.	Anlatılan örnek olay deyim anlamına uygundur.	Anlatılan örnek olay özgün, ilginç ve deyim anlamına uygundur.

Şekil 4.6. Performans görevi (deyim hikâyesi) değerlendirmede kullanılan dereceli puanlama anahtarı (rubrik)

Proje ödevi olarak hazırlanan deyim albüm örnekleri



Kavram haritası öğrenci örnekleri



Öğrenci Görüşme Formu

Görüşme tarihi:

Görüşme yeri:

..... merhaba,

Bugün seninle deyimleri öğrenirken derslerde kullandığımız etkinlikler (tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemleri) hakkında konuşacağız. Senin burada söyleyeceklerinin burada veya başka yerlerde Türkçe öğrenenler için de faydalı olacağını düşünüyorum. Bu sebepten ötürü öğretim süreci hakkındaki görüşlerinin önemli olduğunu düşünmekteyim. Yapacağımız bu görüşmede söylediklerinin gizli kalacağını bilmeni isterim. Görüşmemiz yaklaşık olarak yarım saat sürecek. Görüşmeyi izniniz olursa görüntülü ve sesli olarak kaydetmek istiyorum. Eğer istersen görüşme kayıtlarını daha sonra dinleyebilir ya da izleyebilirsin, kayıtlardan silinmesi ni istediğin bir bölüm olursa söylebiliriz. Bu görüşmeyi kabul ettiğin için teşekkür ederim. Şimdi hazırsan başlamak istiyorum.

Görüşme Soruları

1. Deyimleri öğrenirken neler hissettiniz?
 - a. Konu sıkıcı mıydı, zevkli miydi?
 - b. Konunun zor olduğunu düşündünüz mü?
 - c. Deyimleri günlük hayatta kullanabileceğinizi düşünüyor musunuz?
2. Deyimler konusunu işlerken en çok hangi etkinliklerden hoşlandınız?
 - a. Kavram haritası, tanılayıcı dallanmış ağaç, portfolyo, yapılandırılmış grid, kelime ilişkilendirme..?
 - b. Sıkıcı bulduğunuz etkinlik var mıydı, hangisiydi?
3. Diğer ders kitaplarınızda deyimlere yer veriliyor mu? Sizce az mı çok mu?
 - a. Bu dersten önce ortalama kaç deyim bildiğinizi tahmin ediyordunuz?
 - b. Şimdi ortalama kaç deyim biliyorsunuz?
4. Arkadaşlarımızla beraber çalışırken neler hissettiniz?
 - a. Grup halinde çalışmak faydalı mı, gereksiz mi? Niçin?
 - b. Grupla çalışmak mı, bireysel çalışmak mı daha güzeldir?
5. Arkadaşlarımızı değerlendirirken zorlandınız mı?
 - a. Arkadaşımızın bir hatası olsa çekinmeden söyleyebilir misiniz?
 - b. Arkadaşımızın derste sizden iyi olduğu konularda ondan yardım ister misiniz?
6. Kendi yaptığınız çalışmalarını değerlendirmek nasıl bir duygu?
 - a. Kendinize not verecek olsanız bu konunun sonunda yüz üzerinden kaç verirdiniz?
 - b. Kendinizin derste en iyi olduğu nokta hangisi?
 - c. Kendinizin derste en kötü olduğu nokta hangisi?
7. Kavram haritalarının derste kullanılması hakkında ne düşünüyorsunuz?
 - a. Başka dersler çalışırken kavram haritalarını kullanmak faydalı olur mu?
8. Portfolyo tutmak size fayda sağladı mı?
 - a. Daha önceden böyle bir dosya tuttunuz mu?
 - b. Tuttuğunuz bu dosya konuyu daha iyi kavramanıza yardımcı oldu mu?
9. Deyim albümü hazırlayarak yaptığınız proje ödevinin faydasının olduğuna inanıyor musunuz?
 - a. Size bunu hazırlamak zevkli miydi sıkıcı mıydı?
 - b. Bu yaptığınız albümü saklamayı düşünür müsünüz? Niçin?
10. Eklemek, söylemek istediğiniz başka bir şey var mı? Teşekkür ederim...

DEYİM TESTİ
SORULAR

1. “Dili damağına yapışmak” deyiminin anlamı aşığıdakilerden hangisidir?
 - A) Konuşmamak
 - B) Hastalanmak
 - C) Çok susamak
 - D) Yorulmak
2. Aşığıdaki deyimlerden hangisi birisinin “sevgi ve ilgisini kazanmak” anlamında kullanılmıştır?
 - A) Ağızını açıp gözünü yummak
 - B) Anasının gözü
 - C) Gözü yememek
 - D) Gözüne girmek
3. Aşığıdaki deyimlerden hangisi yanlış açıklanmıştır?
 - A) Dili tutulmak: Sevinç, korku, şaşkınlık vb. sebeplerle birdenbire söz söyleyemez olmak
 - B) Gözlerine inanmamak: Görülen nesnenin gerçekliğine inanmamak
 - C) İğne ile kuyu kazmak: Zor bir işi başarmak için yetersiz araçlarla, sürekli ve sabırla çalışmak
 - D) Damarına basmak: Birini, duyarlı olduğu bir konuda kızdırmak
4. Aşığıdaki cümlelerin hangisinde “hayat” kelimesinin geçtiğı bir deyim kullanılmamıştır?
 - A) Hayatında hiç kimseye kötü söz söylememiştii.
 - B) Ahmet çok erken yaşta hayata atılmıştı.
 - C) Hayatının baharını yaşıyorken İstanbul’dan ayrılmıştı.
 - D) Yakalandığı hastalık onu hayata küstürmüştü.
5. Bir şirketin müdürü işçilerine ikramiye dağıtmaya karar verir. İşçilerden biri diğer arkadaşlarının aldığından daha fazla para almasına rağmen bununla yetinmeyip daha fazla para ister. Bu duruma sinirlenen müdür nasıl cevap vermiş olabilir?
 - A) Gören gözün hakkı vardır
 - B) Paranın gözü kör olsun.
 - C) Seni bir yerden gözüm ısırtıyor.
 - D) Gözünü toprak doyursun.
6. Öfkeli ve kızgın olduğunu anladığımız birisi için hangi deyimi kullanırız?
 - A) Bir pula satmak
 - B) Ayıyı vurmada postunu satmak
 - C) Suratı sirke satmak
 - D) Kendini ağırdan satmak
7. “Küçük kız köpeğı görünce ödü kopmuştu.” Yukarıdaki cümlede yer alan “ödü kopmak” deyiminin cümleye kattığı anlam aşığıdakilerden hangisidir?
 - A) Heyecanlanmak
 - B) Sevinmek
 - C) Korkmak
 - D) Üzölmek
8. “Annesi dışarı çıkarken Ayşe’ye küçük kardeşine göz kulak olmasını söyledi.” Yukarıdaki cümleye göre annesi Ayşe’den ne istemiştir?
 - A) Kardeşiyle oyun oynamasını
 - B) Kardeşini korumasını ve ona bakmasını
 - C) Kardeşinin karnını doyurmasını
 - D) Kardeşini uyutmasını
9. “Sözü hiç kimseyi hedef almadan söylemek” anlamına gelen deyim aşığıdakilerden hangisidir?
 - A) Kelimeleri tartarak konuşmak
 - B) Karnından konuşmak
 - C) Ortaya konuşmak
 - D) Ezbere konuşmak

10. “Bir kişinin geçimini sağlamakta çok becerikli olması ve en zor şartlarda bile kazancını sağlaması” anlamına gelen deyim aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Bağışıklık kazanmak
- B) Çuvala para kazanmak
- C) Bir koyundan iki post çıkarmak
- D) Ekmeğini taştan çıkarmak

11. Toplumda bazı insanlar vardır ki çalışmayı sevmezler. Kendileri çalışmayıp başkalarının kazancıyla geçinmeye çalışırlar. Bu kişiler için “.....” deyimini kullanırız. Ayrıca toplumda bir işe emek harcamaksızın onun kendiliğinden olmasını bekleyenlerin sayısı da az değildir. Onlar için de “.....” deyimini kullanırız.

Paragrafta boş bırakılan yerlere uygun gelecek deyimler aşağıdaki seçeneklerin hangisinde sırasıyla doğru olarak verilmiştir?

- A) ekmek elden su gölden - armut piş ağzıma düş!
- B) elden ayaktan düşmek - tembelliği tutmak
- C) kendi hâline bırakmak - armut piş ağzıma düş!
- D) ekmek elden su gölden - elden ayaktan düşmek

12. Mustafa okuldan çıktıktan sonra arkadaşlarıyla parkta oyun oynamaya gitmiş. Ailesine haber vermediği için annesi ve babası Mustafa’yı çok merak etmiş. Onu bulmak için mahallede her yere bakmaktan annesinin ve babasının inmişti.

Paragraftaki boşluğu doğru olarak tamamlayan deyim aşağıdakilerden hangisidir?

- A) damarlarına kırmızı kan
- B) ayaklarına kara sular
- C) gözüne perde
- D) yüreğine

13. Sizi büyütüp bugünlere getiren anne ve babanıza karşı çok saygılı olmanız gerekir. Eğer onlardan biri ya da ikisi yaşlılıklarında sizin evinizde kalıyorlarsa onların gerekir.

Paragraftaki boşluğu doğru olarak tamamlayan deyim aşağıdakilerden hangisidir?

- A) bir dediğini iki etmemek
- B) ak dediğine kara demek
- C) canına tak demek
- D) ağzının tadını bilmek

14. Aşağıda verilen deyimlerle açıklamaları eşleştiriniz.

- | | |
|----------------------------------|---|
| 1. zeytin dalı uzatmak..... | a. tekrar tekrar söylemekten usanmak, bıkmak |
| 2. aynı telden çalmak..... | b. neşe ve konuşkanlığını yitirmek, susmak |
| 3. tepesi atmak..... | c. başa gelen durumdan alınan dersi unutmamak |
| 4. dilinde tüy bitmek..... | d. engelleri aşarak gitmek |
| 5. dut yemiş bülbüle dönmek..... | e. barış için ilk adımı atmak |
| 6. kulağına küpe olmak..... | f. yoluna girmiş olan bir işi bozmak |
| 7. dere tepe düz gitmek..... | g. birdenbire öfkelenmek |
| 8. pişmiş aşı su katmak..... | h. aynı şeyi söylemek |

15. Aşağıda verilen deyimlerin anlamlarını karşılıklarına yazınız.

Yangına körükle gitmek:

Etekleri zil çalmak:

Kılı kırk yarmak:

Kulak misafiri olmak:

Küplere binmek:

**Bu Sayfa Dizgi Gereği
Boş Bırakılmıştır.**



Lise Öğrencilerinin İngilizce Dersine Katılım Durumlarının İngilizce Dersine Yönelik Tutum ve İngilizce Konuşma Kaygısına Göre Yordanması

Prediction of High School Students' English Course Participation Based On Their Attitude Towards English Course and English Speaking Anxiety

İshak KOZİKOĞLU^a, Fırat KANAT^a

^aVan Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Van, Türkiye

Öz

Bu araştırmanın amacı, lise öğrencilerinin konuşma kaygısının ve İngilizce dersine yönelik tutumlarının derse katılımlarını ne düzeyde yordadığını ortaya koymaktır. Araştırma, 442 lise öğrencisiyle yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama araçları olarak; “Derse Katılım Envanteri”, “İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği” ve “İngilizce Dersine Ait Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmadan edilen veriler; betimleyici istatistikler (ortalama ve standart sapma), t testi, ANOVA, Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı (r) ve aşamalı regresyon analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, İngilizce dersine yönelik tutumun, lise öğrencilerinin İngilizce dersine katılım durumlarına ilişkin varyansın yaklaşık olarak yarısını (%41.2) açıklayacak güçte olduğu, fakat İngilizce konuşma kaygısının lise öğrencilerinin İngilizce dersine katılımlarını anlamlı düzeyde yordamadığı saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler

İngilizce dersine katılım
tutum
İngilizce konuşma kaygısı
lise öğrencileri

Keywords

classroom engagement in
English courses
attitude
English speaking anxiety
high school students

Abstract

The aim of this research is to show to what extent high school students' speaking anxiety and their attitudes towards English language courses predict their participation in the classroom. This study was conducted with 442 students. As means of data collection in this study; “Classroom Engagement Inventory”, “English Speaking Anxiety Scale” and “Attitude Scale for English Course” were used. The research data were analyzed using descriptive statistics (mean and standard deviation), t test, ANOVA, Pearson Product Moments Correlation Coefficient (r) and stepwise regression analysis. As a result of the research, it was found that the attitude towards English courses predicted nearly half (41.2%) of the high school students' participation in English courses and their English speaking anxiety failed to significantly predict their participation in English courses.

Extended Summary

Just as in the whole world, foreign language learning has also a great importance in our country. Many factors are known to have significant effects on foreign language learning and teaching. Many researches in the field of second or foreign language learning reveal that the main factors must be examined in explaining effective and successful language learning components. Participation in the course is regarded as one of these factors. Providing students more qualified learning requires providing their participation in the classroom by increasing their interest to school and course. It is known that there are various factors that affect the participation of high school students in the classroom. The aim of this research is to show to what extent high school students' speaking anxiety and their attitudes towards English language courses predict their participation in the classroom. For this purpose, the following questions are addressed in this research:

1. What is the level of high school students' participation in English language classes, their attitudes towards English language courses, and their English speaking anxiety?
2. Do high school students' participation in English classes, speaking anxiety and attitudes towards English language courses differ according to gender and grade level?
3. Is there a significant relationship between high school students' English course success and their participation in English lessons, speaking anxiety and attitudes towards English language courses?
4. To what extent high school students' speaking anxiety and their attitudes towards English language courses predict their participation in the classroom?

As learning English largely depends on school and classroom activities, it is important to determine the level of students' participation in English courses. In literature, there are numerous studies examining students' course participation (Abdullah Bakar, and Mahbob, 2012; Aypay and Eryılmaz, 2011; Sever, 2014; Sever, et al., 2014). This study focused on the variables of English speaking anxiety and attitudes towards English language courses affecting the participation of high school students in English classes. In the literature, it was seen that although there are studies analyzing high school students' attitudes toward English lessons (Abidin, Pour-Mohammadi, and Alzwari, 2012; Anbarlı-Kırkız, 2010; Hosseini and Pourmandnia, 2013; Memduhoğlu and Kozikoğlu, 2015) and studies examining English speaking anxiety (Horwitz, 2010; Kondo, 2010; Lou, 2014; Yaman and Sofu, 2013), it was not reached any study including English speaking anxiety and attitudes towards English courses together, which are important factors for students' participation in English courses. This study has importance in terms of addressing these variables in order to determine the extent to which English speaking anxiety and attitudes towards the course predict the participation in the English course.

This study was conducted with 442 students in three high schools studying in the central provinces of Van, determined by using stratified sampling method. As means of data collection in this study; "Classroom Engagement Inventory" developed by Wang, Bergin and Bergin (2014) and adapted to Turkish by Sever (2014), "English Speaking Anxiety Scale" developed by Horwitz, Horwitz and Cope (1986) and adapted to Turkish by Öztürk (2012), and "Attitude Scale for English Course" developed by Güven and Uzman (2006) to measure the attitude towards geography course and adapted by Anbarlı-Kırkız (2010) for English language course were used. The research data were analyzed using descriptive statistics (mean and standard deviation), t test, ANOVA, Pearson Product Moments Correlation Coefficient (r) and stepwise regression analysis.

As a result of the research, it was found that the students' attitudes towards English courses and their engagement in English courses were at a high level and students' English speaking anxiety was at moderate level. Female students' attitudes towards English courses, their engagement in English courses and English speaking anxiety were found to be higher than male students. In this research, it was found that high school students' attitudes towards English course and their English speaking anxiety did not differ according to the grade level, whereas 9th and 10th grade students showed higher participation in English course than 12th grade students. In this study, it was found that there was a low, positive, and significant relationship between high school students' English course success and their participation in English course; there was a moderate, positive and significant relationship between their attitudes towards English course and their English course success; there was a low, negative and significant relationship between their English speaking anxiety and English course success. Besides, it was found that the attitude towards English courses predicted nearly half (41.2%) of the high school students' participation in English courses and their English speaking anxiety failed to significantly predict their participation in English courses. In the light of these research results, it is believed that it is important to take measures to ensure that students develop positive attitudes toward English courses.

1. Giriş

Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de yabancı dil öğrenimi büyük öneme sahiptir. Fakat ülkemizde yabancı dil öğreniminin Avrupa ülkelerine oranla çeşitli sınırlılıkları vardır. En önemli sınırlılıklardan biri, ülkemizdeki yabancı dil öğreniminin formal eğitimle sınırlı kalmasıdır. Formal eğitimde, öğrenme etkinliklerinin çoğu sınıf ortamında gerçekleşir (Abdullah, Bakar, ve Mahbob, 2012). Bu bakımdan yabancı dil öğretme ve öğrenme ortamları olarak okullarda ve derslerde, İngilizce öğreniminin niteliğini arttırmaya yönelik İngilizce öğrenimini etkileyen faktörlerin araştırılması gerekmektedir.

Yabancı dil öğrenme ve öğretimi üzerinde birçok faktörün önemli etkilerinin olduğu bilinmektedir. İkinci ya da yabancı dil öğrenimi alanında yapılan birçok araştırma, etkili ve başarılı dil öğrenimi bileşenlerini açıklamada belli başlı faktörlerin incelenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır (Çakıcı, 2007). Derse katılım, bu faktörlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin daha nitelikli öğrenmelerini sağlamak, okula ve derse ilgilerini artırarak derse katılım göstermelerini gerektirmektedir.

Öğrencilerin derse katılmaya motive olmaları, öğrenme düzeyini ve bu öğrenmenin niteliğini etkileyen önemli bir faktördür (Aypay ve Eryılmaz, 2011). Ders katılımının yüksek olduğu sınıflarda dersin akıcı ve başarının yüksek, katılımın zayıf olduğu ve öğrencilerin soru sormadığı sınıflarda ise başarının daha düşük olduğu görülmektedir (Rocca, 2010). Öğrencilerin öğrenme düzeylerini yükseltmede derse katılmaları son derece önemlidir, bu yüzden öğretmenlerin sınıfta ve okulda bulunma amaçları, öğrencilerin okula ve derse katılmalarını sağlamak olarak düşünülebilir (Eryılmaz, 2014). Sınıfta paylaşılan bilgi, beceri ve diğer öğrenme etkinliklerinin öğrenciler tarafından edinilmesi ve uygulanabilmesi için öğrencilerden zamanında derslerde olmaları ve derslere katılmaları beklenmektedir (Abdullah, Bakar, ve Mahbob, 2012). Etkili öğretim için sadece sınavlarla değil öğrencilerin öğrenme süreçlerinin sürekli kontrol edilmesi gerekmektedir. Bu süreçte öğrencilerin okula ve derslere katılmaları sağlanmalıdır (Eryılmaz, 2014).

Tüm derslerde olduğu gibi, öğrencilerin yabancı dil olarak İngilizceyi öğrenmelerinde derse katılımın büyük bir etkisi vardır. Ders ve okul dışındaki ortamlarda çok fazla İngilizce konuşma fırsatı bulamayan öğrenciler, öğrenmelerinin büyük bölümünü okulda İngilizce derslerine katılım sağlayarak gerçekleştirirler. Etkili öğrenme, öğretmen-öğrenci etkileşimi ve öğrencilerin öğrenme etkinliklerine aktif katılımıyla gerçekleşir (Abdullah, Bakar, ve Mahbob, 2012). İngilizce derslerinde öğrencilerin özellikle derse katılımı önemlidir ve derse katılmamaları İngilizce öğrenimlerinde sözel yeteneklerinin gelişmesine engel olmaktadır (Abebe ve Deneke, 2015). Bu açıdan öğrencilerin derse katılmalarını sağlamak önemlidir ve öğrencilerin derse katılmalarını etkileyen faktörlerin incelenmesi gerekmektedir. Bu faktörlerin en önemlilerinden biri, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarıdır.

Okula ve derse yönelik geliştirilen tutumun okul yaşantılarını ya da eğitim çıktılarını önemli ölçüde etkilemesinden dolayı okul ve derse yönelik tutum, eğitim araştırmalarında uzun süredir incelenmektedir (Sever, Ulubey, Toraman, ve Türe, 2014). Öğrencilerin tutumu, öğrenmenin ayrılmaz unsurudur, bu yüzden yabancı dil eğitiminin önemli bir bileşeni olmalıdır. Öğrenmeye karşı tutumun kitap seçimi, yabancı dil konuşma gibi davranışları etkilediği düşünülmektedir. Özellikle eğitimde, öğrencilerin herhangi bir konuya karşı olumlu tutuma sahip olması, o konuda birçok bilgiyi edinmesini sağlamaktadır (Gajalakshmi, 2013). İngilizce derslerinde öğrencilerin olumlu tutuma sahip olmaları önem taşımaktadır. Çünkü dil öğrenmeyle ilgili olumlu düşüncelere sahip olan öğrenciler, dil öğrenmeye karşı daha olumlu tutum geliştirmeye eğilimlidirler (Abidin, Pour-Mohammadi, ve Alzwari, 2012). Bireylerin hedeflenen dil, bu dili konuşan insanlar, kültür ve öğrenme ortamıyla ilgili ne düşündükleri ve tüm bunları nasıl değerlendirdikleri dil öğrenmedeki başarılarını etkilediği ifade edilmektedir (Hosseini ve Pourmandnia, 2013).

Öğrencilerin olumlu tutumları öğrenme sürecinde onları daha başarılı kılarken olumsuz tutumları başarısız olmalarına neden olmaktadır. Dil öğrenme sürecinin etkili olabilmesinde tutum en baskın faktörlerden biridir (Anbarlı-Kırkız, 2010). Bu süreçte en etkili faktörlerden biri olan tutum, başarı ile yakın ilişkilidir. Bu yüzden yabancı dil öğrenecek olan kişilerin o dile ve kültüre yönelik olumlu tutum geliştirmeleri öğrenmede başarıyla, olumsuz tutum geliştirmeleri ise başarısızlıkla sonuçlanmaktadır (Memduhoğlu ve Kozikoğlu, 2015).

Derse katılımı etkileyen önemli faktörlerden bir diğeri, öğrencilerin yabancı dil konuşma kaygısıdır. Bir düşünme ve iletişim aracı olarak dinleme, okuma, konuşma, yazma ve dil bilgisi beceri alanları olan dilin en çok kullandığımız beceri alanı konuşmadır (Yaman ve Sofu, 2013). Konuşma becerisi, İngilizce öğrenimindeki temel beceriler arasında kaygıya en çok neden olan beceri olarak kabul edilmektedir (Luo, 2014). Bu yüzden araştırmacılar, yabancı dil öğretiminde konuşma becerisi üzerinde önemle durmuşlar ve yabancı dil öğrencilerinin derse katılma düzeyini etkileyen faktörlerden biri olarak konuşma kaygısını araştırmışlardır (Horwitz, 2010; Kondo, 2010; Lou, 2014; Yaman ve Sofu, 2013).

Kaygı, yabancı dil sınıflarında yaygın olarak görülen duygusal tepki olarak görülmektedir. Birçok araştırmada, yabancı dil öğrencilerinin en az orta düzeyde yabancı dil kaygısı yaşadıkları ortaya çıkmıştır (Horwitz, 2001). Yabancı dil kaygısı ve yabancı dil yeterliliği arasındaki ilişkiyi inceleyen birçok araştırmada da dil kaygısı ikinci dil öğrenen bireylerin başarısını engelleyebilecek bir faktör olarak görülmüştür (Kondo, 2010). Çeşitli araştırmalarda dil kaygısı ve dil edinimi arasında negatif bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmış ve bu kaygının neredeyse tamamen dilin sözel kullanımıyla ilişkili olduğu bulunmuştur (Horwitz, 2010). Bu araştırma sonuçlarından hareketle, yabancı dil konuşma kaygısının, birçok araştırmacının üzerinde durduğu ve derste öğrenci katılımını etkileyen bir faktör olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu açıdan konuşma kaygısı yaşayan bireylerin, İngilizce derslerine aktif katılımlarının olumsuz etkilenebileceği söylenebilir. Bu durumda, İngilizce derslerinde öğrencilerin dil edinim düzeylerinin yüksek olabilmesi için derse katılmalarını etkileyen faktörler olarak İngilizce konuşma kaygısı ve öğrencilerin derse karşı tutumlarının incelenmesi gerekmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, lise öğrencilerinin konuşma kaygısının ve İngilizce dersine yönelik tutumlarının derse katılımlarını ne düzeyde yordadığını ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Lise öğrencilerinin İngilizce dersine katılımları, İngilizce dersine yönelik tutumları ve İngilizce konuşma kaygıları ne düzeydedir?
2. Lise öğrencilerinin İngilizce dersine katılım, kaygı ve tutumları cinsiyete ve sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
3. Lise öğrencilerinin İngilizce dersine katılım, kaygı ve tutumları ile İngilizce ders başarı durumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Lise öğrencilerinin İngilizce konuşma kaygıları ve tutumları derse katılımlarını ne düzeyde yordamaktadır?

Ülkemizde İngilizce öğreniminin büyük oranda okul ve sınıf içi etkinliklere bağlı olması nedeniyle öğrencilerin derse katılım düzeylerinin belirlenmesi önem taşımaktadır. Alanyazında, öğrencilerin derse katılım durumlarını inceleyen çeşitli çalışmalara ulaşılmıştır (Abdullah, Bakar, ve Mahbob, 2012; Aypay ve Eryılmaz, 2011; Sever, 2014; Sever, vd., 2014). Bu çalışmada ise lise öğrencilerinin İngilizce dersine katılım durumlarını etkileyen İngilizce konuşma kaygısı ve derse yönelik tutum değişkenleri üzerinde durulmuştur. Alanyazın incelendiğinde, lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutum (Abidin, Pour-Mohammadi, ve Alzwari, 2012; Anbarlı-Kırkız, 2010; Hosseini ve Pourmandnia, 2013; Memduhoğlu ve Kozikoğlu, 2015) ve İngilizce konuşma kaygısını (Horwitz, 2010; Kondo, 2010; Lou, 2014; Yaman ve Sofu, 2013) inceleyen çalışmalar olmakla birlikte İngilizce dersine katılım üzerinde etkili önemli faktörler arasında yer alan İngilizce konuşma kaygısı ve derse yönelik tutumun birlikte incelendiği herhangi bir çalışmanın olmadığı görülmüştür. Bu çalışma, İngilizce konuşma kaygısı ve derse karşı tutumun İngilizce dersine katılımı ne düzeyde yordadığını belirlemeye yönelik bu değişkenleri birlikte ele alması bakımından önem taşımaktadır.

2. Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada tarama modellerinden ilişkiyel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkiyel tarama modellerinde, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirleme hedeflendiği için (Karasar, 2015) bu araştırmanın amacına uygun olduğu düşünülmektedir.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2016-2017 öğretim yılında Van ilinde Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Anadolu Liselerinde okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örneklemede, araştırmada etkili olabileceği düşünülen değişkene göre evren alt homojen gruplara ayrılır ve her bir alt gruptan basit seçkisiz örnekleme kullanılarak örneklem belirlenir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel, 2012). Bu araştırmada, araştırma problemleri üzerinde etkili olabileceği düşüncesiyle Van ili merkez ilçelerindeki okullar sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeylerine göre uzman görüşü alınarak yüksek, orta ve düşük olmak üzere üç tabakaya ayrılmıştır. Her bir tabakadan bir Anadolu lisesi seçkisiz olarak belirlenmiştir. Belirlenen bu üç lisede 9, 10, 11 ve 12. sınıf olmak üzere her bir sınıf düzeyinden seçkisiz olarak bir veya iki şube belirlenmiştir. Belirlenen okul ve sınıflarda okuyan toplam 442 lise öğrencisi örnekleme alınmıştır. Örneklem alınan öğrencilere ilişkin demografik özellikler Tablo 1'de verilmiştir:

Tablo 1. Lise Öğrencilerinin Demografik Özelliklere Göre Dağılımı

Demografik Özellik	Kategori	Sayı (N)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	335	75.8
	Erkek	107	24.2
Sınıf Düzeyi	9. sınıf	111	25.1
	10. sınıf	122	27.6
	11. sınıf	122	27.6
	12. sınıf	87	19.6

Tablo 1 verilerine göre, lise öğrencilerinin 335'i (%75.8) kadın, 107'si (%24.2) erkektir. Katılımcıların 111'i (%25.1) 9.sınıf, 122'si (%27.6) 10.sınıf, 122'si (%27.6) 11. sınıf, 87'si (%19.6) ise 12. sınıf öğrencisidir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, lise öğrencilerinin derse katılım düzeylerini belirlemek için 'Derse Katılım Envanteri', İngilizce konuşma kaygı düzeylerini belirlemek için 'İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği' ve İngilizce dersine yönelik tutumlarını belirlemek için 'İngilizce Dersine ait Tutum Ölçeği' olmak üzere üç veri toplama aracı kullanılmıştır. Veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Derse Katılım Envanteri: Wang, Bergin ve Bergin (2014) tarafından geliştirilen ve Sever (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan envanter, 23 madde ve "bilişsel katılım", "duyuşsal katılım", "davranışsal katılım-uyum/itaat", "davranışsal katılım-çaba gösterme" ve "derse katılmama" olmak üzere beş alt faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin alt faktörlerine ilişkin Cronbach Alpha katsayıları sırasıyla .89, .87, .82, .74, .69. olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada ise envanterin toplamına ilişkin Cronbach Alpha iç güvenilirlik katsayısı .87 olarak bulunmuştur. Bu değerler, envanterin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği: Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) tarafından geliştirilen ve Öztürk (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek, "Yabancı Dil Sınıfı Kaygı Ölçeği"ndeki 33 maddeden konuşma kaygısına yönelik 18 madde seçilerek oluşturulmuştur. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .91 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada ise ölçeğin Cronbach Alpha iç güvenilirlik katsayısı .91 olarak bulunmuştur. Bu değerler, ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

İngilizce Dersine Ait Tutum Ölçeği: Güven ve Uzman (2006) tarafından coğrafya dersine yönelik tutumu ölçmek için geliştirilen ölçek, Anbarlı-Kırkız (2010) tarafından İngilizce dersine uyarlanmıştır. İngilizce Dersine Ait Tutum Ölçeği, 10 olumlu ve 10 olumsuz olmak üzere toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .93 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada ise ölçeğin Cronbach Alpha iç güvenilirlik katsayısı .91 olarak bulunmuştur. Bu değerler, ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmada, lise öğrencilerinin İngilizce dersine katılım, konuşma kaygıları ve derse karşı tutum düzeylerini belirlemek üzere, ölçek puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine bakılmıştır. Bu değerler; '1-1.79 arası' çok düşük, '1.80-2.59 arası' düşük, '2.60-3.39 arası' orta, '3.40-4.19 arası' yüksek ve '4.20-5.00 arası' çok yüksek olarak yorumlanmıştır. Bu ortalamaların cinsiyete göre değişip değişmediğini belirlemek için t-testi; sınıf düzeyi ve başarı değişkenlerine göre değişip değişmediğini belirlemek için ise ANOVA testi kullanılmıştır. Anlamlı fark çıkması durumunda, anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi kullanılmış ve anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin İngilizce dersine karşı tutumlarının ve İngilizce konuşma kaygılarının derse katılımlarını ne düzeyde yordadığını belirlemek için ise basamaklı regresyon analizi (stepwise regression) kullanılmış ve değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı (r) hesaplanarak incelenmiştir. Basamaklı regresyon analizinde, bağımlı değişken üzerinde anlamlı etkiye sahip olmayan bağımsız değişkenler regresyon modelinin dışında tutularak bağımlı değişkendeki varyansa önemli katkı sağlayan bağımsız değişkenler analize dâhil edilir. İlk olarak, bağımlı değişkendeki varyansa en çok katkı sağlayan bağımsız değişken analize dâhil edilir ve daha sonra varyansa anlamlı katkı sağlayan değişkenler sırasıyla modele alınır (Büyüköztürk, 2012; Cohen, Cohen, West, ve Aiken, 2003). Analiz öncesinde, basamaklı regresyon analizinin temel varsayımları olan çok değişkenli normallik ve doğrusallık sağlanmış, çoklu bağlantı probleminin olmadığı sonucuna varılmıştır.

3. Bulgular

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Lise öğrencilerinin İngilizce dersine katılımları, İngilizce dersine yönelik tutumları ve İngilizce konuşma kaygıları ne düzeydedir?” sorusuna yönelik olarak lise öğrencilerinin ölçeklere verdikleri yanıtlar üzerinden hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2’de verilmiştir:

Tablo 2. Lise Öğrencilerinin Ölçeklere Verdikleri Yanıtlara Göre Hesaplanan Ortalama ve Standart Sapma Puanları

Ölçekler	\bar{X}	Ss
İngilizce dersine katılım	3.46	0.76
İngilizce dersine yönelik tutum	3.47	0.84
İngilizce konuşma kaygısı	2.96	0.95

Tablo 2 incelendiğinde, lise öğrencilerinin İngilizce dersine katılımlarının ($\bar{X}=3.46$) ve İngilizce dersine yönelik tutumlarının ($\bar{X}=3.47$) yüksek düzeyde olduğu, İngilizce konuşma kaygılarının ise ($\bar{X}=2.96$) orta düzeyde olduğu görülmektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Lise öğrencilerinin İngilizce dersine katılım, kaygı ve tutumları cinsiyete ve sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna yönelik lise öğrencilerinin İngilizce dersine katılım, kaygı ve tutumlarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik t testi sonuçları Tablo 3’te verilmiştir:

Tablo 3. Lise Öğrencilerinin İngilizce Dersine Katılım, Tutum ve Kaygılarının Cinsiyete Göre t testi Sonuçları

Ölçekler	Cinsiyet	Sayı	\bar{X}	Ss	sd	t	p
İngilizce dersine katılım	Kadın	335	3.51	0.73	440	2.57	.010
	Erkek	107	3.30	0.83			
İngilizce dersine yönelik tutum	Kadın	335	3.53	0.81	440	2.89	.004
	Erkek	107	3.27	0.90			
İngilizce konuşma kaygısı	Kadın	335	3.03	0.93	440	2.57	.010
	Erkek	107	2.76	0.99			

Tablo 3’te görüldüğü üzere, öğrencilerin İngilizce dersine katılım, İngilizce dersine yönelik tutum ve İngilizce konuşma kaygısı ölçeklerine verdikleri puanların cinsiyete göre anlamlı fark gösterdiği görülmektedir. İngilizce dersine katılım ($t_{(440)} = 2.57, p < .05$), İngilizce dersine yönelik tutum ($t_{(440)} = 2.89, p < .05$) ve İngilizce konuşma kaygısı ($t_{(440)} = 2.57, p < .05$) ölçeklerinde kadın öğrenciler lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir. Lise öğrencilerinin İngilizce dersine katılım, kaygı ve tutumlarının sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik ANOVA sonuçları Tablo 4’te verilmiştir:

Tablo 4. Lise Öğrencilerinin İngilizce Dersine Katılım, Tutum ve Kaygılarının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Betimsel İstatistikler					ANOVA Sonuçları						
Ölçek	S.düzeyi (Lise)	Sayı	\bar{X}	Ss	Varyans Kaynağı	K.T	sd	K.O	F	p	Fark
Derse katılım	9.sınıf	111	3.60	0.71	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	7.867 247,938 255,805	3 438 441	2.622 .566	4.633	.003	1>4 2>4
	10. sınıf	122	3.51	0.67							
	11.sınıf	122	3.46	0.81							
	12.sınıf	87	3.21	0.83							
Tutum	9.sınıf	111	3.50	0.82	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	3,923 305,376 309,299	3 438 441	1.308 .697	1.876	.133	
	10. sınıf	122	3.50	0.71							
	11.sınıf	122	3.55	0.93							
	12.sınıf	87	3.29	0.88							

Betimsel İstatistikler		ANOVA Sonuçları									
Ölçek	S.düzeyi (Lise)	Sayı	\bar{X}	Ss	Varyans Kaynağı	K.T	sd	K.O	F	p	Fark
Kaygı	9.sınıf	111	3,01	1.02	Gruplar arası	1,545	3	.515	0.567	.637	
	10. sınıf	122	2.97	0.94							
	11.sınıf	122	3.00	0.96	Gruplar içi	398,157	438	.909			
	12.sınıf	87	2.85	0.88	Toplam							399,702	441

$p < .05$, Not: 1- "9.sınıf", 2- "10.sınıf", 3- "11.sınıf", 4- "12.sınıf"

Tablo 4'te görüldüğü üzere, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum ($F_{(3,438)} = 1.876$, $p > .05$) ve İngilizce konuşma kaygıları ($F_{(3,438)} = 0.567$, $p > .05$) sınıf düzeyine göre anlamlı fark göstermezken, İngilizce dersine katılım durumlarında 12. sınıf öğrencileri ile 9. ve 10. sınıf öğrencileri arasında 9. ve 10. sınıf öğrencileri lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir ($F_{(3,438)} = 4.633$, $p < .05$).

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan "Lise öğrencilerinin İngilizce dersine katılım, kaygı ve tutumları ile İngilizce ders başarı durumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" sorusuna ilişkin lise öğrencilerinin "İngilizce dersine katılım", "İngilizce dersine yönelik tutum" ve "İngilizce konuşma kaygısı" ölçeklerinden aldıkları puanlar ile İngilizce ders başarı durumları arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik hesaplanan Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayıları Tablo 5'te verilmiştir:

Tablo 5. Araştırmaya Dâhil Edilen Değişkenlere İlişkin Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayıları

Değişkenler	(1)	(2)	(3)	(4)
1. İngilizce ders başarısı	1.00			
2. İngilizce dersine katılım	.187**	1.00		
3. İngilizce dersine yönelik tutum	.323**	.642**	1.00	
4. İngilizce konuşma kaygısı	-.201**	-.231**	-.280**	1.00

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

Tablo 5 verilerine göre, lise öğrencilerinin İngilizce ders başarısı ile İngilizce dersine katılımları arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu ($r = .187$; $p < .01$), İngilizce konuşma kaygısı arasında ise düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu ($r = -.201$; $p < .01$) görülmektedir. Ayrıca, lise öğrencilerinin İngilizce ders başarısı ile İngilizce dersine yönelik tutum arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu ($r = .323$; $p < .01$) görülmektedir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi "Lise öğrencilerinin İngilizce konuşma kaygıları ve tutumları derse katılımlarını ne düzeyde yordamaktadır?" şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme yönelik lise öğrencilerinin İngilizce dersine katılımlarının yordanmasına ilişkin basamaklı regresyon analizi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir:

Tablo 6. Lise Öğrencilerinin İngilizce Dersine Katılımlarının Yordanmasına İlişkin Basamaklı Regresyon Analizi Sonuçları

Basamaklar	Yordayıcı değişkenler	β	Yordama Gücü (R)	Açıklanan varyans (R^2)
1	İngilizce dersine yönelik tutum	.642	.642	.412

Tablo 6 verilerine göre, lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarının İngilizce dersine katılımlarındaki varyansın %41'ini açıkladığı görülmektedir. Tablo 6'daki basamaklı regresyon analizine ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Lise Öğrencilerinin İngilizce Dersine Katılımlarının Yordanmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Model	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Regresyon	105,489	1	105,489	308.782	.000
Artık (Residual)	150,316	440	0.342		

Tablo 7 incelendiğinde, Tablo 6'da verilen basamaklı regresyon analizinde elde edilen yordama gücünün anlamlı

düzeyde olduğu görülmektedir ($F_{(1,440)} = 308.782, p < .000$). Lise öğrencilerinin İngilizce dersine katılım durumlarının yordanmasına ilişkin yapılan regresyon analizi bir basamakta gerçekleşmiştir ve lise öğrencilerinin İngilizce dersine katılım durumlarına ilişkin varyansa katkıları bakımından sadece bir değişkenin önemli yordayıcı olduğu ortaya çıkmıştır. Yapılan analiz sonuçları, regresyon eşitliğine önemli yordayıcı olarak giren İngilizce dersine yönelik tutumun, lise öğrencilerinin İngilizce dersine katılım durumlarına ilişkin varyansın yaklaşık olarak yarısını (%41.2) açıklayacak güçte olduğunu göstermektedir. Fakat, İngilizce konuşma kaygısının toplam varyansa anlamlı katkı sağlamadığı, lise öğrencilerinin İngilizce dersine katılımlarını anlamlı düzeyde yordamadığı saptanmıştır.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Derse katılım ile ilgili yapılmış olan çalışmalar ve bununla ilgili geliştirilen öneriler liselerde derse katılımın önemini ortaya koymaktadır (Rocca, 2010). Lise öğrencilerinin İngilizce dersine katılımında öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumunun ve İngilizce konuşma kaygılarının yordama gücünün araştırıldığı bu çalışmada, öğrencilerin İngilizce dersine katılımlarının ve İngilizce dersine yönelik tutumlarının yüksek düzeyde, İngilizce konuşma kaygılarının ise orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Aypay ve Eryılmaz (2001) lise öğrencilerine yönelik yaptıkları çalışmada, öğrencilerin derse katılma motivasyonlarının yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymuşlardır. Ortaya çıkan bu sonuçlara göre, öğrencilerin İngilizce öğrenmenin önemini farkında oldukları, İngilizce öğrenmeye istekli oldukları dolayısıyla İngilizce derslerine katılımlarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Öğrencilerin derse etkin katılımının, bilgi edinimini ve öğrenci öğrenmelerini artırdığına ilişkin yaygın bir kanı vardır (Murray ve Lang, 1997). Dolayısıyla, lise öğrencilerinin derse katılım durumlarının yüksek düzeyde olmasının İngilizce öğrenmeleri üzerinde olumlu bir etki yaratacağı düşünülebilir. Öte yandan, Abebe ve Deneke'nin (2015) yaptıkları çalışmada, Etiyopyalı üniversite öğrencilerinin derse katılıma verilen öneme rağmen İngilizce derslerine katılımda pasif kaldıkları ortaya çıkmıştır. Bu durum kültürel farklılığa ve eğitimin farklı kademelerinde derse katılımda farklılaşmaların olabileceği gerçeğine dayandırılabilir. İngilizce dersine yönelik tutumun yüksek düzeyde çıktığı bu çalışma, alanyazındaki benzer çalışma sonuçlarıyla (Aydoslu, 2005; Çetinkaya, 2009; Genç ve Aksu, 2004; Mamun, Rahman, Rahman, ve Hossain, 2012; Memduhoğlu ve Kozikoğlu, 2015; Noursi, 2013; Tok, 2010) örtüşmektedir. Bu sonuçlardan hareketle, öğrencilerin İngilizce'yi sevdiğikleri ve İngilizce öğrenmeye yönelik olumlu tutuma sahip oldukları söylenebilir. Balemir'in (2009) ve Çağatay'ın (2015) üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmada öğrencilerin yabancı dil konuşma kaygısının orta düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır, bu açıdan bu çalışma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Bu sonuçlara bağlı olarak ülkemizde, öğrencilerin İngilizce konuşurken çeşitli nedenlere bağlı olarak orta düzeyde kaygı duydukları söylenebilir.

Bu çalışmada, kadın öğrencilerin İngilizce dersine katılım, İngilizce dersine yönelik tutum ve İngilizce konuşma kaygılarının erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Çalışma sonuçları cinsiyet açısından değerlendirildiğinde, alanyazındaki diğer çalışmalar (Balemir, 2009; Gajalakshmi, 2013; Memduhoğlu ve Kozikoğlu, 2015; Öztürk, 2012; Sever, vd., 2014) ile örtüştüğü görülmektedir. Özkan ve Kınay'ın (2015) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin yabancı dil konuşma kaygıları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermezken; bu araştırma sonuçlarına paralel olarak Balemir (2009), Luo (2014), Mahmoodzadeh (2012) ve Öztürk (2012) yaptıkları çalışmalarda, kadın öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek düzeyde konuşma kaygısı yaşadıklarını ortaya koymuşlardır. Gajalakshmi'nin (2013) yaptığı çalışmada, erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre İngilizceye yönelik daha düşük tutuma sahip oldukları saptanmıştır. Benzer şekilde; alanyazında birçok çalışmada (Aydoslu, 2005; Mamun, Rahman, Rahman, ve Hossain, 2012; Memduhoğlu ve Kozikoğlu, 2015; Tok, 2010) kadın öğrencilerin erkek öğrencilere oranla İngilizceye yönelik daha yüksek tutuma sahip oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Sever, Ulubey, Toraman ve Türe'nin (2014) derse katılımı ölçtükleri çalışmaları, kadın öğrencilerin erkeklere göre derse katılımlarının daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bu çalışma ve alanyazında yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde, kadın öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin kaygı düzeylerinin daha yüksek olmakla birlikte derse katılım ve derse yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum, kadın öğrencilerin erkek öğrencilere oranla İngilizce dersinde başarılı olmayı daha çok önemsedikleri, İngilizce dersine yönelik daha olumlu tutum geliştirdikleri, başarılı olamama durumunu düşünerek daha çok kaygı duydukları ve başarıya ulaşabilmek için İngilizceye daha çok yönelerek derse daha çok katılım gösterdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada, lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları ve İngilizce konuşma kaygıları sınıf düzeyine göre farklılık göstermezken, 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin 12. sınıf öğrencilerine oranla İngilizce dersine daha yüksek düzeyde katılım gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Alanyazında öğrencilerin İngilizce dersine katılım durumlarının sınıf düzeyine göre incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmanın sonuçları sınıf düzeyine göre incelendiğinde, ilk yıllarda öğrencilerin İngilizce dersine daha çok katılım gösterdikleri, son yılda ise ilk yıllara oranla katılımlarının düştüğü görülmektedir. 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin ilk yıllar olması sebebiyle daha hevesli oldukları ve dolayısıyla derse daha çok katılım gösterdikleri; 12. sınıf öğrencilerinin ise üniversite sınavına hazırlanma, sınavda çıkan

derslere daha çok yönelme gibi çeşitli kaygılar nedeniyle katılımlarının düştüğü değerlendirilebilir.

Araştırmada, lise öğrencilerinin İngilizce ders başarısı ile İngilizce dersine katılımları arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki; İngilizce dersine yönelik tutumları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki; İngilizce konuşma kaygıları arasında ise düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Benzer şekilde; Sever, Ulubey, Toraman ve Türe'nin (2014) yaptıkları çalışmada, kendini başarılı gören öğrencilerin derse katıldığı, başarısız gören öğrencilerin ise katılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kazazoğlu (2013) çalışmasında, bu çalışma sonuçlarıyla paralel olarak olumlu tutumun İngilizce başarısını olumlu etkilediği; Genç ve Kaya (2011) ve Anbarlı-Kırkız (2010) çalışmalarında İngilizce ders başarısı ile İngilizce dersine yönelik tutum arasında pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Nitekim alanyazında derse yönelik tutumun akademik başarıyı artırdığı ifade edilmektedir (Yenilmez ve Özabacı, 2003). Doğan (2008) bu çalışmaya benzer şekilde, yabancı dil kaygısının öğrencilerin başarı düzeylerini olumsuz etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Öte yandan, Çağatay (2015) yaptığı çalışmada, yabancı dil konuşma kaygısı ile öğrencilerin başarı seviyesi arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna varmıştır. Ortaya çıkan bu sonuçlar değerlendirildiğinde, İngilizce ders başarısını İngilizce dersine katılım ve İngilizce dersine yönelik tutum olumlu yönde etkilerken İngilizce konuşma kaygısının başarıyı olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. Ayrıca, bu araştırmada İngilizce dersine yönelik tutumun, lise öğrencilerinin İngilizce dersine katılım durumlarının yaklaşık olarak yarısını (%41.2) yordadığı, İngilizce konuşma kaygısının ise öğrencilerin İngilizce dersine katılımlarını anlamlı düzeyde yordamadığı sonucuna varılmıştır. Bu durum, İngilizceye yönelik tutumun lise öğrencilerinin İngilizce dersine katılım durumlarını açıklamada önemli bir değişken olduğunu göstermektedir. İngilizceye yönelik tutum, lise öğrencilerinin İngilizce dersine katılım durumlarını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır. Benzer şekilde, Turanlı'nın (2007) İngilizce öğrenen öğrencilerin derse katılımlarını etkileyen faktörler ve bunların etki düzeylerini belirlemeyi amaçladığı çalışmada, öğrencilerin derse karşı tutumlarının derse katılımları konusunda belirleyici olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tutum, belirli davranışların gösterilmesine yol açan eğilimler olarak bilinmekte, öğrencinin öğrenmeye istekli olmasını ve derse katılım göstermesini etkilemektedir (Erişti, 1998). Bu sonuçlar ışığında, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumlu tutum geliştirmesinin, derse katılım göstermeleri üzerindeki öneminin açık olduğu görülmektedir.

Bu araştırma sonuçları doğrultusunda, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlayacak tedbirlerin alınmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin velilerle işbirliği içinde öğrencilere yabancı dil öğrenmenin kendi gelecekleri ile ilgili önemini anlatmaları, İngilizce derslerinde öğretmenlerin farklı yöntem ve teknikleri işe koşmaları, derslerde pozitif bir atmosfer oluşturmaları, buna rağmen derse yönelik olumsuz tutuma sahip öğrenciler ile ilgili neler yapılabileceğinin araştırılması gerektiği düşünülmektedir.

5. Kaynakça

- Abdullah, M. Y., Bakar, N. R. A., & Mahbob, M. H. (2012). Student's participation in classroom: What motivates them to speak up?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 51, 516-522.
- Abebe, D., & Deneke, D. (2015). Causes of students' limited participation in EFL classroom: Ethiopian public universities in focus. *International Journal of Educational Research and Technology*, 6(1), 74-89.
- Abidin, M. J. Z., Pour-Mohammadi, M., & Alzwari, H. (2012). EFL students' attitudes towards learning English language: The case of Libyan secondary school students. *Asian Social Science*, 8(2), 119-134.
- Anbarlı-Kırkız, Y. (2010). *Öğrencilerin İngilizce dersine ait tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki (Yüksek lisans tezi)*. Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Aydoslu, U. (2005). *Öğretmen adaylarının yabancı dil olarak İngilizce dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi (Yüksek lisans tezi)*. Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Aypay, A., & Eryılmaz, A. (2011). Lise öğrencilerinin derse katılmaya motive olmaları ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(21), 26-44.
- Balemir, S. H. (2009). *The sources of foreign language speaking anxiety and the relationship between proficiency level and degree of foreign language speaking anxiety (Yüksek lisans tezi)*. Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Büyüköztürk, S., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, S., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (18. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cohen, J., Cohen, P., West, S. G., & Aiken, L. S. (2003). *Applied multiple correlation/regression analysis for the behavioral sciences* (3. baskı). UK: Taylor & Francis.
- Çağatay, S. (2015). Examining EFL students' foreign language speaking anxiety: The case at a Turkish state university. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 199, 648-656.

- Çakıcı, D. (2007). The attitudes of university students towards english within the scope of common compulsory courses. *GÜ. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3), 21-35.
- Çetinkaya, Y. B. (2009). Language of others: Efl students' perception of and attitude towards english. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (1), 109-120.
- Doğan, A. (2008). Lise öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı. *Dil Dergisi*, 139, 48-67.
- Erişti, B. (1998). Üniversite öğrencilerinin öğretme-öğrenme sürecine katılım durumları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1-2), 52-67.
- Eryılmaz, A. (2014). Üniversite öğrencileri için derse katılım ölçeklerinin geliştirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 203-214.
- Gajalakshmi, V. (2013). High school students' attitude toward learning English language. *International journal of scientific and Research publications*, 3(9), 1-7.
- Genç, G., & Aksu, B. M. (2004). *İnönü üniversitesi öğrencilerinin İngilizce derslerine ilişkin tutumları*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Genç, G., & Kaya, A. (2011). Sınıf öğretmenleri adaylarının yabancı dil derslerine yönelik tutumları ile yabancı dil akademik başarıları arasındaki ilişki. *Balikesir University Journal of Social Sciences Institute*, 14(26), 19-30.
- Güven, B., & Uzman, E. (2006). Ortaöğretim coğrafya dersi tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14 (2), 527-536.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern language journal*, 70(2), 125-132.
- Horwitz, E. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual review of applied linguistics*, 21, 112-126.
- Horwitz, E. K. (2010). Foreign and second language anxiety. *Language Teaching*, 43(2), 154-167.
- Hosseini, S. B., & Pourmandnia, D. (2013). Language learners' attitudes and beliefs: Brief review of the related literature and frameworks. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 4(4), 63-74.
- Karasar, N. (2015). *Araştırmalarda rapor hazırlama* (19. baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kazazoğlu, S. (2013). Türkçe ve İngilizce derslerine yönelik tutumun akademik başarıya etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 294-307.
- Kondo, Y. (2010). A study on relationship between language anxiety and proficiency: In a case of Japanese learners of English. 15 Mart 2017 tarihinde erişildi. www.researchgate.net.
- Luo, H. (2014). Foreign language speaking anxiety: A study of chinese language learners. *Journal of the National Council of Less Commonly Taught Languages*, 15, 99-117.
- Mahmoodzadeh, M. (2012). Investigating foreign language speaking anxiety within the EFL learner's interlanguage system: The case of Iranian learners. *Journal of Language Teaching & Research*, 3(3), 466-476.
- Mamun, A., Rahman, M., Rahman, R. M., & Hossain, A. (2012). Students' attitudes towards English: The case of life science school of Khulna university. *International Review of Social Sciences and Humanities*, 3 (1), 200-209.
- Memduhoğlu, H. B., & Kozikoğlu, İ. (2015). Üniversite öğrencilerinin yabancı dil derslerine ilişkin tutumları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 184-202.
- Murray, H., & Lang, M. (1997). Does classroom participation improve student learning. *Teaching and Learning in Higher Education*, 20(1), 7-9.
- Noursi, O. (2013). Attitude towards learning English: The case of the uae technological high school. *Educational Research*, 4(1), 21-30.
- Özkan, E., & Kınay, İ. (2015). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi (Ziya Gökalp eğitim fakültesi örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(3), 1290-1301.
- Öztürk, G. (2012). *Foreign language speaking anxiety and learner motivation: A case study at a Turkish state university (Yüksek lisans tezi)*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Rocca, K. A. (2010). Student participation in the college classroom: An extended multidisciplinary literature review. *Communication Education*, 59(2), 185-213.
- Sever, M. (2014). Derse katılım envanterinin Türk kültürüne uyarlanması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 171-182.
- Sever, M., Ulubey, Ö., Toraman, Ç., & Türe, E. (2014). Lise öğrencilerinin çeşitli değişkenler açısından derse katılımlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 183-198.
- Tok, H. (2010). Üniversite öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin duyuşsal tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 185, 90-109.
- Turanlı, A. (2007). Yabancı dil öğrencilerinin sözel katılımını etkileyen etmenler ve algılanan etki düzeyleri (Öğrenci ve öğretmen algıları). *Eğitim ve Bilim*, 32(146), 39-53.
- Wang, Z., Bergin, C., & Bergin, D. A. (2014). Measuring engagement in fourth to twelfth grade classrooms: The classroom engagement inventory. *School Psychology Quarterly*, 29(4), 517-535.
- Yaman, H., & Sofu, M. S. (2013). Öğretmen adaylarına yönelik konuşma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17(3), 41-50.
- Yenilmez, K., & Özabacı, N. Ş. (2003). Yatılı öğretmen okulu öğrencilerinin matematik ile ilgili tutumları ve matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 132-146.



Selçuklu Bilişsel Eğitim Programının Çocukların Farklı Beceri Alanlarına Etkisine İlişkin Uygulayıcı Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri¹

The Views of Practitioner Classroom Teachers on The Effects of Selcuklu Cognitive Training Program on Different Skill Areas of Children

Bengü TÜRKÖĞLU^a

^aNecmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Konya, Türkiye

Öz

Selçuklu Bilişsel Eğitim Programı (SEBEP) uygulayıcısı olan sınıf öğretmenlerinin programın çocukların farklı beceri alanlarına etkisine ilişkin görüşlerini tespit etmek için yapılan bu çalışma nitel bir araştırmadır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseniyle gerçekleştirilen bu araştırmanın çalışma grubunu oranlı küme örnekleme yöntemi ile seçilen Cahit Zarifoğlu İlkokulu'nda görev yapan 20 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden benzeşik örnekleme yöntemine uygun olarak sınıf öğretmenlerinden çalışma grubu seçilmiştir. Araştırmada, veri toplama aracı olarak açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formundaki açık uçlu sorulara verilen cevapların analizi, "betimsel analiz" kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenleri Selçuklu Bilişsel Eğitim Programı'nın çocukların farklı beceri alanları üzerinde oldukça etkili bir program olduğunu düşünmektedir. Sınıf öğretmenleri bu programın başta çocukların bilişsel ve sosyal becerileri olmak üzere iletişim, duygusal ve konuşma becerileri üzerinde de etkili olduğunu ifade etmektedir.

Abstract

This study is a qualitative research to determine the views of classroom teachers who were the practitioners of Selcuklu Cognitive Training Program (SCTP) on the effects of the program on different skill areas of children. This study was designed by case study from qualitative research methods. The study group of this research was composed of 20 classroom teachers working at the Cahit Zarifoğlu Primary School, who were selected by proportionate cluster sampling method from the primary schools. The study group was chosen from the classroom teachers in accordance with the homogeneous sampling method from the criterion sampling methods. In the study, a semi-structured interview form consisting of open-ended questions was used as the data collection tool. The analysis of the answers to the open-ended questions in the interview form was evaluated using "descriptive analysis". According to the results of the research, classroom teachers think that Selcuklu Cognitive Training Program is a very effective program for children on different skill areas. Classroom teachers state that this program has an impact on communication, emotional and speech skills, especially on the cognitive and social skills of children.

Anahtar Sözcükler

bilişsel kutu oyunları
bilişsel eğitim programı
farklı beceri alanları
sınıf öğretmeni
ilkokul eğitimi

Keywords

cognitive board games
cognitive training program
different skill areas
classroom teacher
primary school education

¹. Bu çalışmanın bir bölümü 11-14 Mayıs 2017 tarihlerinde Denizli'de düzenlenen IV. International Eurasian Educational Research Congress – INTERNATIONAL EJER CONGRESS 2017'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Extended Summary

Introduction: Play is the common profession in which all children without exception exerted their adult life and natural learning environment that make numerous contributions to all developmental areas. When the child plays, s/he learns to wait, share, collaborate, get rid of self-centeredness, control aggression, solve social problems in a proper way, empathize, belong to a group, respect the rights and freedoms of others, have own rights and freedoms, comply with restrictions, get order and cleaning habits, communicate, listen to what is said, express himself, make an effort, finish the job that he started, work together, be a leader or a member, beat and defeat, find the right way through trial-and-error, make conscientious evaluations, protect the surrounding objects and living things, moral concepts, concepts such as people, love of home, loyalty to the country, community rules and socialization (Aral vd., 2000; Catron ve Allen, 2003; Çoban ve Nacar, 2006; Driscoll ve Nagel, 2008; Ellialtıoğlu, 2005; Esen, 2008; Mangir ve Aktaş, 1993; Pehlivan, 2005; Seyrek ve Sun, 2010; şahin, 2006).

Purpose of the study: Selcuklu Cognitive Training Program (SCTP) is a game-based educational program aimed at contributing especially to the development of cognitive and social skills, for children who are in primary school. It comprises a total of 25 cognitive board games. Six cognitive play activities differ for each grade, which means there are a total of 24 play activities, which were chosen according to the sub-dimensions of linguistic skill, object-spatial skill, reasoning skill, distinguishing skill and numerical skill. In addition to these play activities, one play activity was included for the development of creativity skill for all grades. The main purpose of the current study is to determine qualitatively the views of classroom teachers who are practitioners of SCTP about the competencies of children in different skill areas.

Method: This study was designed as a case study which is a qualitative research method. The study group of this research was composed of 20 classroom teachers working at Cahit Zarifoglu Primary School, who were selected by proportionate cluster sampling method from the primary schools that were affiliated with Konya Province Selcuklu District Directorate of the National Education. Cahit Zarifoglu Primary School provided dual education and was appropriate for designing a cognitive training class independent of physical conditions. The study group was chosen from the classroom teachers in accordance with the homogeneous sampling method from the criterion sampling methods. In the study, Personal Information Form and a semi-structured interview form that is suitable for qualitative research consisting of open-ended questions were used as the data collection tool. The analysis of the answers to the open-ended questions in the interview form was evaluated using “descriptive analysis”, one of the qualitative data analysis methods.

Findings: It was found that classroom teachers think SCTP was a very effective program for children on different skill areas. Classroom teachers stated that this program had an impact on communication, emotional and speech skills, especially on the cognitive and social skills of children. According to the classroom teachers, Selçuklu Cognitive Training Program contributed significantly to the development of children’s cognitive skills in transferring knowledge, attention and focus, reasoning, strategy development, problem solving, and evaluating possibilities; the development of children’s social skills in cooperation, sharing, taking responsibility and observing; the development of children’s communication skills in helping, waiting, thanking and congratulating; the development of children’s emotional skills in controlling aggressive behaviors, controlling positive emotions, sharing feelings, and expressing emotions; and finally the development of children’s speaking skills in not interrupting, listening patiently, initiating continuing and finishing speaking.

Conclusion and Recommendations: The research contributes to the literature in terms of determining the verbal expressions of teachers’ about the effects of cognitive board games on different skill areas. As can be seen from the research findings, cognitive games are influential on different skill areas of children. Playing such games in the school and home environment is very beneficial for the development of cognitive, social, communication, emotional and speech skills. Therefore it is suggested that teachers and parents should play cognitive games with their children in order to provide opportunities and experiences for developing different skills of children. The Ministry of National Education can prepare curriculums based on cognitive games for all levels of education and apply them to all levels of education.

1. Giriş

Oyun; istisnasız tüm çocukların yetişkinlik hayatının provasını yaptıkları ortak meslekleri, tüm gelişim alanlarına sayısız katkı sağlayan doğal öğrenme ortamlarıdır. Önemli olan yüksek nitelik taşıyan oyunun gerçekleşebilmesi için gerekli koşulların sağlanmasıdır. Nitelikli bir oyunun ön koşulları; oyun arkadaşı, nitelikli oyun malzemeleri, büyük oyun alanları, destekleyici yetişkin varlığı, yeterli zaman, aktif yaşantılar ve yeni deneyimler için güvenli oyun ortamlarıdır (Tüfekçioglu, 2013). Çocuklar, oyunlara gönüllü olarak katıldıkları için oyunlar onlar için faydalı bir eğitim aracı haline gelir ve oyunlar vasıtasıyla daha kolay ve kalıcı şekilde öğrenirler, çünkü oyun sırasında beş duyuları aktiftir. Fredrich Fröbel “Çocuk oyunları hayatın bir çekirdeğidir. Bütün insanlar orada gelişir, büyür ve oluşur. İnsanın en güzel ve en olumlu yetenekleri orada yükselir” diyerek oyunun insan yaşantısındaki önemine vurgu yapmıştır (Akt: Erdal ve Erdal, 2003: 37).

Gelişen ve değişen dünyanın nesnesi olmak yerine öznesi olmak ancak tüm gelişim alanlarında yetenekleri kuvvetli nesiller yetiştiren toplumlar için mümkündür. Bu nesilleri de ancak çocukluk döneminde tüm yetenekleri oyun vasıtasıyla desteklenen çocuklar oluşturabilir. Bu sebepten çocuğun bilişsel ve sosyal gelişimi başta olmak üzere tüm gelişim alanları aile-öğretmen iş birliği ve zengin uyarıcı çevreyle desteklenerek çocuğun gelişiminde ortaya çıkabilecek olumsuzluklar ortadan kaldırılmaya çalışılmalıdır. Erken yaşlardan itibaren özellikle bilişsel ve sosyal yetenekleri desteklemek amacıyla oyun temeline dayanan eğitim programlarının hazırlanıp uygulanması gerekmektedir çünkü oyun çocuk açısından yetişkin yaşamı için bir staj, hayata açılan bir penceredir. Huizinga (1950), öğrenmenin bir yolunun da serbest oyunlardan farklı olarak oyuncuların oyun kurallarını rakip oyuncularla birlikte takip etmesi gereken eğitsel, kurallı oyunlar olduğunu ifade eder. Böylece, çocuklar akranlarıyla nasıl etkileşim kuracakları, oyun kurallarını nasıl takip edecekleri gibi sosyal becerileri öğrenebilirler (Brady vd., 1983; Shapira vd., 1971).

Çocuk, oyun oynarken sırasını beklemeyi, paylaşmayı, işbirliği yapmayı, benmerkezcilikten kurtulmayı, saldırganlığı kontrol etmeyi, sosyal sorunları uygun yolla çözmeyi, empati kurmayı, bir gruba ait olmayı, başkalarının hak ve özgürlüklerine saygı duymayı, kendi hak ve özgürlüklerine sahip çıkmayı öğrenir. Yine oyunlar vasıtasıyla çocuk, sınırlamalara uymayı, iletişim kurmayı, söylenenleri dinlemeyi, kendini ifade etmeyi, çaba harcamayı, başladığı bir işi bitirmeyi, yardımlaşmayı, birlikte çalışmayı, önder ya da üye olmayı da benimser. Çocuklar yenme ve yenilmeyi, deneme-yanılma yolu ile doğruyu bulmayı, vicdansal değerlendirmeler yapmayı, çevresindeki nesne ve canlıları korumayı, ahlaki kavramları, insan, yurt sevgisi, ülkeye bağlılık gibi kavramları, toplum kurallarını dolayısıyla toplumsallaşmayı ve sosyalleşmeyi ancak onlar için hayatın provası olan oyunlar vasıtasıyla içselleştirirler (Aral vd., 2000; Catron ve Allen, 2003; Çoban ve Nacar, 2006; Driscoll ve Nagel, 2008; Ellialtıoğlu, 2005; Esen, 2008; Mangır ve Aktaş, 1993; Pehlivan, 2005; Seyrek ve Sun, 2010; Şahin, 2006).

Bilişsel oyunlar, özellikle bilişsel gelişimi destekleyecek tarzda tasarlanmış eğitsel oyunlardır. Bu oyunlar; rekabetçi etkinlikler içeren, kurallar ve düzenlemelerle sınırlandırılmış, müfredata yenilik getiren, eğlenceli ve etkileşimli oyunlardır (Allery, 2004). Bu oyunlar vasıtasıyla çocuklar sorular sorarak bilgi edinirler, bilgilerini başkalarına aktarırlar, mantık yürütmeyi ve yargılamayı öğrenirler, neden-sonuç ilişkisi kurarlar. Dikkat, kıyaslama, hızlı düşünme, ortaya çıkan sorunları görme ve bunlara çözüm bulma yeteneklerini geliştirirler. Sıralama, sınıflama, eşleştirme, kıyaslama, analiz, sentez, problem çözme, algılama, düşünme, akıl yürütme, neden-sonuç ilişkisini sezme gibi zihinsel süreçlerin işleyişini hızlandırır (Leigh, 2003; MEB, 2007; Yazar, 2015). Eğitsel kutu oyunları, serbest oyunlardan farklı olarak oyuncuların uymaları gereken oyun kurallarını içerir (Choi, 2005). Bu oyunlar, ilkökul öğrencilerinin bilişsel düzeyi için oldukça uygundur ve çocuklarda öğrenme için eğlenceli ve keşfedici bir araç sağlar (Corbeil, 1999; Millians, 1999). Oyun temelli öğrenmeler, öğrenciler için eğlenceli, motive edici ve ilginçtir, bunun yanı sıra yetenek ve kavramsal anlayış gelişimi için de çok önemlidir (Ginsburg, Lee ve Boyd, 2008; Papastergiou, 2009). Daha da önemlisi, bu oyunlar sınıf ortamında interaktif oyun becerilerini ve arzu edilen sınıf içi davranışları kolaylaştırmaktadır (Davis-Temple vd., 2014). Harris (2003) başarılı bir eğitsel oyunun yaratıcı, öğrenme aracı olarak kullanılmaya elverişli, profesyonel bir görünüme sahip ve iyi kurallardan oluşması gerektiğini belirtmiştir.

21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan işbirliği, iletişim, eleştirel düşünme, yaratıcı yenilik ve başarısızlık karşısında yılmamak ve yeniden denemek çocuklarımızın gelecekteki başarıları için oldukça önemli özelliklerdir. Ancak oyun yoluyla kolayca öğrenilebilen bu becerilerin çoğunu sınıfta ders ortamında kolayca öğretmek mümkün değildir (Hirsch-Pasek ve Golinkoff, 2003; Partnership for 21st Century Skills, 2008). Oyunların eğitime dahil edilmesi, öğrenme motivasyonu, aktif katılım ve öğrenci konsantrasyonunun artırılmasında genellikle geleneksel öğretim yöntemlerinden çok daha etkilidir (Kirikkaya, Iseri ve Vurkaya, 2010). Tam bu noktada eğitsel, bilişsel oyunların önemi bir kez daha karşımıza çıkmaktadır. Ortaokul müfredatında seçmeli ders olarak yer verilen Zekâ Oyunları Dersi maalesef ilkökul müfredatında bulunmamaktadır. Ancak çocukları tüm gelişim alanlarında destekleyen bilişsel oyunların önemine inanan

sınıf öğretmenleri Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersi kapsamında bilişsel oyun eğitimlerine bir program dahilinde olmasa da yer vermektedir. Çocukların özellikle bilişsel gelişimlerine büyük katkılar sağlayan bilişsel oyun eğitimi programlarının yaygınlaşması çok önemlidir. Alan yazın tarandığında öğretmenlerin perspektifinden bilişsel oyun eğitimlerinin çocukların farklı beceri alanlarına ne tür katkılar sağladığına yönelik çalışma olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla farklı becerilerin kazandırılması amacıyla yapılacak her türlü araştırma ve çalışmanın farkındalık yaratma açısından çok değerli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Selçuklu Bilişsel Eğitim Programı (SEBEP) her sınıf bazında farklılaşan 6 bilişsel oyundan, 4 sınıf kademesi için toplam 24 oyundan ve bu oyunlara ek olarak tüm sınıflar için yaratıcılık becerisinin gelişimine yönelik 1 etkinlik oyunu olmak üzere toplamda 25 bilişsel kutu oyununu içeren; ilkokula devam eden çocukların özellikle bilişsel ve sosyal beceri gelişimlerine katkı sağlamayı hedefleyen; dil, şekil-uzay, ayırt etme, sayı, akıl yürütme ve stratejik düşünme yeteneği alt boyutlarına yönelik bireysel ve grup oyunlarından oluşan, 12 hafta boyunca, haftada 2 gün ve günlük 1 saat olmak üzere toplam 24 saat “düzenli ve kontrollü” olarak uygulanan bir eğitim programıdır. Bu araştırmanın temel amacı; SEBEP uygulayıcısı olan sınıf öğretmenlerinin programın çocukların farklı beceri alanlarına etkisine ilişkin görüşlerini niteliksel olarak değerlendirmektir.

2. Yöntem

Araştırma Modeli

SEBEP uygulayıcısı olan sınıf öğretmenlerinin bilişsel oyunlarda çocukların farklı beceri alanlarına etkisine ilişkin görüşlerini tespit etmek için yapılan bu çalışmada nitel araştırma tekniği kullanılmıştır. Araştırma durum çalışmasıyla desenlenmiştir. Durum çalışması, araştırmacının bir durum üzerine yoğunlaşarak elde edilen verileri sebep-sonuç ve değişkenler arası ilişkileri açıklayabilmesine olanak sağlayan, duruma bağlı temaları ortaya koyan ve bütüncül bir yorum hedefleyen bir yaklaşımdır (Creswell, Hanson, Clark Plano ve Morales, 2007; Çepni, 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Çalışma Grubu

Araştırmada amaçlı örneklem yöntemlerinden benzeşik örnekleme yöntemine uygun olarak sınıf öğretmenlerinden çalışma grubu seçilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Konya ili Selçuklu İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı, ikili eğitim yapan, fiziki koşulları bağımsız bir bilişsel eğitim sınıfı dizayn edilebilecek uygunluktaki ilkokullar arasından oranlı küme örnekleme yöntemi ile seçilen Cahit Zarifoğlu İlkokulunda görev yapan, SEBEP eğitimlerine ve atölyelerine katılan, SEBEP uygulayıcısı olan 20 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Öğretmenlere ilişkin demografik özellikler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler

Demografik Bilgiler		n	f	%
Cinsiyet	Kadın	20	12	60
	Erkek		8	40
Yaş	25-35	20	3	15
	36-45		12	60
	46-55		5	25
Öğrenim Durumu	Lisans	20	16	80
	Yüksek Lisans		4	20
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	20	1	5
	6-10 yıl		3	15
	11-15 yıl		6	30
	16-20 yıl		9	45
	21 yıl ve üstü		1	5

Tablo 1’e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunlukla kadın (12 - %60), 36-45 yaş aralığında (12 - % 60), lisans mezunu (16 - % 80) ve 16-20 yıllık mesleki kıdeme sahip (9 - % 45) oldukları görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmenlere yönelik soruları içeren “Kişisel Bilgi Formu” ile açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme soruları hazırlanmadan önce, araştırma

konusu ile ilgili ulusal ve uluslararası alan yazın taraması yapılmıştır. Daha sonra formda yer alması düşünülen maddeler belirlenerek yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formunun amaç, anlam ve kapsam açısından değerlendirmesini yapmak ve geçerliğini sağlayabilmek için 4 akademisyenden görüş alınarak 7 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur.

Verilerin Toplanması

Veriler toplanırken öncelikle SEBEP uygulayıcısı olan sınıf öğretmenlerine bu araştırmada katılımcı olmaya ilişkin gönüllü olup olmadıkları sorulmuş, gönüllü olan 20 öğretmenin her biriyle 30 Mayıs-17 Haziran 2016 tarihleri arasında Cahit Zarifoğlu İlkokulu'nda ayrı ayrı görüşmeler yapılmıştır. Görüşme esnasında araştırmacı tarafından görüşme formları üzerine notlar alınmış ayrıca araştırmacı tarafından alınan notları doğrulamak ve katılımcıların sözlü olarak ifade edemedikleri ya da bahsetmeyi unuttukları noktaları belirtmelerine imkân tanımak amacıyla görüşme bitiminde sınıf öğretmenlerinden görüşme formlarını yazılı olarak da doldurmaları istenmiştir. Görüşmelerin süresi 30 – 35 dakika ile sınırlandırılmıştır.

Verilerin Analizi

Görüşme formundaki açık uçlu sorulara verilen cevaplar “betimsel analiz” yöntemi kullanılarak değerlendirilmiştir. Betimsel analiz aşamasında öncelikle görüşme formundaki sorular temel alınarak genel bir çerçeve oluşturulmuştur. Ardından araştırmada iç geçerliği sağlamak için; her bir soruya ilişkin elde edilen veriler incelenmiş ve bu inceleme sonucunda her bir görüşme sorusu için bir ana başlık ve bu ana başlığın altında alt kategoriler oluşturulmuştur. Her bir kategorideki bulgular, sınıf öğretmeni görüşlerinden doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Çözümlemelerde görüşüne başvuru sınıf öğretmenlerine birer kod numarası verilerek (Ö1, Ö2...) açıklamalar yapılmıştır. Grubun genel yapısına ilişkin bulgular frekans ve yüzde değerleriyle ortaya konulmuştur. İç geçerliliği yani bulguların tutarlılığını sağlamak amacıyla temaları oluşturan kavramların kendi aralarında ve diğer temalarla tutarlılığı değerlendirilmiştir. Dış geçerliği sağlamak için veri toplama aracının hazırlanmasından, uygulama ve analiz aşamasına kadar araştırma süreci detaylarıyla açıklanmış; dış geçerliliği sağlamak amacıyla araştırmanın başka araştırmalarla test edilebilmesi için gerekli açıklamalar ayrıntılarıyla yapılmıştır.

3. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, çalışma grubunda yer alan sınıf öğretmenlerinin programın çocukların farklı beceri alanlarına etkisine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla kullanılan Öğretmen Görüşme Formundan elde edilen görüşlerin çözümlenmesi sonucunda ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir.

SEBEP'in Etkililiği

Görüşmelerden elde edilen veriler SEBEP uygulayıcısı olan tüm öğretmenlerin bilişsel eğitim programının çocukların farklı beceri alanları üzerinde etkili olduğunu düşündüklerini ortaya koymuştur.

Tablo 2. SEBEP'in Çocukların Farklı Beceri Alanları Üzerindeki Etkililiği

SEBEP'in Etkililiği	n	f	%
Etkili	20	20	100
Etkili değil	20	0	0

Tablo 2'den de görüleceği gibi görüşmeye katılan öğretmenlerin tümü SEBEP'in çocukların farklı beceri alanları üzerinde etkili olduğuna inanmaktadır. Bu boyutta bazı katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

Ö7: “Uygulamalara başladıktan sonra öğrencilerimin genelinde olumlu beceri gelişimleri gözlemledim, bazı çocuklarım olağanüstü gelişim gösterdi.”

Ö14: “Eğitim uygulamalarına başlar başlamaz oyun çocuklar üzerindeki sihirli etkisini ortaya koydu ve ben bu süreçte öğrencilerimdeki beceri gelişimlerini keyifle izledim.”

Beceri Alanları

Görüşmelerden elde edilen veriler analiz edildiğinde SEBEP'in etkili olduğu beceri alanları “bilişsel beceriler”, “sosyal beceriler”, “iletişim becerileri”, “duygusal beceriler” ve “konuşma becerileri” olmak üzere beş alt kategori oluşturulmuştur.

Tablo 3. SEBEP'in Etkili Olduğu Beceri Alanları

Beceri Alanları	n	f	%
Bilişsel Beceriler	20	20	100
Sosyal Beceriler	20	17	85
İletişim Becerileri	20	16	80
Duygusal Beceriler	20	14	70
Konuşma Becerileri	20	13	65

Tablo 3'den de görüleceği gibi SEBEP'in etkili olduğu beceri alanlarının tespit edilmesine yönelik soruya görüşmeye katılan öğretmenlerin hepsi bilişsel beceriler olarak cevap vermiştir.

Bilişsel Beceriler

Öğretmenler bu temada öğrencilerinin problemlere uygun çözümler bulduğunu, strateji geliştirdiklerini, akıl yürütüklerini ifade etmişlerdir. Bu temaya ilişkin çeşitli katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

Ö2: “Öğrencilerim oyunları oynamaya başladıktan kısa bir süre sonra problemlere olabilecek en uygun çözümleri bulmaya başladılar; bilişsel gelişimlerinde çok önemli farklılaşmalar gözlemliyorum.”

Ö17: “Öğrencilerim öncelikle oyunun kurallarını öğrenip farklı stratejiler geliştiriyorlar. Ayrıca birbirlerinin stratejilerini dinleyerek, tartışarak oyuna nasıl farklılıklar katabileceklerini düşünüyorlar.”

Sosyal Beceriler

Öğretmenler bu temada genel olarak öğrencilerinin paylaşımda bulduklarını, iş birliği yaptıklarını ve sorumluluk aldıklarını ifade etmişlerdir. Bu boyuta ilişkin görüşler şöyledir:

Ö1: “Hiçbir şekilde birbiriyle oynamayan hatta sürekli çatışma içinde olan çocuklar birbiriyle kaynaştı. Öğrencilerin paylaşım becerileri, sorumluluk ve iş birliği yetenekleri gelişti.”

Ö9: “Oyunlar çocukların paylaşım, iş birliği ve gözlem yapma becerilerini çok geliştirdi yani bu eğitim programı çocuklarımızın sosyal becerileri gelişimlerine katkı sağladı.”

İletişim Becerileri

Bu temada öğretmenler öğrencilerinin öncelikle birbirlerine yardım ettiklerini sonrasında birbirlerine teşekkür ederek iletişimlerini geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Bu boyutta ortaya çıkan görüşler şu şekildedir:

Ö4: “Grup oyunları esnasında öğrenciler sırasını bekleme, teşekkür etme, birbirlerine yardım etme gibi olumlu iletişim alışkanlıkları geliştirdiler.”

Ö10: “Oyunlar esnasında çocukların birbirlerine yardım ettikleri görüldü. Oyunu kaybedenin yenilgiyi kabul ettiği ve kazananı tebrik ettiği böylece birbirleri arasındaki iletişimin olumlu yönde geliştiği tespit edildi.”

Duygusal Beceriler

Öğretmenler bu temada özellikle öğrencilerinin olumlu ya da olumsuz duygularını kontrol altında tutabildiklerini ifade etmişlerdir. Bu temaya ilişkin çeşitli katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

Ö8: “Öğrenciler oyun oynarken çok keyifli oldukları için çocukların öfke ve saldırgan davranışlarında azalma olduğu, bu duygularını kontrol etmeye çalıştıkları, birbirlerine daha sıcakkanlı ve anlayışlı davrandıkları görüldü.”

Ö7: “Çocuklar duygularını kontrollü bir şekilde ifade ettiklerinde, saldırgan davranışlarını bastırdıkları zaman oyunların devamlılığını sağlayacaklarını düşünüyorlar; bu açıdan çocukların duygusal gelişimlerine olan katkı yadsınmaz.”

Konuşma Becerileri

Bu temada öğretmenler öğrencilerinin söz kesmeden sırasını bekleme becerilerinin geliştiğine vurgu yapmışlardır. Konuşma becerilerine ilişkin bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

Ö5: “Öğrenciler oyun oynarken sıra beklemeyi, söz kesmemeyi, dinleme ve konuşma kurallarına uymayı öğrendiler.”

Ö15: “Öğrenciler özellikle dil kavramına yönelik oyunlarda konuşmayı başlatma ve sürdürme konusunda çok özenli davrandılar. Ayrıca söz kesmeden ve sıralarını bekleyerek oyuna katılmaya çalıştılar.”

Bilişsel Beceriler

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler analiz edildiğinde SEBEP'in çocukların bilişsel becerilerinden "akıl yürütme", "strateji geliştirme", "dikkat ve odaklanma", "problem çözme", "olasılıkları değerlendirme", "bilgiyi transfer etme" becerileri üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4. SEBEP'in Çocukların Bilişsel Becerileri Üzerindeki Etkileri

Bilişsel Beceriler	n	f	%
Akıl Yürütme	20	17	85
Strateji Geliştirme	20	17	85
Dikkat ve Odaklanma	20	15	75
Problem Çözme	20	14	70
Olasılıkları Değerlendirme	20	11	55
Bilgiyi Transfer Etme	20	9	45

Tablo 4'ten de görüleceği gibi öğretmenlerin çoğunluğu SEBEP'in bilişsel becerilerden akıl yürütme ve strateji geliştirme becerileri üzerinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Akıl Yürütme

Öğretmenler bu temada öğrencilerinin hızlı düşünerek çözüme hızlı bir şekilde ulaştıklarından bahsetmişlerdir. Bu temaya ilişkin çeşitli katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

Ö6: "Öğrencilerim oyunlar esnasında problem oluşan kısımlarda çözümleri kendileri bulmaya çalıştılar ve oyunları oynarken akıl yürütme becerilerini oldukça geliştirdiler ve hızlı düşünüp, hamleleri öngörüp, çözüme ulaşabilmek için çabaladılar."

Ö16: "Her oyunda öğrencilerin akıl yürüterek çözüme ulaşma becerilerini en üst seviyede kullanmak için çaba sarf ettikleri görüldü."

Strateji Geliştirme

Öğretmenler bu temada öğrencilerinin farklı çözüm yolları ürettiklerini ifade etmişlerdir. Bu temaya ilişkin görüşler şöyledir:

Ö3: "Sınıfta akademik başarısı düşük olan öğrencilerin akademik olarak daha iyi öğrencilere kıyasla farklı stratejiler geliştirerek çözüm üretmede çok daha başarılı olduklarını gözlemledim."

Ö11: "Oyunlar genel olarak çocukların strateji dolayısıyla bilişsel becerilerini geliştiriyor, çocuklar geliştiklerini hissettikçe oyunları daha bir keyifli oynuyorlar."

Dikkat ve Odaklanma

Bu temada öğretmenler öğrencilerinin öncelikle konsantre olduklarını belirtmişlerdir. Bu boyutta ortaya çıkan görüşler şu şekildedir:

Ö5: "Oyunları öğrencilerim büyük bir ciddiyet içerisinde ve tüm dikkatlerini toplayarak oynadılar ve çözüme ulaşma konusunda oldukça başarılı oldular."

Ö11: "Oyunlar zorlaştıkça çocukların daha konsantre olduklarını, çözüm üretmek için yoğun çaba sarf ettiklerini gördüm, böylece düşünme, dikkat ve odaklanma becerileri gelişti."

Problem Çözme

Öğretmenler bu temada öğrencilerinin çözüm basamaklarını tek tek değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu temaya ilişkin çeşitli katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

Ö3: "Oyunları oynarken öğrencilerim problem çözme basamaklarında ve çözüm üretme aşamalarında çok olumlu davranışlar sergilediler."

Ö8: "Öğrencilerimin oyunlarda karşılaştıkları problemler karşısında fikir üretebilmeleri, çözüm yolları bulmaya çalışmaları, karşılarına çıkan seçenekleri gözlemler yaparak değerlendirip sonuca ulaşabilmeleri beni oldukça mutlu ediyor."

Olasılıkları Değerlendirme

Bu temada öğretmenler öğrencilerinin deneme yanılma yöntemini etkin bir şekilde kullandıklarına vurgu yapmışlardır. Bu boyuta ilişkin bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

Ö1: "Oyunlarda çok farklı olasılıkları deneyerek sonuca ulaşmayı başardılar ve çözüme ulaştıkları zaman

keyif aldılar. Oyunları analiz ederken tümevarım tümdengelim gibi çeşitli yöntemler denediler.”

Ö18: *“Öğrencilerim oyunlarda olasılıkları değerlendirerek, deneme yanılma yöntemiyle çözüme ulaşmaya çalıştılar; ayrıca oyunlar çocukları alternatif düşünmeye de yönlendirdi.”*

Bilgiyi Transfer Etme

Öğretmenler bu temada öğrencilerinin daha önceki öğrenmelerinin sonraki öğrenmelerine zemin oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Bu temaya ilişkin çeşitli katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

Ö8: *“Öğrencilerim her oyun için farklı farklı çözüm yolları geliştirmeye çalıştılar; daha önce öğrendikleri bilgileri yeni uygulamalara kolayca transfer ettiler.”*

Ö16: *“Öğrencilerim oyunlar esnasında daha önce öğrendikleri bilgileri düşünerek farklı fikirler ortaya attılar; bu fikirler onların sonuca daha kolay ulaşabilmelerine olanak sağladı.”*

Sosyal Beceriler

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler analiz edildiğinde SEBEP'in çocukların sosyal becerilerinden “iş birliği ve paylaşım”, “sorumluluk alma”, “gözlem yapma” becerileri üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 5. SEBEP'in Çocukların Sosyal Becerileri Üzerindeki Etkileri

Sosyal Beceriler	n	f	%
İş Birliği ve Paylaşım	17	17	100
Sorumluluk Alma	17	16	94
Gözlem Yapma	17	12	71

Tablo 5'te de görüleceği gibi öğretmenlerin hepsi SEBEP'in sosyal becerilerden işbirliği ve paylaşım üzerinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

İş Birliği ve Paylaşım

Öğretmenler bu temada öğrencilerinin çözüme ulaşma adına karşılıklı yardımlaşmalarını ifade etmişlerdir. Bu temaya ilişkin çeşitli katılımcı ifadeleri şöyledir:

Ö10: *“Sınıftaki tüm öğrencilerim grup oyunlarını paylaşım ve iş birliği içerisinde oynadılar. Bireysel oyunlarda dahi iş birliği gözlemledim.”*

Ö14: *“Grup oyunlarına başlarken en başta iş bölümü yaptılar. Birbirleriyle bilgilerini ve yorumlarını olumlu bir şekilde paylaştılar. Bu durum oyunlarda zorlanan öğrenciler için çok faydalı oldu.”*

Sorumluluk Alma

Bu temada öğretmenler öğrencilerinin süreci yönetme biçimlerinden bahsetmişlerdir. Bu boyutta ortaya çıkan görüşler şu şekildedir:

Ö8: *“Oyunların dağıtılmasında ve toplanmasında tüm öğrenciler sorumluluk aldılar.”*

Ö20: *“Grup oyunlarında çocuklar sadece kendilerinin değil aynı zamanda grup arkadaşlarının da sorumluluklarını aldılar; hatalarını gösterdiler; bu sebepten hep birbirlerini takipte kaldılar.”*

Gözlem Yapma

Öğretmenler bu temada öğrencilerinin süreci planlı ve dikkatli bir şekilde incelediklerini ifade etmişlerdir. Bu temaya ilişkin görüşler şu şekildedir:

Ö18: *“Bu oyunlar sırasında öğrencilerimin aslında çok güzel gözlem yapabildiklerini, gözlemleri vasıtasıyla da başarılı bir şekilde sonuca ulaşabildiklerini fark ettim.”*

Ö17: *“Oyunları anlamakta güçlük çeken bazı öğrencilerin yanındaki arkadaşlarını gözlemleyerek oyunu daha iyi anlamaya çalıştıklarını fark ettim.”*

İletişim Becerileri

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler analiz edildiğinde SEBEP'in çocukların iletişim becerilerinden “yardımlaşma”, “sırasını bekleme”, “teşekkür etme”, “tebrik etme” becerileri üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 6. SEBEP'in Çocukların İletişim Becerileri Üzerindeki Etkileri

İletişim Becerileri	n	f	%
Yardımlaşma	16	16	100
Sırasını Bekleme	16	14	88
Teşekkür Etme	16	13	82
Tebrik Etme	16	9	56

Tablo 6'dan da görüleceği gibi öğretmenlerin hepsi SEBEP'in iletişim becerilerinden yardımlaşma üzerinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Yardımlaşma

Öğretmenler bu konuda öğrencilerinin birbirlerinin desteğine ihtiyaç duyduklarından bahsetmişlerdir. Bu temaya ilişkin katılımcı ifadelerinin bazıları şöyledir:

Ö14: *“Oyunlar esnasında yardım isteme ve yardım etme davranışlarında çok daha istekli olduklarını fark ettim.”*

Ö18: *“Öğrenciler anlamadıkları noktalarda birbirlerinden yardım istediler; yardım sonrasında oyunu tamamlayan öğrenciler başarıya hazıyla yardımcı olan arkadaşlarına daha ılımlı şekilde davrandılar.”*

Sırasını Bekleme

Öğretmenler bu konuda öğrencilerinin süreci sabır göstererek tamamladıklarını ifade etmişlerdir. Bu temaya ilişkin görüşler şu şekildedir:

Ö13: *“Çocuklarım oyun oynarken sıraya olabildiğince riayet ettiler; saygı ile birbirlerini dinlediler.”*

Ö16: *“Oyunların mantığını anlayıp hızlı bir şekilde tamamlayan öğrenciler oyunu tamamlamakta zorlanan öğrencilere oyunu anlattılar, hiç kimse aceleci davranmadı, herkes sabırla sırasını bekledi.”*

Teşekkür Etme

Bu konuda öğretmenler öğrencilerinin kendilerine gösterilen yardımlara nazikçe cevap verdiklerini belirtmişlerdir. Bu boyutta ortaya çıkan görüşler şu şekildedir:

Ö14: *“Oyunun devam etmesi ortak amaçları olduğu için gönüllü bir şekilde birbirlerine yardım ettiler; yardımlar sonucunda nazik teşekkür ifadeleri kullanıldı.”*

Ö20: *“Öğrencilerim rica ve teşekkür ifadelerine konuşmalarında sıklıkla yer verdiler.”*

Tebrik Etme

Öğretmenler bu konuda öğrencilerinin süreç sonunda nazik değerlendirmeler yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu temaya ilişkin çeşitli katılımcı ifadeleri şu biçimdedir:

Ö19: *“Uyum içerisinde oynadılar; oyunların sonunda birbirlerini tebrik ettiler.”*

Ö12: *“Öğrencilerim oyununu başarıyla tamamlayan arkadaşlarına alkışlayarak destek oldular; onları içtenlikle tebrik ettiler.”*

Duygusal Beceriler

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler analiz edildiğinde SEBEP'in çocukların duygusal becerilerinden “saldırgan davranışları kontrol altında tutabilme”, “olumlu duyguları kontrol altında tutabilme”, “duyguları paylaşabilme”, “duyguları ifade edebilme” becerileri üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 7. SEBEP'in Çocukların Duygusal Becerileri Üzerindeki Etkileri

Duygusal Beceriler	n	f	%
Saldırgan Davranışları Kontrol Altında Tutabilme	14	13	93
Olumlu Duyguları Kontrol Altında Tutabilme	14	11	79
Duyguları Paylaşabilme	14	9	64
Duyguları İfade Edebilme	14	7	50

Tablo 7'den de görüleceği gibi öğretmenlerin çoğunluğu SEBEP'in duygusal becerilerden saldırgan davranışları kontrol altında tutabilme becerileri üzerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Saldırgan Davranışları Kontrol Altında Tutabilme

Öğretmenler bu temada öğrencilerinin olumsuz duygularıyla baş edebildiklerini ifade etmişlerdir. Bu temaya ilişkin görüşler şu şekildedir:

Ö9: “Çocuklar hırsıyla oynadılar, ancak saldırganlık gösteren hiç kimse olmadı. Bu oyunların sürekli oynanmasının çocukların duygularını kontrol edebilmelerine olanak sağlayacağını, duygu kontrolünün bir davranış şekli haline geleceğine inanıyorum.”

Ö19: “Oyunu kaybedenler üzülme ya da huzursuzluk çıkarmak yerine oyuna tekrar başlayıp farklı taktikler denediler, ya da yardım istediler.”

Olumlu Duyguları Kontrol Altında Tutabilme

Bu temada öğretmenler öğrencilerinin olumlu duygularında da aşırılık yaşamadıklarından bahsetmişlerdir. Bu boyutta ortaya çıkan görüşler şu şekildedir:

Ö3: “Öğrencilerim duygularını arkadaşlarını rencide etmeden ifade ettiler, her oyundan ayrı keyif aldılar ancak mutluluklarını diğer arkadaşlarını da düşünerek kontrollü bir şekilde yaşadılar.”

Ö6: “Öğrencilerim özellikle başarı sonucunda yaşadıkları kazanma ve mutluluk duygularını kontrol ederek arkadaşlarına ve sınıf ortamına karşı gerekli duyarlılığı gösterdiler.”

Duyguları Paylaşabilme

Öğretmenler bu temada öğrencilerinin tüm sürecin hissiyatını birbirleriyle paylaştıklarından bahsetmiştir. Bu temaya ilişkin çeşitli katılımcı ifadeleri şöyledir:

Ö8: “İçine kapanık olan öğrencilerim oyunlar sayesinde duygularını arkadaşlarıyla paylaşmaya başladılar. Sınıf içerisinde sergilenen hiçbir saldırgan davranış bilişsel eğitim sınıfında sergilenmedi, konuşarak anlaşma ve çözüm yoluna gidildi.”

Ö13: “Oyunu tamamlayıp sevinen öğrencilerin de tamamlayamayıp üzülen öğrencilerin de duyguları içtenlikle arkadaşları tarafından paylaşıldı.”

Duyguları İfade Edebilme

Öğretmenler bu temada öğrencilerinin hissettiklerini birbirlerine açıkça söyleyebildiklerinden bahsetmiştir. Bu temaya ilişkin katılımcı ifadelerinin bazıları şöyledir:

Ö12: “Kendini ifade etmekte zorlanan öğrencilerimin duygularını içten bir şekilde anlatabilmeleri benim için çok anlamlıydı.”

Ö15: “Çocuklar oyunları oynarken kendi iç dünyalarını ve duygularını içtenlikle ifade ettiler.”

Konuşma Becerileri

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler analiz edildiğinde SEBEP’in çocukların konuşma becerilerinden “söz kesmeme”, “sabırla dinleme”, “kendini ifade edebilme”, “konuşmayı başlatma, sürdürme, bitirme” becerileri üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 8. SEBEP’in Çocukların Konuşma Becerileri Üzerindeki Etkileri

Konuşma Becerileri	n	f	%
Söz Kesmeme	13	13	100
Sabırla Dinleme	13	10	77
Kendini İfade Edebilme	13	9	69
Konuşmayı Başlatma, Sürdürme ve Bitirme	13	8	62

Tablo 8’den de görüleceği gibi öğretmenlerin tümü SEBEP’in konuşma becerilerinden söz kesmeme üzerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Söz Kesmeme

Öğretmenler bu temada öğrencilerinin söz almak için arkadaşının sözünü bitirmesini beklediklerini ifade etmişlerdir. Bu temaya ilişkin görüşler şu şekildedir:

Ö10: “Çocuklar oyunun devamı için arkadaşının sözünü kesmeden sırasını beklemesi gerektiğini yaşayarak idrak ettiler.”

Ö20: “Öğrencilerim oyun uygulamalarında arkadaşlarının sözünü kesmeden onları dinleyebildiler ve konuşmaya başlamak için söz almaları gerektiğini daha iyi anladılar.”

Sabırla Dinleme

Bu temada öğretmenler öğrencilerinin sözlerine başlamadan önce diğer arkadaşının sözlerini tamamlamasını beklediğinden bahsetmişlerdir. Bu boyutta ortaya çıkan görüşler şu şekildedir:

Ö4: “Sınıf ortamında sabırsız olan öğrencilerin oyunlar esnasında olabildiğince sabırlı bir şekilde arkadaşlarını dinlediğine şahitlik ettim.”

Ö11: “Erkek öğrencilerimin birçoğunda sabırlı bir şekilde dinleme sorunu olduğu halde bilişsel eğitim sınıfında hiç böyle bir sorun yaşamadık. Eğlenme ve başarıya içgüdüleri onları kurallara uymaya motive etti.”

Kendini İfade Edebilme

Öğretmenler bu temada öğrencilerinin duygu ve düşüncelerini içtenlikle açıklayabildiğini belirtmişlerdir. Bu temaya ilişkin çeşitli katılımcı ifadeleri şöyledir:

Ö2: “Çok düzgün cümlelerle kendini ifade edemeyen öğrencilerimin konuşma becerilerinin geliştiğini gözlemledim.”

Ö9: “Bilişsel eğitim sınıfının öğrencilerime en büyük katkısı çok konuşmayan öğrencilerimin oyunlar sayesinde sıra her kendine geldiğinde büyük bir heyecanla kendini ifade etmeye çalışması olmuştur.”

Konuşmayı Başlatma Sürdürme ve Bitirme

Öğretmenler bu temada öğrencilerinin bir konuda fikirlerini anlamlı bir bütünlük içinde açıklayabildikleri ifade etmişlerdir. Bu temaya ilişkin katılımcı ifadelerinin bazıları şöyledir:

Ö7: “Öğrenciler özellikle dil kavramına yönelik oyunlarda konuşmayı başlatma, sürdürme ve tamamlama konusunda çok özenli davrandılar.”

Ö17: “Öğrenciler dil gelişimine yönelik oyunlarda konuşmayı başlatma ve bitirme becerilerinde olağanüstü gelişmeler gözlemlendi. Bazı içine kapanık öğrencilerimin daha rahat konuşabildikleri, arkadaşlarından onay aldıkça daha da rahatladıkları tespit edildi.”

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde, SEBEP uygulayıcısı olan sınıf öğretmenlerinin programın çocukların farklı beceri alanlarına etkisine ilişkin görüşlerini niteliksel olarak değerlendirme amacına yönelik gerçekleştirilen araştırma kapsamındaki sorulara öğretmenler tarafından verilen yanıtlar ayrı ayrı sunulmuştur. Bu yanıtlar alan yazın ışığında tartışılmıştır. Daha sonra araştırma bulgularının ışığında önerilerde bulunulmuştur.

SEBEP’in çocukların farklı beceri alanları üzerinde etkili olup olmadığı sorusuna SEBEP uygulayıcısı olan tüm öğretmenler “SEBEP çocukların farklı beceri alanları üzerinde etkilidir” şeklinde yanıtlamışlar ve bu programın en etkili olduğu beceri alanlarını ise “bilişsel beceriler, sosyal beceriler, iletişim becerileri, duygusal beceriler ve konuşma becerileri” olarak ifade etmişlerdir. Usta ve diğerlerinin (2016) öğretmen adaylarının matematik öğretiminde oyunların kullanımı ile ilgili görüşlerini ortaya çıkarmaya yönelik olan araştırma; Kaya ve Elgün’ün (2015) eğitsel oyunlar ile desteklenmiş fen öğretiminin ilkökul öğrencilerinin akademik başarısına etkisinin incelendiği çalışma; Özyürek ve Çavuş’un (2016) ilkökul öğretmenlerinin öğretim yöntemi olarak oyunu kullanma durumlarını incelemek ve oyun hakkındaki görüşlerini ortaya koymak amacıyla yürütülen çalışma bulguları ile araştırma bulguları tutarlıdır. Fox (1988), araştırmasında ebeveynlerin eğitsel kutu oyunlarını kullanarak çocuklarının okuma, matematik, yazma, muhakeme becerileri gibi temel akademik becerilerinde gelişme sağlayabilecekleri sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Romine (2004) araştırmasında eğitsel oyunların motivasyon ve derse katılım üzerinde etkili olduğunu tespit etmiştir. Koçyiğit vd. (2007) birçok yerli ve yabancı kaynağı incelendikleri araştırmalarında iyi düzenlenmiş eğitim ortamlarında oynatılan oyunların çocukların tüm gelişim alanlarına olumlu katkılar sağladığını belirtmişlerdir.

Oyunun bilişsel becerileri geliştirmede çok önemli bir rol oynadığı fikri yeni değildir. Bilişsel gelişimin en etkili kuramcılarında Piaget ve Vygotsky oyunun bilişsel gelişimdeki önemini sıklıkla vurgulayarak oyun oynamanın çocukların gelişen kelime dağarcığına, farklı konulardaki kavramları anlamalarına, sorunları çözme yeteneklerine, kendilerine güven ve motivasyonlarına, diğer insanların ihtiyaçlarının farkında olmalarına katkıda bulunduğunu belirtmektedirler (Zigler ve Bishop-Josef, 2009). Türkoğlu (2016), araştırmasında bilişsel kutu oyunlarının çocukların bilişsel gelişimlerinde etkili olduğunu ve etkisinin de kalıcı olduğunu belirlemiştir. Bu çalışmada öğretmenler, SEBEP’in çocukların bilişsel becerileri üzerindeki gelişimlerini ifade eden kategorileri “akıl yürütme, strateji geliştirme, dikkat ve odaklanma, problem çözme, olasılıkları değerlendirme, bilgiyi transfer etme” olarak sıralamışlardır. Öğretmenlerin çoğunluğu bilişsel kutu oyunu uygulamalarının çocukların özellikle akıl yürütme ve strateji becerileri üzerinde etkili olduğunu

gözlemlediklerini ve bu tarz eğitim programlarının okul öncesi dönem çocukları için de çok etkili olabileceğini özellikle ifade etmişlerdir.

Çocuk oyun etkinlikleri yoluyla paylaşmayı, yardımlaşmayı, arkadaş olmayı dolayısıyla toplumsallaşmayı öğrenir. Bu sayede sosyal becerileri gelişir (Saracho, 1996). Bunu yanı sıra araştırmalar bu tür oyunlar vasıtasıyla çocukların akranlarıyla nasıl etkileşim kuracakları, oyun kurallarını nasıl takip edecekleri ve başkalarının bakış açılarını nasıl anlayacakları gibi sosyal becerileri öğrenebileceklerini göstermektedir (Brady, Newcomb ve Hartup, 1983; Choi, 2005; Esen, 2008; Shapira ve Madsen, 1971). SEBEP öğretmen görüşlerine göre çocukların sosyal becerilerinden “iş birliği ve paylaşım, sorumluluk alma, gözlem yapma” becerileri üzerinde gelişimler sağlamaktadır. Uygulayıcı öğretmenler sosyal bir varlık olan bireyin toplum içerisinde yaşayabilmek için geliştirmesi gereken becerilerden en önemlisinin iş birliği olduğunu belirtmişler ancak bu becerinin kazanımının ve geliştirilmesinin mevcut müfredatla çok zor olduğuna dikkat çekerek çocukların oyunlar esnasında iş birliği ve paylaşım becerilerini oldukça geliştirdiklerini ifade etmişlerdir.

Araştırmacılar, bilişsel oyunların insanların birbirleriyle daha iyi anlaşabilmesi ve iletişim kurabilmesi için bir yol olduğunu belirtmektedir (Kamii ve DeVries, 1980; Zan ve Hildebrandt, 2005). Bu oyunları yetişkin rol modellerle oynayan çocuklar zarafet ve görgü kuralları çerçevesinde kazanmayı ve kaybetmeyi öğrenirler (Gobet vd., 2004). Uygun oyun materyalleri, çocuklara sınıf etkinliklerinde bağımsız olarak yer almanın yanı sıra iletişim kurma, sırasını bekleme, yardım etme, paylaşma gibi sosyal beceriler geliştirme fırsatı da sunmaktadır (Arntzen vd., 2003; Jung ve Sainato, 2013). Özgenç (2010) çalışmasında oyun temelli matematik etkinlikleriyle yürütülen öğrenme ortamlarında bu tür etkinliklerin öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen iletişimini olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Uğurel (2003) ortaöğretim matematik öğretiminde oyunlar ve etkinliklerin kullanılmasına ilişkin öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirildiği çalışmada eğitsel oyunların öğrencilerin kendi aralarında ve öğretmenleriyle olan ilişkilerinde sağlıklı iletişim kurulmasına yardımcı olduğunu tespit etmiştir. Sınıf öğretmenleri uygulanan programın çocukların iletişim becerilerinden “yardımlaşma, sırasını bekleme, teşekkür etme, tebrik etme” becerileri üzerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. SEBEP uygulayıcısı olan öğretmenler bireysel ya da grup oyunlarında çocukların ortak hedeflerinin başarmak olduğundan hareketle çocukların oyunlarını tamamladıklarında birbirlerine yardım ettiklerini ve birbirlerine karşı oldukça nazik bir şekilde davrandıklarını ancak bu durumun derslerde muhtemelen not kaygısıyla olumsuz yönde değiştiğini vurgulamışlardır.

Oyunun; korku, stres, sinir azaltma; sevinç, samimiyet, benlik saygısı, sükunet ve direnci artırma; duygusal esnekliği geliştirme ve duygusal acıyı iyileştirebilme gibi duygusal-davranışsal faydaları vardır (Goldstein, 2012). Araştırmacılar, oyunun çocuklara duygusal deneyimlerini keşfetme ve değiştirme vasıtasıyla negatif duygularından kurtulma fırsatı sunduğunu ileri sürmektedir (Barnett ve Storm, 1981; Bretherton, 1989). Dahası, küçük çocuklar, sözlü olarak sorunlarla veya zor duygularla başa çıkmak için hem bilişsel hem de dil becerisi olarak yetersizdir. Oyun, çocuklara yaşadıkları stresle başa çıkma imkânı sağlayarak duygularını düzenlemelerine ve hatta gelecekte karşılaşacakları sıkıntılarla baş etme konusunda da yardımcı olur (Johnson vd., 2005). Öğretmenler SEBEP’in çocukların duygusal becerileri üzerindeki gelişimlerini ifade eden kategorileri “saldırgan davranışları kontrol altında tutabilme, olumlu duyguları kontrol altında tutabilme, duyguları paylaşabilme, duyguları ifade edebilme” olarak sıralamışlardır. Öğretmenlerin çoğunluğu oyunlar vasıtasıyla çocukların streslerini attıklarını ve sakinleştiklerini bu sebepten de saldırgan davranışlardan uzaklaştıklarını ifade etmişlerdir.

SEBEP öğretmen görüşlerine göre çocukların konuşma becerilerinden “söz kesmeme, sabırla dinleme, konuşmayı başlatma, sürdürme, bitirme” becerileri üzerinde gelişimler sağlamaktadır. Öğretmenler derslerde kendini erteleyemeyen ve sürekli hem öğretmenin hem de arkadaşlarının sözünü kesen çocukların bu oyunlar vasıtasıyla daha sabırlı bir şekilde kendilerine söz hakkı verilmesini beklemeye başladıklarını belirtmişlerdir. Oyunlar çocukların anlatım yeteneklerini geliştirmelerine de katkı sağlar. Fisher ve arkadaşları (2011) grupla ortaklaşa bir hikâyeye oluştururken, çocukların kendi fikirlerini oyun yoluyla başkalarının anlayabileceği şekilde ifade ettiklerini belirtmektedir. Christakis (2007) çalışmasında, yapı inşa bloklarıyla oynayan bir buçuk iki yaşındaki çocukların, altı ay sonra kontrol grubundaki çocuklara kıyasla önemli ölçüde daha yüksek dil puanlarına sahip olduklarını ortaya koymuştur. Westman (2003), oyun oynayan çocukların motivasyonu ile dil gelişimi arasında bir bağlantı olduğunu düşünmektedir. Oyun oynayarak motive olan ve oyun eylemlerini genişletmeye çalışan çocukların dil gelişimlerinin daha ileri, daha kendilerinden emin olduklarını ifade etmiştir. Rydland (2009) tarafından yapılan bir araştırma ise okul öncesi çocuklarının oyunlarındaki konuşmalarının birinci sınıf dil becerilerine katkı sağladığını göstermektedir.

Araştırma öğretmenlerin bilişsel oyunların çocukların farklı beceri alanları üzerindeki etkisine ilişkin sözel ifadelerinin belirlenmesi açısından alan yazına katkı sağlamaktadır. Araştırma bulgularından da görüldüğü üzere çocukların okul ortamında ve ev ortamında bu tür oyunlar oynamaları bilişsel, sosyal, iletişim, duygusal ve konuşma becerilerinin gelişmesi için oldukça faydalıdır. Dolayısıyla öğretmenlere ve ebeveynlere çocuklarıyla birlikte bilişsel oyunlar oynayarak çocukların farklı becerilerini geliştirebilmeleri için fırsatlar ve deneyimler sunmaları önerilmektedir. Milli Eğitim

Bakanlığı (MEB) bilişsel oyunları temel alan öğretim programlarını tüm eğitim kademelerine yönelik olarak hazırlayabilir ve uygulayabilir. MEB'e bağlı eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenlere bilişsel eğitim programı ile ilgili hizmet içi eğitimler verilebilir. Öğretmen yetiştiren üniversitelerin lisans ya da lisansüstü eğitim düzeyinde bilişsel gelişime katkı sağlayan türde kutu oyunlarının tasarlanması ve eğitim materyali olarak kullanılması ile ilgili seçmeli derslere yer verilebilir. Anne-babalara yönelik seminerler düzenlenerek bu oyunları anne-babaların evde etkin bir şekilde kullanmaları sağlanabilir. Araştırmacılara farklı çalışma gruplarını, farklı araştırma yöntemlerini içeren çalışmalar yapmaları önerilmektedir.

5. Teşekkür

Bu çalışma Selçuklu Belediyesi Proje Destek Programı kapsamında yürütülen Selçuklu Bilişsel Eğitim Programı isimli projenin desteklenmesi sayesinde gerçekleştirilmiştir. Proje Yürütücüsü olarak desteğinden dolayı Selçuklu Belediyesi'ne teşekkürü bir borç bilirim.

6. Kaynakça

- Allery, L.A., (2004). Educational games and structured experiences. *Medical Teacher*, 26 (6), 504–505.
- Aral, N., Gürsoy, F. ve Köksal, A. (2000). *Okul öncesi eğitimde oyun*. İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama.
- Arntzen, E., Halstadtrø, A. and Halstadtrø, M. (2003). Training play behavior in a 5-year-old boy with developmental disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 36, 367–370.
- Barnett, L. A. and Storm, B. (1981). Play, pleasure, and pain: The reduction of anxiety through play. *Leisure Sciences*, 4(2), 161-175. DOI: 10.1080/01490408109512958
- Brady, J. E., Newcomb, A. F. and Hartup, W. W. (1983). Context and companion's behavior as determinants of cooperation and competition in school age children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 36(3), 396-412.
- Bretherton, I. (1989). Pretense: The form and function of make-believe play. *Developmental Review*, 9, 383-401.
- Catron, C. E. and Allen, J. (2003). *Early childhood curriculum: A creative play model*. (3rd Ed.). USA: Pearson Education.
- Choi, K. Y. (2005). Children's play behaviour during board game play in a kindergarten classroom. *International Journal of Early Childhood Education*, 11(2), 159-172.
- Christakis, D. A., Zimmerman, F. J. and Garrison, M. M. (2007). Effect of block play on language acquisition and attention in toddlers: A pilot randomized controlled trial. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine*, 161, 967-971.
- Corbeil, P. (1999). Learning from the children: practical and theoretical reflections on playing and learning. *Simulation and Gaming*, 30(2), 163-80.
- Creswell, J. W., Hanson, W. E., Clark Plano, V. L. and Morales, A. (2007). Qualitative research designs: Selection and implementation. *Counselling Psychologist*, 35 (2), 236-264.
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. (6. Baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çoban, B. ve Nacar, E. (2006). *Okul öncesi eğitimde eğitsel oyunlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Davis-Temple, J., Jung, S., Sainato, D. (2014). Teaching young children with special needs and their peers to play board games: Effects of a least to most prompting procedure to increase independent performance. *Behavior Analysis in Practice*, 7 (1), 21-30.
- Driscoll, A. and Nagel, N. G. (2008). *Early childhood education, Birth-eight*. (4. Edition). USA: Pearson Education.
- Elliältioğlu, M. F. (2005). *Okul öncesi dönemde oyun ve oyun örnekleri*. İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama.
- Erdal K. ve Erdal G. (2003). Çocuk oyunlarında yaratıcılık. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 37-46.
- Esen, M. A. (2008). Geleneksel çocuk oyunlarının eğitimsel değeri ve unutulmaya yüz tutmuş Ahıska oyunları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, (2), 357-367.
- Fisher, K., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Singer, D. and Berk, L. E. (2011). Playing around in school: Implications for learning and education policy. A. D. Pellegrini (Ed.), *In The Oxford Handbook of the Development of Play* (341–363). New York, NY: Oxford University Press.
- Fox, H. (1988). Great games. *Learning*, 17(8), 66-67.
- Gobet, F., de Voogt, A. and Retschitzki, J. (2004). *Moves in mind: The psychology of board games*. Hove, UK: Psychology Press.
- Goldstein, J. (2012). *Play in children's development health and well-being*. Retrieved from: <http://opensource.wdka.nl/mediawiki/images/4/4e/Play-in-children-s-developmenthealth-and-well-being-feb-2012.pdf>.
- Ginsburg, H. P., Lee, J. S. and Boyd, J. S. (2008). Mathematics education for young children: What it is and how to promote it. *Social Policy Report*, 22, 1–24.
- Harris, C.R. (2003). Create board games to enhance classroom learning. *Association for Career and Technology Education Conference*, December, Orlando, FL.
- Hirsh-Pasek, K. and Golinkoff, R. (2003). *Einstein never used flashcards: How our children really learn and why they need to play more and memorize less*. Emmaus, PA: Rodale Press.

- Huizinga, J. (1950). *Homo Ludens: A study of the play element in culture*. Boston, MA: Beacon Press.
- Johnson, J. E., Christie, J. F. and Wardle F. (2005). *Play, development, and early education*. Boston, MA: Allyn&Bacon.
- Jung, S. and Sainato, D.M. (2013). Teaching play skills to young children with autism. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 38, 74-90.
- Kamii, C. and DeVries, R. (1980). *Group games in early education: Implications of Piaget's theory*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Kaya, S. ve Elgün, A. (2015). Eğitsel oyunlar ile desteklenmiş fen öğretiminin ilkökul öğrencilerinin akademik başarısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 329-342.
- Kirikaya, E. B., Iseri, S. and Vurkaya, G. (2010). A board game about space and solar system for primary school students. *Turkish Online Journal of Education Technology*, 9(2), 1-13.
- Koçyiğit S., Tuğluk M. N. ve Kök M. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 324-342.
- Leigh, C. (2003). It's all in the game. *Childhood Education*, 80(2), 59-64.
- Mangır, M. ve Aktaş, Y. (1993). Çocuğun gelişiminde oyunun önemi. *Yaşadıkça Eğitim*, 26, 14-18.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2007). Çocuk gelişimi ve eğitimi. *Oyun albümü*. MEB Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP). <http://hbgm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kursprogramlari/cocukgelisim/moduller/oyunalbumu.pdf>, Erişim Tarihi: 11.09.2014.
- Millians, D. (1999). Simulations and young people: developmental issues and game development. *Simulation and Gaming*, 30(2), 199-226.
- Özgenç, N. (2010). *Oyun temelli matematik etkinlikleriyle yürütülen öğrenme ortamlarından yansımalar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Özyürek, A. ve Çavuş, Z. S. (2016). İlkokul öğretmenlerinin oyunu öğretim yöntemi olarak kullanma durumlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2157-2166.
- Papastergiou, M. (2009). Exploring the potential of computer and video games for health and physical education: A literature review. *Computers & Education*, 53, 603-622. doi:10.1016/j.compedu.2009.04.001
- Pehlivan, H. (2005). *Oyun ve öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- P21. (2008). *21st Century Skills, Education & Competitiveness*. Washington DC, Partnership for 21st Century Skills. www.p21.org/storage/documents/21st_century_skills_education_and_competitiveness_guide.pdf. Erişim Tarihi: 10.10.2017.
- Romine, X. (2004). Using games in the classroom to enhance motivation, participation, and retention: A pre-test and post-test evaluation. *Culminating Experience Action Research Projects*, 5, 283-295.
- Rydland, V. (2009). 'Whow—when I was going to pretend drinking it tasted coke for real!' second-language learners' out-of-frame talk in peer pretend play: A developmental study from preschool to first grade. *European Journal of Developmental Psychology*, 6, 190-222.
- Saracho, O. N. (1996). The relationship between the cognitive style and play behaviors of 3 to 5-year-old children. *Personality and Individual Differences*, 21(6), 863-876.
- Seyrek, H., Sun, M. (2010). *Okul öncesi eğitiminde oyun*. İzmir: Müzik Eserleri Yayınları.
- Şahin, H. M. (2006). *Okul öncesi eğitimde eğitsel oyunlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Shapira, A. and Madsen, M. (1971). *Between and within group cooperation and competition among Kibbutz and Non-Kibbutz children*. (ERIC) Document Reproduction Service No. ED 065182)
- Tüfekçioğlu, Ü. (2013). Oyun gelişiminde öğretmenin rolü. Ü. Tüfekçioğlu (Ed.), *Çocukta oyun gelişimi içinde* (153-184). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayın No: 2279.
- Türkoğlu, B. (2016). Oyun temelli bilişsel gelişim programının 60-72 aylık çocukların bilişsel gelişimine etkisi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(6), 50-68.
- Uğrel, I. (2003). *Ortaöğretimde oyunlar ve etkinlikler ile matematik öğretimine ilişkin öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Usta N., Işık A. D., Şahan G., Genç S., Taş F., Gülay G., Diril F., Demir Ö. ve Küçük K. (2017). Öğretmen adaylarının matematik öğretiminde oyunların kullanımı ile ilgili görüşleri. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(1), 328-344.
- Westman, G. (2003). Lek coh kommunikation. [Play and communication.] *Förskoletidningen*. *Lego Learning Institute Newsletter*, Sept./Oct, No.1, 11-17.
- Yazar, A. (2015). *Çocuk ve oyun*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayını. http://www.ataturkuni.net/ow_userfiles/plugins/forum/attachment_1310_544130ab1_fec9_5441308fc4cd6_%C3%87OCUK-VE-OYUN-5.pdf. Erişim Tarihi: 21.07.2015.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8. Basım). Ankara: Seçkin.
- Zan, B. and Hildebrandt, C. (2005). Cooperative and competitive games in constructivist classrooms. *The Constructivist*, 16(1),1-13.
- Zigler, E. F. and Bishop-Josef, S. J. (2009). *Play under siege: A historical overview*. Washington, DC: Zero to Three. 30(1), 4-11.



The Effect of The Activities Carried out in Out-Of-School Learning Environments Based on Socio-Scientific Issues on The Decision-Making of The Students

Sosyobilimsel Konulara Dayalı Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Yürütülen Etkinliklerin Öğrencilerin Karar Verme Becerilerine Etkisi

Melike YAVUZ TOPALOĞLU^a, Fatime BALKAN KIYICI^b

^aMEB, Gölcük, Kocaeli, Türkiye

^bSakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, Sakarya, Türkiye

Öz

Bu çalışmada sosyobilimsel konulara dayalı okul dışı öğrenme ortamlarında yürütülen etkinliklerin 7.sınıf öğrencilerinin karar verme becerilerine etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada karma desenlerden iç içe desen kullanılmıştır. Araştırmaya bir ortaokulda öğrenim görmekte olan 21 yedinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Ergenlerde Karar Verme Ölçeği kullanılmış ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yürütülmüştür. Karar verme ölçeğinden elde edilen verilerin analizinde Friedman Testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler ise; içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda; sosyobilimsel konulara dayalı okul dışı öğrenme ortamlarında yürütülen etkinliklerin öğrencilerin karar vermede özsaygı düzeylerinin yükselmesinde ve karar vermede olumlu başa çıkma stili olan ihtiyatlı seçici davranmasında etkisi olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırma kapsamında ortaya çıkan nitel bulguların da bu araştırma sonucunu desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Abstract

Determining the effects of the activities carried out in out-of-school learning environments based on socio-scientific issues on the decision-making of the 7th grade students is the aim of this study. The embedded research design which is one of the mixed research design method was used. Twenty-one 7th grade students studying at a secondary school were included in this study. While “Adolescent Decision-Making Questionnaire” was used as the data collection tool, semi-structured interviews were held. Friedman Test and Wilcoxon Signed Ranks Test were used to analyze the data obtained from the adolescent decision-making scale. Content analysis was used to analyze data obtained from the semi-structured interviews. At the end of the research, it was confirmed that the activities carried out in out-of-school learning environments based on socio-scientific issues affect the decision-making processes, self-esteem levels and vigilance which is a positive coping style for decision-making of the students. Besides, it was concluded that the qualitative findings of the study supported the obtained results of the study as well.

Anahtar Kelimeler

okul dışı öğrenme ortamları
sosyobilimsel konular
karar verme becerisi

Keywords

out-of school learning
environments
socio-scientific issues
decision-making skills

1. Introduction

Decision-making is one of the main crucial abilities of an individual which is needed in every aspect of one's life. Therefore, the lives individuals of all ages are full of decision-making processes. However, making a decision on any subject is not very easy (Grace, 2009). Contrarily, it is a critical and a complex process requiring thinking among the alternatives (Welton and Mallan, 1999). In the simplest sense decision-making is making a choice to reach the best solution within the information obtained according to the existing choices (Chatoupis, 2007). Decision-making process starts with the awareness of the individual on the very situation. Then, the individual collects various and complex data not only on the situation but also on the possible alternatives and analyzes this information according to the targets and the priorities. If necessary s/he can organize the obtained information by receiving feedbacks on the examined data. Later on, he creates some alternatives depending on this background information, concentrates on this and completes the process by choosing one of them (Certo and Certo, 2006; Viola, Jennings, Witham Bednadz, Schug, Cortes and White, 2005; Adair, 2000). Therefore, it can be stated that decision-making process consists of many interrelated phases that should be run carefully and seriously. As each individual from any age range has to make some qualified decisions on some environmental or social issues which are closely associated with the society from time to time, an individual should be taught to have decision-making skills for efficient and right decisions from a very early age.

Since school years can be considered as the best time when individuals can be taught on effective decision-making skills, habits and responsibilities (Mann et al., 1989 cit. Goloğlu 2009), activities developing decision-making skills within the education and training system is crucial. For instance, contradictive current events can be used as a tool for developing decision-making skills (Viola et al., 2005). Likewise, socio-scientific issues have a key role for developing decision-making skills of the children. Eventually, socio-scientific issues are up-to-date contradictive and conflicting topics from the real life, which encourage critical thinking, and which are decision-making oriented both individually and socially (Ratcliffe and Grace, 2003). Choosing these issues from the real life let the ideas of the students come out more easily and effectively as these issues attract their attention. Hence, this choice helps developing the decision-making skills of the children (Goloğlu, 2009). With socio-scientific issues helping the students make decisions by evaluating the evidences on the contradictive scientific issues via ethical thinking is aimed (Powell, 2014). In sum, students' facing with contradictive current events from the real life would play a crucial role both in the development of their decision-making processes and for creating awareness on socio-scientific issues. In other words, an individual with an advanced decision-making skill can decide logically not only throughout his own life but also for the social events. People who are successful in decision-making are the ones to consider all the information and realities (Smith, 2000). Because there is information search for generating or evaluating the alternative(s) related to the topic throughout the decision-making process. Based on this information it can be emphasized that there is a learning environment out of the school that can support this search for the students.

Out-of-school learning environments are the institutions and settings which are outside the physical boundaries of the school building where the educational activities are carried out in a planned way and systematically to fulfill specific targets and the outcomes which are parallel to the curriculum throughout the school year (Salmi, 1993). It can be underlined that these types of social areas facilitate the education and training activities since learning and teaching activities within the frame of formal education has been run in a way which is not related to the real world and connected to symbols instead of the events, facts and objects of real life. Whereas, planned and systematic utilization of the out-of-school learning environments throughout formal education leads to complete and meaningful learning due to the interaction with concepts and objects for the science subjects (Ramey-Gassert, 1997). Carried out studies emphasized that utilization of out-of-school learning environments for teaching science topics within the context of science classes contribute to better and easier understanding and comprehension of the topics (Melber, 2006), concretization of the concepts and meaningful, effective, efficient and permanent learning of the students (Gerber et al., 2001; Randler et al., 2012; Salmi 1993; Ramey-Gassert, 1997; Wellington, 1990). Besides, these environments offer different learning opportunities that cannot be provided within the classroom and let the students learn according to their learning rate and the most appropriate learning system (Melber and Abraham, 1999). Hence, it can be implied that such environments can be regarded as significant resources enabling self-learning of the students and generating reliable and valid information during the data collection phase on the targeted subject in science lessons.

Children, who are the prospective adults, might face with contradictive and inconclusive real life issues anytime and anywhere in their future lives. Therefore, it is vital for them, who are expected to be science literate individuals, to have background information on the socio-scientific issues and accordingly to have their own decisions. Likewise, it is believed that focusing on the decision-making skills of the students is essential for allowing them to develop sturdy ju-

dgement son the problems to be encountered in real life. Despite some studies on examining the decision-making skills of the secondary school students based on socio-scientific issues in the literature (Maloney and Simon, 2006; Goloğlu, 2009; Papadouris, 2012; Lee and Grace, 2012), there are almost no studies discussing socio-scientific issues and out-of-school learning environments together, both of which allow the students develop their decision-making skills. Yet, decision-making skills is a learnable and an improvable skill. Considering the wide range of the socio-scientific issues, it was underlined that the number of the studies on identifying the pedagogical researches carried out for developing decision-making skills of the students should be increased (Lee and Erdogan, 2007). Accordingly, utilization of out-of-school learning environments for making decisions on current issues containing dilemmas and contradictions such as socio-scientific issues is essential.

In this sense the lack in the literature on discussing both socio-scientific issues and out-of-school learning environments together and defining the effect on the decision-making skills of the students can be filled with this study. Thus, determining the effect of the activities on the decision-making skills of the 7th grade students based on socio-scientific issues throughout out-of-school learning environments and determining the opinions of the students are aimed in this study.

2. Method

Research Design

Since the effects of the activities on the decision-making skills of the 7th grade students based on socio-scientific issues throughout out-of-school learning environments and determining the opinions of the students are aimed in this study, a mixed design enabling collecting, analyzing and compounding both qualitative and quantitative data were used. Within this concept, examining the cause and effect relationship between the activities based on socio-scientific issues carried out in out-of-school learning environments and the decision-making skills of the students via experimental method are aimed in this study. The study was designed according to time series design, which is a quasi-experimental design. According to time series design decision-making skills test was performed before and after the three practices. With the qualitative part, the opinions of the students on decision-making process for the activities based on socio-scientific issues carried out throughout out-of-school learning environments and how this process affects the decision-making skills of the students were analyzed.

Working Group

The working group of the study consists of twenty-one 7th grade students studying at a secondary school in Hendek, Sakarya during the 2014-2015 academic year. In order to find an answer to the problem of the study, criterion sampling method, which is one of the purposeful sampling methods, was used for determining the students to be included in the study. Thus, the students in the working group are chosen according to the following predetermined criterion: Being a 7th grade student, Being able to participate in the activities to be carried out in the out-of-school learning environments, Having basic knowledge and interest on the socio-scientific issues and out-of-school learning environments. To determine the students to be included in study group all the 7th grade students were given a form in which there are two questions on the socio-scientific issues and out-of-school learning environments and one question on the volunteerism aspect of the students. According to the data obtained from this form 47 of 169 students who were volunteer and answered properly were chosen. Then, 21 students were selected among these 47 students based on the permission of the parents for the school trips to be organized to out-of-school learning environments and based on the attitudes of the teachers on the profile of the students.

The demographic information of the 21 participants selected based on qualitative and quantitative data are given in Table 1.

Table 1. The demographic information of the students in the working group

Variable	Students		
	Frequency (f)	Percentage (%)	
Sex	Female	11	52.38
	Male	10	47.62
	Total	21	100

Variable	Students		
	Frequency (f)	Percentage (%)	
Profession of the Mother	Housewife	16	76.19
	Worker	1	4.76
	Civil Servant (Teacher)	3	14.28
	Retired	1	4.76
	Total	21	100
Profession of the Father	Worker (electrical technician, electrician, sales representative, quality control officer, taxi driver, farmer)	11	52.38
	Retired	3	14.28
	Civil Servant (Teacher, architect, imam)	7	33.33
	Total	21	100
Monthly Income	1.000 and Less	2	9.52
	1.001-2.000	9	42.86
	2.001-3.000	6	28.57
	3.001-4.000	4	19.05
	Total	21	100

Data Collection Tool

Adolescent Decision-Making Questionnaire

In order to determine the self-esteem in decision-making and decision-making styles of the students “Adolescent Decision-Making Questionnaire” (ADMQ) which was developed by Mann, Harmony and Power and adapted to Turkish by Çolakradioğlu (2003) was used. There are 30 questions in the questionnaire which includes two parts, self-esteem in decision-making and decision-making styles, and five subscales (self-esteem, panic, cop-out, complacency and vigilance-selectivity). In this study Cronbach Alpha coefficient of each subscale -self-esteem, vigilance, panic, cop out and complacency - was found as .81, .91, .77, .78 and .70 respectively.

Interview

In order to find an answer to the research problem some interviews which are among the verbal communication method were carried out. Interview sessions were held before and after the three practices carried out in out-of-school learning environments with the students included in the working group. Questions revealing the opinions of the students on decision-making skills concepts determining the impacts of the experimental study were included in the interview form.

Practice

The administration of the study were performed according to the activities carried out in the appropriate out-of-school learning environments (hydroelectric plant, dialysis center and TÜBİTAK Gebze Marmara Research Center) based on the determined socio-scientific issues (GMO, HEP and Organ Donation) during the planned days and school hours with the participation of the twenty-one 7th grade students included in the working group in accordance with the permissions taken from the Ministry of National Education, the school principal and the teachers. Some necessary information on the predetermined issue and a booklet were given to the students who were asked to fill some of the parts. Interview sessions were carried out with the students before and after the activities and the trips to the out-of-school learning environments Besides, “Adolescent Decision-Making Questionnaire” was applied four times as before the first practice (HEP visit), after the first practice (HEP visit), before the second practice (dialysis center visit), after the second practice (dialysis center visit), before the third practice (TÜBİTAK Gebze Marmara Research Center visit), after the third practice (TÜBİTAK Gebze Marmara Research Center visit).

Analysis of the Data

Descriptive statistical techniques and Shapiro-Wilk Test analysis were used to determine the general distribution of the answers -or whether these answers display a normal distribution- obtained from the Adolescent Decision-Making Questionnaire. Since both the data were non parametric and the measurements were carried out to the four groups simultaneously, Friedman Test was used to statistical significance of the first, second, third and the fourth test measurements obtained from the decision-making questionnaire. Wilcoxon Signed Ranks Test was used for the significant distributions obtained after this test. Thus, determining the source of the difference found out after Friedman Test was aimed. After the distributions for the first, second, third and the fourth test measurements were compared, for which measurement the

difference is significant was established with Wilcoxon Signed Ranks. Within these analysis the formula generated with the effect size z score and the number of the individuals in the working group was calculated as r and shown with “r” (Field, 2009). For interpreting the effect sizes the cut points of the effect sizes were as follows: 0,01 for low level, 0,3 for medium level and 0,5 for higher level (Cohen, 1988). SPSS 18.0.0 software was used to analyze the quantitative data of the study, to define the effect of the independent variable on the dependent variable and for the descriptive statistics. Throughout the study the significance level for all the analysis was regarded .05

The qualitative data obtained from the semi-structured interviews performed for the study are analyzed via content analysis. By iterative review of interview the data, first code list was generated and then some notes were taken. For each generated code recurrence frequency and frequencies of the students were checked and then these frequencies were recorded. Finally, themes containing these code lists were generated and both the codes and the themes were interpreted by illustrating with tables.

3. Findings

The Findings on the Effect of the Activities Carried out in Out-Of-School Learning Environments based on Socio-Scientific Issues on the Decision-Making Skills

Within the concept of the study which focuses on the effects of the activities carried out in out-of-school learning environments based on socio-scientific issues on the decision-making skills of the students included in the working group the scores of the first, second, third and the fourth tests of each subscale in the decision-making scale of the students were compared with Friedman Test. The results of the analysis are given in Table 2.

Table 2. Friedman Test Results of Scores of the students in the working group for the first, second, third and the fourth tests of Adolescent Decision-Making Questionnaire

Subscales	Measurements of Adolescent Decision-Making Questionnaire	N	Mean Rank	X ²	P
Self-esteem in decision-making	First ADMQ	21	2.05	8.38	.039
	Second ADMQ	21	2.26		
	Third ADMQ	21	2.79		
	Fourth ADMQ	21	2.90		
Vigilance	First ADMQ	21	2.26	12.21	.007
	Second ADMQ	21	1.98		
	Third ADMQ	21	2.60		
	Fourth ADMQ	21	3.17		
Panic	First ADMQ	21	2.33	1.24	.743
	Second ADMQ	21	2.71		
	Third ADMQ	21	2.45		
	Fourth ADMQ	21	2.50		
Cop-out	First ADMQ	21	2.48	2.42	.490
	Second ADMQ	21	2.79		
	Third ADMQ	21	2.24		
	Fourth ADMQ	21	2.50		
Complacency	First ADMQ	21	2.67	3.08	.380
	Second ADMQ	21	2.74		
	Third ADMQ	21	2.21		
	Fourth ADMQ	21	2.38		

On examining Table 2, a significant difference between the first, second, third and the fourth test scores of the self-esteem in decision-making subscale [$X^2_{(3)}=8.38$, $p<0.05$] and the first, second, third and the fourth test scores of the vigilance subscale of Adolescent Decision-Making Questionnaire [$X^2_{(3)}=12.21$, $p<0.05$] was detected. On the other hand, no significant difference between the first, second, third and the fourth test scores of panic [$X^2_{(3)}=1.24$, $p>0.05$], cop-out [$X^2_{(3)}=2.42$, $p>0.05$] complacency [$X^2_{(3)}=3.08$, $p>0.05$], which are the other subscales of the Adolescent Decision-Making Questionnaire was seen.

The results of the Wilcoxon Signed Ranks Test carried out as post hoc test were given in Table 3.

Table 3. The analysis results of the Wilcoxon Signed Ranks Test based on the scores of the first, second, third and the fourth tests for the self-esteem in decision-making subscale of Adolescent Decision-Making Questionnaire obtained from the students in the working group

Second-First Test	n	Mean Rank	Total Rank	Z	p	R
Negative rank	7	7.50	52.50	-1.144	.253	0.249
Positive rank	10	10.05	100.50			
Equal	4					
Third-First Test	n	Mean Rank	Total Rank	Z	p	R
Negative rank	4	4.50	18.00	-2.624	.009	0.572
Positive rank	12	9.83	118.00			
Equal	5					
Fourth-First Test	n	Mean Rank	Total Rank	Z	p	R
Negative rank	2	2.50	5.00	-2.683	.007	0.585
Positive rank	10	7.30	73.00			
Equal	9					
Third-Second Test	n	Mean Rank	Total Rank	Z	P	R
Negative rank	3	2.50	7.50	-2.290	.022	0.500
Positive rank	8	7.31	58.50			
Equal	10					
Fourth-Second Test	n	Mean Rank	Total Rank	Z	P	R
Negative rank	5	9.50	47.50	-1.715	.086	0.374
Positive rank	13	9.50	123.50			
Equal	3					
Fourth-Third Test	N	Mean Rank	Total Rank	Z	P	R
Negative rank	6	8.75	52.50	-.517	.605	0.112
Positive rank	7	5.50	38.50			
Equal	8					

The results in Table 3 displays that while there was a significant difference among the third-first test scores ($Z=2.624$, $p<0.05$, $r=0.572$), fourth-first test scores ($Z=2.683$, $p<0.05$, $r=0.585$) and third-second test scores ($Z=2.290$, $p<0.05$, $r=0.500$) of the self-esteem in decision-making subscale of Adolescent Decision-Making Questionnaire received from the students in the working group, there wasn't any significant differences among the second-first test scores ($Z=1.144$, $p>0.05$, $r=0.249$), the fourth-second test scores ($Z=1.715$, $p>0.05$, $r=0.374$) and the fourth-third test scores ($Z=.517$, $p>0.05$, $r=0.112$).

Regarding the mean rank and total rank of the difference scores of the working group it was observed that while the first difference was in favor of the positive ranks, which is the third test, the next one is in favor of the positive ranks which is the fourth test and the last one is in favor of the positive ranks which is the third test. According to these results it can be implied that the activities carried out in out-of-school learning environments based on socio-scientific issues have a remarkable effect on developing their levels of self-esteem in decision-making of the students included in the working group. Thus, it can be implied that the activities carried out in out-of-school learning environments based on socio-scientific issues have a remarkable effect on developing their levels of self-esteem in decision-making of the students included in the working group.

The results of the Wilcoxon Signed Ranks Test carried out as post hoc test were shown in Table 4.

Table 4. The analysis results of the Wilcoxon Signed Ranks Test based on the scores of the first, second, third and the fourth tests for thevigilance subscale of Adolescent Decision-Making Questionnaire obtained from the students in the working group

Second-First Test	n	Mean Rank	Total Rank	Z	P	R
Negative rank	10	9.40	94.00	-.845	.398	0.184
Positive rank	7	8.43	59.00			
Equal	4					
Third-First Test	N	Mean Rank	Total Rank	Z	P	R
Negative rank	5	6.10	30.50	-1.425	.154	0.310
Positive rank	9	8.28	74.50			
Equal	7					

Fourth-First Test	N	Mean Rank	Total Rank	Z	P	R
Negative rank	4	5.63	22.50	-2.590	.010	0.565
Positive rank	13	10.04	130.50			
Equal	4					
Third-Second Test	N	Mean Rank	Total Rank	Z	P	R
Negative rank	3	5.00	15.00	-2.164	.030	0.472
Positive rank	10	7.60	76.00			
Equal	8					
Fourth-Second Test	N	Mean Rank	Total Rank	Z	P	R
Negative rank	2	4.50	9.00	-3.100	.002	0.676
Positive rank	14	9.07	127.00			
Equal	5					
Fourth-Third Test	N	Mean Rank	Total Rank	Z	P	R
Negative rank	4	7.88	31.50	-1.664	.100	0.363
Positiverank	11	8.05	88.50			
Equal	6					

Examination of Table 4 displays that despite a significant difference among the fourth-first test scores ($Z= 2.590$, $p<0.05$, $r=0.565$), the third-second test scores ($Z=2.164$, $p<0.05$, $r=0.472$) and the fourth- second test scores ($Z=3.100$, $p<0.05$, $r=0.676$), no significant difference among the second-first test scores ($Z= .845$, $p>0.05$, $r=0.184$), third-first test scores ($Z=1.425$, $p<0.05$, $r=0.310$) and the fourth-third test scores ($Z= 1.664$, $p>0.05$, $r=0.363$).

Considering the mean rank and total rank of the difference scores of the working group it was found out that the first difference was in favor of the positive ranks, which is the fourth test, the second one is in favor of the positive ranks which is the third test and the last one is in favor of the positive ranks which is the fourth test. According to these results it can be implied that the activities carried out in out-of-school learning environments based on socio-scientific issues have a least medium effect on developing their levels of vigilant decision-making skills of the students included in the working group. Hence, it can be indicated that the activities carried out in out-of-school learning environments based on socio-scientific issues have a least medium effect on developing their vigilant decision-making skills of the students included in the working group.

Findings on the Opinions of the Students on the Decision-Making Process Regarding the Activities Carried out In Out-Of-School Learning Environments Based On Socio-Scientific Issues

The question of “What will you consider if you have to decide about a topic?” was addressed to the students within the context of the study. The codes and the themes generated regarding the answers of the students and recurrence frequencies and the percentages of these codes are presented in Table 5.

Table 5. Opinions of the students on decision-making

Theme	Codes	Frequency	Percentage	Percentage
Definition	Type of the Topic	3	3.26	3.26
	Opinions of the peers	3	3.26	
Different opinions and thoughts	Opinionsof the parents	2	2.17	21.73
	Opinionsof the others	8	8.69	
	Opinionsof the scientists and experts	7	7.61	
	Effects of the positive/negative results	6	6.52	
Possible Effects	Effects to everyone	7	7.61	22.82
	Effects to him/herself	8	8.69	
	Research	15	16.30	
Scientific Process Skills	Observation	1	1.09	18.48
	Hypothesize	1	1.09	
	Effort for reaching reliable information	2	2.17	
Data Collection based on the Topic	Obtaining infirmation (Internet, book etc.)	8	8.69	13.03
	Consulting an expert	2	2.17	
	Thinking	12	13.04	
Mental Activities	Questioning	2	2.17	19.56
	Evaluating the varibales	1	1.09	
	Comparision	2	2.17	
	Comprehension	1	1.09	
	Total		92		100	100

In Table 5 when the answers of the students for ‘What will you consider if you have to decide about a topic?’ question was examined it can be said that 22.82% of them used expressions about “possible effects”. On examining the expressions of the students it was seen that most of them mentioned that they consider the possible effects of the decision based on the topic during the decision-making process.

Some quotations from the pre-interviews with the student: “Well! I would think whether it is good for everyone or not. Then, I try to get information on the topic as much as possible. I make research. Then, I think from my perspective, question the topic and make a decision.”(S2)

Within the context of the research the students were asked “Did the out-of-school trips affect your decision on the topics taught throughout the field trips?” with which determining whether the activity carried out in out-of-school learning environments affect the decision-making processes of the students on the socio-scientific issues taught during these trips was aimed. On examining the answers of the students it was found out that all the students presented a positive opinion on the effect of the activity carried out in out-of-school learning environments.

The follow-up questions of “If so, what affected you?” and “How” were also addressed to the students. Table 6 presents not only the codes and themes generated via the answers of the students but also the frequencies and percentages of these codes.

Table 6. The opinions of the students on how the activity carried out in out-of-school learning environments affected their decision-making processes regarding the socio-scientific issues taught during these trips

Theme	Codes	Frequency	Percentage	Percentage
Data Collection based on the Topic	Informing	12	21.05	57.89
	Detailed information	4	7.02	
	Expert Opinion	5	8.77	
	Learning the Different Aspects	12	21.05	
	Given examples	1	1.75	
Mental Activities	Chance of comparinf the real and dream	1	1.75	22.80
	Thinking	3	5.26	
	Checking the decision (Verification)	6	10.53	
	Analyzing the Information	1	1.75	
	Chance of evaluation	2	3.51	
Affecting the person	Görme imkanı	7	12.28	17.54
	İkna edici olma	1	1.75	
	İlgi çekici olma	2	3.51	
Total		57	100	100

In Table 6 examination of the answers of the follow-up question - “If so, what affected you?” and “How” -it is seen that 57.89% of the students used expressions in accordance with “data collection based on the topic”. Likewise, most of the students expressed that the activity carried out in out-of-school learning environments provided the opportunity of collecting data for evaluating the decision-making process regarding the socio-scientific issues taught during these trips.

Some quotations from the pre-interviews with the student: “I knew some of the topics as much as I heard from the other people or the news. And to be honest I didn’t look them up and I know as much as they know. As a result, my decision changed when an expert told everything in detail there.”(S14)

4. Results and Discussion

There was a significant difference between the first, second, third and the fourth test scores of the self-esteem in decision-making subscale and the first, second, third and the fourth test scores of the vigilance subscale of the Adolescent Decision-Making Questionnaire applied to some students within the context of this study which examines the effect of the activities carried out in out-of-school learning environments based on socio-scientific issues on the decision-making skills of the students included in the working group. However, no significant difference among the first, second, third and the fourth test scores of the panic, cop-out and complacency subscales of the same Questionnaire was found out. Thus, it was seen that the activities carried out in out-of-school learning environments based on socio-scientific issues affect the development of the self-esteem in decision-making levels and vigilance which is a positive coping style for decision-making.

Within this questionnaire self-esteem in decision-making was defined as self-confidence and awareness of the in-

dividual during the decision-making process (Friedman and Mann, 1993 cit. Çolakkadıoğlu, 2012). Therefore, it was concluded that these activities carried out in out-of-school learning environments are effective on the levels of confidence and awareness of the students during their decision-making processes regarding the socio-scientific issues of hydroelectric plants, organ donation and GMO. Likewise, vigilance was defined as consideration of the alternatives carefully and evaluation of the positive and negative aspects of these alternatives by the individuals during the decision-making process (Friedman and Mann, 1993 cit. Çolakkadıoğlu, 2012). Thus, it was figured out that these activities carried out throughout out-of-school learning environments can influence the evaluation of the students on the positive and negative aspects of some of the contradictive the socio-scientific issues such as hydroelectric plants, organ donation and GMO by making researches on them. The findings of the qualitative data collection tools support this result as well.

A science literate individual is expected to have an advanced decision-making skill for making the most appropriate choice when faced a personal or social occasion (MEB, 2013). Most of the studies revealed that school years are the best time periods for teaching the decision-making skill effectively (Mann et al., 1989 cit. Goloğlu 2009). In this sense, decision-making skills should be taught within the context of science classes (Kaptan, 1999). Therefore, including socio-scientific issues within the science curriculum is essential both for being prepared to the prospective decision-making occasions and making effective decisions (Lee, Abd-EIKhalick and Choi, 2006). Daily socio-scientific issues aim to help the individuals for their decision-making process after considering the clues on contradictive scientific events by using their moral and ethical principles (Powell, 2014). Therefore, regarding that some information is needed to make a decision on a topic, it can be inferred that out-of-school learning environments can offer opportunities for observing and examining the topic in its natural environment. The results of this study suggests that the practice carried out in out-of-school learning environments based on socio-scientific issues help developing the decision-making skills of the students. In parallel with these results Zeidler (2007) emphasizes that when the target of the science literacy for the students is making decision depending on their comprehension and knowledge of the complicated science topics, the students should be exposed to socio-scientific issues within informal learning environments.

The result of the Wilcoxon Signed Ranks Test in which paired comparisons were made to find out the source of the difference between the scores of the first, second, third and the fourth tests for the self-esteem in decision-making subscale presented that while there was a significant difference between the third-first test scores, fourth-first test scores and third-second test scores, there wasn't any significant differences between the second-first test scores, fourth-second test scores and fourth-third test scores of the self-esteem in decision-making subscale of the Adolescent Decision-Making Questionnaire. The result of the Wilcoxon Signed Ranks Test in which paired comparisons were made to find out the source of the difference between the scores of the first, second, third and the fourth tests for the vigilance subscale finds out that while there was a significant difference between the fourth-first test scores, third-second test scores and fourth-second test scores, there wasn't any significant differences between second-first test scores, third-first test scores and fourth-third test scores of the vigilance subscale of the Adolescent Decision-Making Questionnaire. By looking at these findings it was found out that the difference occurred in the self-esteem in decision-making and vigilance subscales resulted from the third and fourth test scores obtained from the tests applied after the activities carried out in out-of-school learning environments based on socio-scientific issues. This suggests that a sufficient time period is required for the development of self-esteem in decision-making skill and of positive coping style in decision-making. This time period for this study can be suggested as the practices carried out after the second trip. Decision-making is a dynamic process which includes the individuals and where they take active roles (Daft, 1994). Therefore, it is implied that the decision-making skills of the students cannot change within the short-period practices. On the contrary, as it was the case in this study, it is believed that studies carried out for a longer time in out-of-school learning environments would be more effective on the skills. However, Yavuz (2012) stated that although educational use of the zoos didn't have an effect on the anxiety levels of the students towards science, more extensive and longer studies might facilitate the observation of this effect. Similarly, Knapp (2000) indicated that the long standing out-of-school practices were significant for supporting the affective and cognitive skills of the students. Therefore, it is believed that the activities and practices carried out in out-of-school environments can be effective on decision-making which is a skill requiring higher-level thinking behavior only if these activities and practices are organized for a long period.

The pre-interviews on the decision-making process with the students presented that majority of the students considered the positive and negative effects of their decision both to themselves and to everybody in order to make a decision on something. The individual who is trying to make a decision tends to fulfill the requirements of his/her own inner and the environmental expectations (Sardoğan et al., 2006). Thus, feeling the responsibility of making the most appropriate decision towards oneself and to the others might be regarded as the reason for considering the possible effects of the decision throughout the decision-making process. Besides, most of the students mentioned that they ask the opinions and

thoughts of the others to make a decision on a topic. The reason of considering the possible effects and the opinions on the decision to be made can be interpreted as obtaining information on the very subject. Parallel with these findings Batı and Çalışkan (2012) found out that opinions of the families significantly influenced the knowledge and the perceptions of the students on swine flu. Hence, asking for the thoughts and opinions of different people might help developing the decisions of the students. During the last interview on the decision-making process while all of the students reported that the practice carried out in out-of-school learning environments affected their decision-making processes, most of them told that this practice influenced their decision-making processes by helping collecting data based on the topic for evaluation as it enables being informed and learning different aspects of socio-scientific issues. At the end of the practice the students underlined that this out-of-school practice contributed to the data collection based on the topic process for making an evaluation on the socio-scientific issues. Decision-making is defined as a sequence of actions run for determining the best alternative for the individual among many of them and the significance of collecting data on the alternatives is emphasized (Harris, 1998). Accordingly, it can be stated that the important point for making any decision within this process is collecting various and complicated data on the possible alternatives and examining this data. Since out-of-school learning environments contribute to do research in a setting where the students learn by living and experiencing (Dierking and Falk, 2004) and to collect data based on their own styles and speed (Melber and Abraham, 1999) by enabling them observing by themselves (Emmons, 1997) out-of-school learning environments are thought to be very ideal for researching on the possible alternatives and collecting data on socio-scientific issues. Besides, out-of-school learning environments lead to active learning due to exploration of the information (Türkmen, 2010). According to Açıkgöz (2003) active learning is a learning process where the learner bears the responsibility of the process, the learner is given the opportunities of self-regulation and making decisions on various aspects of the process and the learner is forced to use his/her cognitive skills throughout the process via complicated educational activities (cit. Akay, 2013: 327). By looking at this definition it can be implied that the decision-making processes of this practice carried out in out-of-school learning environments leads to self-confidence of the individual – i.e. the learner bears the responsibility of the learning process of the out-of-school practices.

Having a definite background knowledge and decisions on contradictive and unsolvable issues is crucial for the students considering that the prospective adults might encounter such issues in their daily, academic or professional lives. Hence, out-of-school learning environments are thought to be a significant source for decision-making process. As a matter of fact, Balkan Kıyıcı and Atabek Yiğit (2010) reported that technical trips are effective for collecting data and developing their interpretation skills by reaching a conclusion for the students in their study carried out with prospective teachers.

The results of this study proves that the activities carried out in out-of-school learning environments based on socio-scientific issues affect the development of the levels of self-esteem in decision-making and of the vigilant behaviors which is a positive coping style for decision-making of the students. Moreover, it is figured out that the activities carried out in out-of-school learning environments based on socio-scientific issues facilitates generating alternatives for the issue to be decided and collecting required data and information for making a selection among these alternatives. Besides, it was seen that the students consider the possible positive and negative effects of their decision both to themselves and to the others while making a decision and that the practice has an influence on their decision-making process as it contributes to their data collection process for evaluating the issues. Finally it can be suggested that studies allowing intergroup comparisons between control and experimental groups and focusing on different affective and cognitive skills of the students should be carried out in the future.

5. References

- Adair, J. (2000). *Karar verme ve problem çözme*. (Çev. N. Kalaycı). Ankara: Gazi Kitapevi
- Akay, C. (2013). Ortaokul Öğrencilerinin Yapararak-Yaşayarak Öğrenme Temelli TÜBİTAK 4004 Bilim Okulu Projesi Sonrası Bilim Kavramına Yönelik Görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 326-338.
- Balkan Kıyıcı, F., & Atabek Yiğit, E. (2010). Science Education beyond the Classroom: A field Trip to Wind Power Plant. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1), 225-243.
- Batı, K., & Çalışkan, İ. Ö. (2012, Haziran). *Köy okulu öğrencilerinin bilgi ve algılarını belirleyen faktörlerin belirlenmesi üzerine nitel bir araştırma: domuz gribi örneği*. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulmuş bir bildiri. Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Niğde.
- Certo S. C., & Certo T. S. (2006). *Modern management* (10 e). New Jersey: Pearson Prentice Hall
- Chatoupis, C. (2007). Decision Making in Physical Education: Theoretical Perspectives. *Studies in Physical Culture and Tourism*, 14(2), 195-204.

- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Çolakkadioğlu, O. (2003). *Ergenlerde karar verme ölçeği'nin uyarılama çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Çolakkadioğlu, O. (2012). Ergenlerde Karar Verme Ölçeği'nin Ortaöğretim Öğrencileri İçin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 387-403.
- Daft, R. L. (1994). *Managerial Decision Making Management*. (3rd. Ed.). Orlando: The Dryden Pres.
- Dierking, L., & Falk, J. H. (2004). Using a Behavior Change Model to Document the Impact of Visits to Disney's Animal Kingdom: A Study Investigating Intended Conservation Action. *Curator: The Museum Journal*, 47(3), 322-343. DOI: 10.1111/j.2151-6952.2004.tb00128.x
- Emmons, K. M. (1997). Perceptions of the Environment While Exploring the Outdoors: A Case Study in Belize. *Environmental Education Research*, 3(3), 327-344. DOI:10.1080/1350462970030306
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. (3rd ed.). SAGE Publications
- Gerber, B. L., Marek, E. A., & Cavallo, A. M. L. (2001). Development of An Informal Learning Opportunities Assay. *International Journal of Science Education*, 23(6), 569-583. DOI:10.1080/09500690116959
- Goloğlu, S. (2009). *Fen eğitiminde sosyo-bilimsel aktivitelerle karar verme becerilerinin geliştirilmesi: dengeli beslenme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Grace, M. (2009). Developing High Quality Decision Making Discussions about Biological Conservation in a Normal Classroom Setting. *International Journal of Science Education*, 31(4), 551-570.
- Harris, R. (1998) *Introduction to Decision Making*. *Virtual Salt*. <<http://www.virtualsalt.com/crebook5.htm>> (2017, May 15).
- Kaptan, F. (1999). *Fen bilgisi öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Knapp, D. (2000). Memorable Experiences of a Science Field Trip. *School Science and Mathematics*, 100(2), 65-72. DOI: 10.1111/j.1949-8594.2000.tb 17238.x
- Lee H., Abd-EI-Khalick F., & Choi K.(2006). Korean Science Teachers' Perceptions of the Introduction Of Socio-Scientific Issues Into The Science Curricuium. *Canadian Journal of Science*, 6(2), 97-118.
- Lee, M. K., & Erdogan, I. (2007). The Effect of Science-Technology-Society Teaching On Students' Attitudes Toward Science And Certain Aspects Of Creativity. *International Journal of Science Education*, 29(11), 1315-1327. DOI:10.1080/09500690600972974
- Lee, Y. C., & Grace, M. (2012). Students' Reasoning and Decision Making About A Socioscientific Issue: A Cross-Context Comparison. *Science Education*, 96(5), 787-807. DOI: 10.1002/sce.21021
- Maloney, J., & Simon, S.(2006). Mapping Children's Discussions of Evidence in Science to Assess Collaboration And Argumentation. *International Journal of Science Education*, 28(15), 1817-1841. DOI:10.1080/09500690600855419
- MEB (2013). *Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, İlköğretim Kurumları Fen Bilimleri Dersi (3,4,5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Melber, L. H., & Abraham, L. M. (1999). Beyond the Classroom: Linking with Informal Education. *Science Activities*, 36(1), 3-4. DOI:10.1080/00368129909601027
- Melber, L. M. (2006). Informal Science Education: Where We Were...,Where Should We Go?. *Science Activities*, 43(2), 3-4. DOI:10.3200/SATS.43.2.3-4
- Papadouris, N. (2012). Optimization as a Reasoning Strategy for Dealing with Socioscientific Decision-Making Situations. *Science Education*, 96(4), 600-630. DOI: 10.1002/sce.21016
- Powell, W.A. (2014). *The effects of emotive reasoning on secondary school students' decision-making in the context of socioscientific issues*. Unpublished doctoral dissertation, University of South Florida.
- Ramey-Gassert, L. (1997). Learning Science Beyond The Classroom. *The Elementary School Journal*, 4, 433-450.
- Randler, C.,Kummer, B., &Wilhelm, C. (2012). Adolescent Learning in The Zoo: Embedding A Non-Formal Learning Environment to Teach Formal Aspects of Vertebrate Biology. *Journal of Science Education and Technology*, 21(3), 384-391. DOI 10.1007/s10956-011-9331-2
- Ratcliffe, M., & Grace, M. (2003). *Science education for citizenship: Teaching socio-scientific issues*. McGraw-HillEducation (UK).
- Salmi, H. (1993). *Science centre education. Motivation and learning in informal education*. Unpublished Doctoral Dissertation.Helsinki University.
- Sardoğan, M., Karahan, F., & Kaygusuz. (2006). Üniversite Öğrencilerinin Kullandıkları Kararsızlık Stratejilerinin Problem Çözme Becerisi, Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Fakülte Türüne Göre İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 78-97.
- Smith, J. (2000). *Doğru Karar Verme*. İstanbul: Damla Yayınevi.
- Türkmen, H. (2010). Informal (sınıf-dışı) Fen Bilgisi Eğitimine Tarihsel Bakış ve Eğitimimize Entegrasyonu.Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(39), 46-59.
- Viola, H. J., Jennings, C., Witham Bednatz, S., Schug, M. C, Cortes, C. E., & White, C. S. (2005). *Social Studies:Statesand religions*. Boston:Houghton Mifflin.
- Wellington, J. (1990). Formal and Informal Learning in Science: The Role of The Interactive Science Centres. *Physics Education*, 25(5), 247-252.

- Welton, D. A., & Mallan, J. T. (1999). *Children and their world: Strategies for teaching social studies*. USA: Houghton Mifflin Company.
- Yavuz, M. (2012). *Fen Eğitiminde hayvanat bahçelerinin kullanımının akademik başarı ve kaygıya etkisi ve öğretmen-öğrenci görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Zeidler, D. L. (2007). Promoting Scientific Literacy: Science Education Research in Transaction. *An Inclusive View of Scientific Literacy: Core Issues and Future Directions*. In C. Linder, L. ÖStman ve P.O. Wickman (Ed.). Promoting the Linnaeus Tercentenary Symposium Promoting Scientific Literacy: Science Education Research in Transaction, Uppsala.



Fen Bilgisi Öğretmenliği 3. Sınıf Öğrencilerinin Basınç-Kaynama Noktası İlişkisine Yönelik Düşünceleri: Bir TGA Uygulaması

Thoughts About Pressure-Boiling Point of 3rd Grade Students Studying in The Department of Science Teaching: A POE Application

Canan LAÇİN-ŞİMŞEK^a, Aysun ÖZTUNA-KAPLAN^a, Alper ÇORAPÇIGİL^b, Muhammet Emin MISIR^a

^aSakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, Sakarya, Türkiye.

^bAkdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, Antalya, Türkiye

Öz

Bu araştırmada, Tahmin-Gözlem-Açıklama (TGA) aracılığıyla Fen Bilgisi Öğretmenliği 3. sınıf öğrencilerinin basınç-kaynama noktası ilişkisine yönelik bilgi düzeyleri ve kavram yanlışlarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Çalışma grubunu Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 2015-2016 eğitim öğretim yılında Fen Bilgisi Öğretmenliği programının 3. sınıfında öğrenim görmekte olan 33 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Suyu buzla kaynatma deneyi üzerinden yapılan TGA uygulaması ile veriler toplanmıştır. Veri toplama kaynaklarını TGA formları ve uygulama esnasında yapılan sınıf içi tartışma kayıtları oluşturmaktadır. Yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının basınç ve kaynama noktası ile ilgili tam olarak bir ilişki kuramadıkları ve gözlemlerinde en çok erlendeki yoğunlaşmaya odaklandıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğretmen adaylarının çalışmanın tahmin, gözlem ve açıklama basamaklarının tümünde problem yaşadıkları gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler

basınç
kaynama
tahmin-gözlem-açıklama
(TGA)

Keywords

pressure
boiling
predict-observe-explain
(POE)

Abstract

In this study, it was aimed to determine the knowledge levels and conceptual misconceptions about pressure-boiling point relation of 3rd grade students through Predict-Observe-Explain (POE). Sample of the study constitutes 33 students who are studying 3rd grade students in the Science Education Department in Sakarya University Education Faculty in the 2015-2016 academic year. The data were collected by POE (Predict, Observe, Explain) application which was carried out via water boiling experiment with ice. Data collection sources are composed of POE forms and class discussion records during the application. In the study conducted, it was found that the students did not have a full relationship with pressure and boiling point and they are most focused on condensation in their observations. Moreover, it was observed that the students had problems with all of the steps of prediction, observation and explanation of the application used in the study.

Extended Summary

Purpose of the study: In this study, it was aimed to determine the level of knowledge about the relationship between pressure and boiling point of third grade students of Science Teacher Education Department through POE. The reason for choosing the boiling topic is that many researchers have discovered that there are many misconceptions about this concept in the researches.

It was found that students made a relation between the boiling point and the mass and/or the temperature of the heater, and thought that increasing the heat given during boiling would increase the temperature of the liquid (Şendur, Güllü, 2008), boiling is necessary at evaporation, boiling takes place at the surface of the liquid, boiling could occur at any temperature (Kırıkkaya & Pekmez, 2008), boiling is a chemical phenomenon, the boiling point is a constant point (Coştu, Ayas & Ünal, 2007).

For this reason, in this research, unlike previous studies, the relation of boiling to pressure was studied and it was tried to determine how classroom discussions affected conceptual development.

Accordingly, the sub-problems in this study were determined as following;

What are the thoughts that students put forward in the prediction stage of the POE application?

How do the students explain what they observed in the POE application?

What are the findings and misconceptions in student explanations?

Method: In this study, it was aimed to reveal the knowledge levels about the effect of the pressure on the boiling point related to the boiling event which students frequently observe and experience in their daily life. For this reason, the applied phenomenological approach to reveal the situations we are aware of but in which we do not actually have a detailed and in-depth understanding (Holstein & Gubrium, 1996; Mayring, 2000; Yıldırım & Şimşek, 2013) has been adopted. The sample of the study 33 students who are studying in the 3rd grade of the Science Teacher Program of a state university in the academic year of 2015-2016. As data collection tool during POE application, discussion records in the class and forms which students wrote individually were used. Data were collected within the scope of Special Teaching Methods-I lesson. By course content, it was done an activity in order to teach students POE. During the data collection phase, "Boiling Water with Ice" experiment was carried out through POE. Some of the data obtained during the research (expressions in the TGA form) were coded by closed coding; the other part (classroom discussions) was coded by open coding and subjected to content analysis.

Findings: *Findings for the Explanations of the Students in the "Predict" Phase*

As a result of the analysis of the obtained data, it was seen that students did not have any relation to the pressure and boiling point except for the two students in "Predict", the first stage of POE. The students based their predictions on the state change mostly. Ice melting (31-frequency), which is a fairly naive estimate of the state change, has come to the forefront. This prediction follows condensation, vaporization, boiling, crystallization, ice evaporation. As for two students were treated under a separate code, as they confused the condensation and the evaporation and expressed the condensation as evaporation. Another theme with a lot of frequencies is "water related".

Then the most commonly referred explanation is decrease of the temperature of the water in this theme. As for the other three themes are related to pressure, density difference and erlenmeyer. When classroom discussions were examined, it was seen that ice melting, evaporation and condensation are in the center of the discussions.

Findings of Students Explanations in relation to Observing and Information Phase: In the second phase of the POE, "Observation", it was seen that students were surprised at the re-boiling of water. In the POE forms, all students except the 23-coded student stated that they observed water boiling. 23-coded student observed that "after a while, the bubbles have started to flow out of the water". However, in classroom discussions, four students occasionally state that the event they observe is not a boil, which it looks like boiling, or even "fake boiling".

In the description stage, it was seen that the students had difficulties in explaining the reason for their observations. In discussions within the class, different explanations were made by the students, but they have not been able to explain the cause of the observed event.

At the point where the discussions are clogged and correct explanation are not made, the researchers have led discussions by asking questions such as what is boiling, on what conditions it occurs, and what affect the boiling point. As a result of these discussions, the definition of boiling and the factors affecting boiling were discussed, and then they were asked to relate the observed phenomena to their explanations. After completing the discussions, the students filled in the explanation part of the POE form. When examining the forms, it was seen that 11 students were correct, 11 students were lacking in their explanations and 11 students gave wrong answers. Although the students had filled out the POE forms after the class discussion, it was seen that the number of correct explanations was low.

Attentive Situations During Research In POE forms and classroom discussions, it was seen that the students have been using some incorrect statements while explaining their ideas. The findings obtained during the research are as follows:

-When the erlenmeyer turns upside down, they defined the part left on the water as space.

- Students had confusion about vapor pressure and external pressure concepts.
- Failure to define internal pressure and external pressure concepts.
- Misconception about that evaporation starts at a certain temperature.
- Misconception about that there is air in the bubbles during boiling.
- Unstable relative to the boiling point / pressure change as the sea level goes up and relating the pressure change to the temperature
- The attribution of human traits to non-human entities. (Anthropomorphism).
- Considering that the observed event was not actually a boil
- Try to explain the events that students observed, generally, by relating them to the topics they learned in the near past.

Discussion and Result: When the estimates of students' predictions during the prediction phase of the POE application used were examined, it was seen that they were only interested in heat exchange by considering the effect of ice melting.

Although they are undergraduates, they have not been able to foresee and claim what might be in a closed system. Students were found to do such a simple thought-provoking and limited estimates. It was surprising for the students to start boiling again during the observation phase. Even a student stated that it looks like boiling, or it is a "fake boiling".

When asked to explain the reasons for their observations from the students, they did not touch the pressure-boiling relation in the first place. It has been seen that they try to explain the factors such as the condensation of the steam in the erlen, the melting of the ice, the heating of the water, the decrease of the temperature of the water. When the explanations made, it was seen that there were still students with difficulties to understand the situation.

It has been determined that each idea raised during discussions caused confusion in their heads and that it was even more difficult to explain the situation.

Although the researchers attempted to gather students around scientific knowledge in accordance with the principles of the constructivist approach and through the use of skeptical inquiry, the expressions in the description of POE forms were unsatisfactory.

A number of misconceptions has been identified in the study. These are that only a heat source must be present for boiling, and that evaporation begins at a certain temperature, and the fact that there is air in the bubbles during boiling.

Similar misconceptions have also been reached in their studies in the studies of Kırıkkaya and Güllü, 2008; Lacin-Simsek, 2007; Sender, Soil and Molasses, 2008; Köseoğlu, Tümay and Kavak (2002); Köse, Coştu and Keser (2003), Coştu, Ayas and Unal, (2007); Akgün, Gönen and Yılmaz (2009); Karşlı and Ayas (2013).

1. Giriş

Fen eğitiminin temel amaçlarından biri, günlük hayatta karşılaşılan olguları anlayabilen, olgular arasındaki ilişkileri fark edebilen fen okuyazarı bireyler yetiştirmektir. Bu ise, fen kavramlarının doğru olarak öğrenilmesi ile mümkündür. Ancak yapılan birçok çalışmada, öğrencilerin temel fen kavramlarını dahi anlamakta zorlandıkları tespit edilmiştir (Driver, Squires, Rushworth ve Wood-Robinson, 1994; Duit, 1995; Laçın-Şimşek, 2007; Osborne ve Freyberg, 1985). Bu noktada, etkili bir kavram öğretiminin gerekliliği karşımıza çıkmaktadır.

Kavram öğretiminde, kavramın öğrenci zihninde yapılandırılması amaçlanmaktadır. Yeni bir kavramın öğrenimi esnasında, bireyler daha önce edinmiş oldukları kavramları kullanmakta ve önceki kavramlarla yenileri arasında bağlantı kurmaktadır. Bu bağlantıların yanlış kurulması konuların yanlış öğrenilmesine ve öğrenmenin niteliğinin düşmesine sebep olmaktadır. En yaygın ifadesiyle, kavram yanılgısı olarak isimlendirilen bu hatalı öğrenmeler, eğitimin her aşamasında karşımıza çıkmaktadır. Bilimsel tanımlarından farklı olarak yapılanmış olan bu yanılgılar, değişime oldukça dirençlidirler (Bilgin ve Geban, 2001; Campanario, 2002; Driver, 1989; Fetherstonhaugh ve Treagust, 1992; Harlen, 1993; Treagust, Duit ve Fraser, 1996). Bu yüzden bu yanılgıların tespiti ve giderilebilmesi için, özel olarak düzenlenmiş eğitim öğretim ortamlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu noktada, kavram yanılgılarının tespit ve giderilmesi için kavramsal değişim yaklaşımları gündeme gelmektedir.

Kavramsal değişim, ilk olarak Posner, Strike, Hewson ve Gertzog (1982) tarafından ortaya atılmıştır. Bu yaklaşım Piaget'in tanımladığı özümleme, düzenleme ve dengeleme süreci üzerine kurulmuş olan bir yaklaşımdır. Buna göre, kavram öğretimi esnasında, öğrencilerin ne bildiğinden yola çıkılarak, onların zihninde yeni bilgiler yapılandırılmaya başlanır. Posner ve arkadaşlarına (1982) göre, kavramsal değişimin gerçekleşebilmesi için öncelikle bireyin sahip olduğu bilginin kendisinde bir hoşnutsuzluk yaratması gerekir. Yeni bilgi, birey için anlaşılır, makul, anlamlı ve verimli olmalıdır. Bundan dolayı kavramsal değişim için planlanmış bir öğretim ortamında, öncelikle bireyin ön bilgisi ortaya çıkarılır (Pine, Messer ve John, 2001). Öğrencilerin hangi bilgiler arasında hatalı bağlantılar kurduğuna bakılır. Bu hataları giderecek şekilde yöntem ve tekniklere başvurulur. Günümüzde kavramsal değişim yaklaşımlarında kullanılan tekniklerden bazıları şunlardır; kavramsal değişim metinleri (Berber ve Sarı, 2009; Carlsen ve Andre, 1992; Demircioğlu, Demircioğlu ve Aydın, 2016; Wang ve Andre, 1991), düzeltici metinler (Alvermann ve Hynd, 1989; Buehl, Alexander, Murphy ve Sperl, 2001; Hynd, 2001), kavram haritaları (Novak ve Gowin, 1990), kavram karikatürleri (Keogh ve Naylor, 1999) ve Tahmin-Gözlem-Açıklama (TGA) (Damanhuri, Treagust, Won ve Chandrasegaran, 2016; Kearney, 2004).

Bu çalışmada, kavramsal değişim sağlamak için TGA kullanılmıştır. Bu teknik, tahmin, gözlem ve açıklama aşamalarından oluşup ismini bu aşamaların baş harflerinden almaktadır. Tekniğin uygulanışı sırasında, öncelikle bir durum betimlenerek, ne gözlemleyecekleri ile ilgili olarak öğrencilerin tahmin yapmaları istenir. Daha sonra betimlenen işlem gerçekleştirilir ve öğrencilerin gözlemlemeleri sağlanır. Açıklama aşamasında ise tahmin ve gözlem arasındaki farklılıkların irdelenip öğrencilerin bilgiyi yeniden ve doğru bir şekilde yapılandırması sağlanır. Bu irdemeler öğrencilerin kavramı nasıl yapılandırdıkları hakkında birçok fikir verir (Atasoy, 2002). Araştırmacılar, TGA'nın özellikle fen derslerinde kullanımında, olayların doğasının sorgulanmasını sağladığı için öğrencilerin motivasyonunu yükselttiğini, kendi fikirlerindeki değişimin farkına varmalarını sağladığını ve bu sayede öğrenmeyi (Kabapınar, Sapmaz ve Bıkmaz, 2003; Köseoğlu, Tümay ve Kavak, 2002) ve fen kavramlarının anlaşılmasını arttırdığını (Liew, 2004) ifade etmişlerdir.

TGA ile ilgili yapılmış çalışmalarda, tuzun suda çözünmesi (Kibirige, Osodo ve Tlala, 2014), asit, baz (Kala, Yaman ve Ayas, 2013), elektrokimya (Karamustafaoğlu ve Mamlok-Naaman, 2015); enzimler (Bilen, Özen ve Köse, 2016), ısı ve sıcaklık (Ayvaci ve Durmuş, 2016), kaynama (Köseoğlu, Tümay ve Kavak, 2002), fotoelektrik (Ayvaci, 2013), sıvıların ısınması ve genleşme (Liew ve Treagust, 1995), kaldırma kuvveti (Radovanovic ve Slisko, 2013), kuvvet ve hareket (Kearney, Treagust, Yeo ve Zadnik, 2001) gibi konularının ele alındığı görülmektedir. Ayrıca TGA ile farklı yöntem ve tekniklerin karşılaştırıldığı çalışmalarda bulunmaktadır. Temel fen becerilerini kazanmada, üretici öğretimsel teknik (generative instructional strategy-GIS) ile TGA karşılaştırılmış, TGA'nın daha etkili olduğu bulunmuştur (Adebayo ve Olufunke, 2015). Kavramsal değişim metniyle TGA'nın karşılaştırıldığı bir diğer çalışmada ise, kavramsal değişim metninin daha etkili olduğu bulunmuştur (Akgün ve Deryakulu, 2007). Son zamanlarda, TGA etkinlikleri bilgisayar simülasyonları üzerinden de uygulanmaya başlanmış, (Akpınar, 2014; Kearney, 2004; Sesen, 2013; Tao ve Gunstone, 1999) ve kavramların anlaşılmasında etkili olduğu tespit edilmiştir.

Bu çalışmada, TGA aracılığıyla, Fen Bilgisi Öğretmenliği 3. sınıf öğrencilerinin basınç-kaynama noktası arasındaki ilişki ile ilgili bilgi düzeylerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Kaynama konusunun seçilmesinin nedeni, yapılan araştırmalarda bu kavramla ilgili birçok kavram yanılgısının bulunduğu tespit edilmiş olmasıdır. Öğrencilerin kaynama noktası ile kütle ve/veya ısı miktarı arasında ilişki kurdukları, kaynama esnasında verilen ısının artırılmasının sıvının

sıcaklığını artıracaklarını (Şendur, Toprak ve Pekmez, 2008), buharlaşma için kaynamanın gerekli olduğunu, kaynamanın sıvının yüzeyinde gerçekleştiğini, kaynamanın her sıcaklıkta olacağını (Kırıkkaya ve Güllü, 2008), kaynamanın kimyasal bir olay olduğunu, kaynama noktasının değişmez bir nokta olduğunu (Coştu, Ayas ve Ünal, 2007) düşündükleri tespit edilmiştir. Kaynama ile ilgili kavram yanlışlarını içeren çok sayıda çalışma olmasına karşın, kaynamayı etkileyen faktörlerle ilgili öğrencilerin bilgi düzeyleri ve kavram yanlışlarını konu edinen çalışmaların az olduğu görülmüştür. Bu sebeple bu çalışmada önceki çalışmalardan farklı olarak kaynamanın basınç ile ilişkisi ele alınmış, sınıf içi tartışmaların kavramsal gelişimi nasıl etkilediği belirlenmeye çalışılmıştır. Sınıf içi tartışmalara yer verilmesinin nedeni, öğrenmenin sosyal bir süreç olması ve bilginin öğrencinin zihninde kendi bireysel çabalarıyla yapılandırılması kadar arkadaşlarının da bu konuda etkili olduğu (Kearney, Treagust, Yeo ve Zadnik, 2001; Kearney, 2004) kabulüdür.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, Tahmin-Gözlem-Açıklama (TGA) aracılığıyla Fen Bilgisi Öğretmenliği 3. sınıf öğrencilerinin basınç-kaynama noktası ilişkisine yönelik bilgi düzeyleri ve kavram yanlışlarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda çalışmanın alt problemleri şu şekilde belirlenmiştir;

1. Öğrencilerin TGA etkinliğinin tahmin aşamasında ileri sürdükleri düşünceler nelerdir?
2. Öğrencilerin TGA etkinliğinde gözlemedikleri olayı nasıl açıklamaktadırlar?
3. Öğrenci açıklamalarında ulaşılan tespitler ve kavram yanlışları nelerdir?

2. Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma, fenomenolojik bir araştırmadır. Fenomenolojik araştırmalar olayların varlığını inceleme ve tanımlama yöntemi olup bireylerin öznel tecrübeleri ile ilgilenir ve onların olaylara yükledikleri anlamlara odaklanır (Baş ve Akturan, 2008). Böylece gerçekte farkında olunan ancak ayrıntılı ve derinlemesine bir anlayışa sahip olmadığımız durumlar ortaya çıkarılır (Holstein ve Gubrium, 1996; Mayring, 2000; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada da, öğrencilerin gerek günlük hayatlarında gerekse eğitimleri gereği sıkça gözlemedikleri ve deneyimledikleri kaynama olayı ile ilgili olarak kaynama noktasını etkileyen faktörlerden basıncın etkisine yönelik bilgi düzeyleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu çalışmanın araştırma grubunu, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde Fen Bilgisi Öğretmenliği programının 3. sınıfında öğrenim gören 33 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmacılar derslerine girdikleri öğrencilerle çalışmayı gerçekleştirmiş olup uygun örneklem üzerinden verilerini toplamışlardır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın birincil veri toplama aracı, TGA uygulaması esnasında öğrencilerden yazılı olarak alınan formlardır. Bu formlar, öğrencilerin bireysel olarak düşüncelerini yazabilecekleri tahmin, gözlem ve açıklama kısımlarından oluşmaktadır.

İkincil veri kaynağı olarak uygulamaya ilişkin sınıf içinde yapılan tartışmalar kullanılmıştır. Tüm bu TGA uygulaması öğrencilerin izni alınarak kamera ile kayıt altına alınmıştır.

Verileri Toplama Süreci

Bu çalışmanın verileri Özel Öğretim Yöntemleri-1 dersi kapsamında toplanmıştır. Dersin içeriği gereği kavram öğretimi ve kavram yanlışlarının giderilmesine yönelik yöntem ve tekniklerin işlenmesi esnasında TGA anlatılmış ve uygulamanın anlaşılması amacıyla bir örnek etkinlik yapılmıştır. Veri toplama aşamasında ise TGA aracılığıyla "Suyu Buzla Kaynatma" deneyi gerçekleştirilmiştir. Bu uygulamaya ilişkin aşamalar şu şekildedir:

1. TGA uygulaması olarak, "Suyu Buzla Kaynatma" adlı deney yapılmıştır.
2. Deney işlemleri TGA basamaklarına uygun olacak şekilde gerçekleştirilmiştir.
3. Tahmin aşaması için, öncelikle, öğrencilere durum betimlenmiş ve ne gözlemleyeceklerine ilişkin tahminleri alınmıştır.
4. Öğrencilerin tahminlerinin gerekçeleri sorulmuş ve not etmeleri istenmiştir.
5. Daha sonra, deney gerçekleştirilmiş ve öğrencilerin gözlem yapmaları sağlanmıştır.
6. Öğrencilerin yaptıkları gözlemi ve gözlemlerine ilişkin açıklamalarını TGA formuna yazmaları sağlanmıştır.

7. Gözlemlerinin nedenleri sınıfça tartışılmıştır.

Verilerin Analizi

Öğrencilerin TGA formları öncelikle Ö1, Ö2...şeklinde numaralandırılmış, sınıf içi tartışmalardan örnek olarak alınan söylemlerin sahibi olan öğrencilerin ise isimleri değiştirilerek sunulmuştur. Formlarda öğrencilerin ismi alınmadığından sınıf içi tartışmalarla eşleştirilememiştir. Ardından TGA formlarının *tahmin* kısımları ve transkript edilen sınıf içi tartışmalar açık kodlama yoluyla kodlanarak içerik analizine tabi tutulmuştur. TGA formunun *açıklama* kısmındaki ifadeler ise kapalı kodlama yoluyla betimsel olarak analiz edilmiştir. Betimsel analiz için belirlenen kodlar ve açıklamaları şu şekildedir:

Doğru (D): Tam açıklama

Eksik (E): Doğru ancak yeterli gerekçelendirmenin olmadığı açıklama

Yanlış (Y): Yanlış açıklama

Öğrencilerden beklenen “Tam açıklama (D)” şu şekildedir; “*Tıpa ile kapattığımız erlenin içinde kaynama noktasına yakın sıcaklıkta su ve bir miktar buhar bulunmaktadır. Ters çevirdiğimiz erlenin üzerine buz koyduğumuzda erlenin içerisindeki buhar yoğunlaşmaya başlayacak, basıncı düşecek ve su kaynayacaktır.*”

3. Bulgular

Öğrencilerin Tahmin Aşamasına İlişkin Açıklamalarına Yönelik Bulgular

Elde edilen verilerin analizi sonucunda, öğrencilerin TGA'nın ilk aşaması olan “Tahmin” evresinde, iki öğrenci hariç basınç ve kaynama noktası ile ilgili herhangi bir ilişki kuramadıkları görülmüştür. Yaptıkları tahminlerde, yoğunlukla buzun erimesi, suyun sıcaklığının düşmesi, yoğunlaşma ve buharlaşma üzerinde durmuşlardır. Tablo 1’de yapılan tahminlerden elde edilen kodlar ve bu kodların sıklıkları ifade edilmiştir.

Tablo 1. Tahminlerden elde edilen kodlar ve bu kodların sıklıkları

Tema	Kod	Sıklık
Hal değişimi	Buzun erimesi	31
	Yoğunlaşma	10
	Buharlaşma	6
	Buharlaşma=Yoğunlaşma	2
	Kaynama	4
	Kristallenme	2
	Buzun buharlaşması	1
Suyla ilgili	Sıcaklığın düşmesi	11
	Kabarcık oluşumu	2
	Kaynamanın durması	2
	Su miktarının sabit kalması	1
Yoğunluk farkı	Sıcak suyun yukarı çıkması	2
	Soğuk suyun aşağı inmesi	2
Erlenle ilgili	Erlenin ısınması	1
	Tıpanın açılması	1
	Erlenin genleşmesi	1
Basınç	İç basınç dış basınç eşitliği	2

Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin gerçekleştirecek deneyle ilgili tahminlerini en fazla sıklıkla hal değişimine dayandırdıkları görülmektedir. Hal değişimi ile ilgili olarak da oldukça naif bir tahmin olan buzun erimesi (31 sıklık) ön plana çıkmıştır. Bu tahmini yoğunlaşma, buharlaşma, kaynama, kristallenme ve buzun buharlaşması takip etmektedir. İki öğrenci ise yoğunlaşma ile buharlaşmayı karıştırarak yoğunlaşmayı buharlaşma olarak ifade ettiklerinden ayrı bir kod altında ele alınmıştır.

Sıklığı fazla olan bir diğer tema da “suyla ilgili” olandır. Bu temada en sık ifade edilen açıklama ise suyun sıcaklığının düşmesidir. Diğer üç tema ise basınç, yoğunluk farkı ve erlenle ilgilidir.

Öğrencilerin yaptıkları tahminleri ve gerekçelerine ilişkin bazı örnekler şu şekildedir;

“Su kaynamaya devam eder. Erlenin üstündeki buz erimeye başlar. Isı alışverişi sıcaktan soğuğa doğru olur çünkü. Ters çevirsek de kaynamaya devam eder. Moleküllerin kinetik (hareket) enerjilerinden dolayı iç basınç dış basınca eşitleniyor. Dış basıncı düşürdük.” (Ö9, Basınç, Buzun erimesi, Kaynama)

“Su bir süre sonra buzun etkisiyle biraz buharlaşır. Yavaş yavaş suyun sıcaklığı düşmeye başlar. Sıcak bir cisme dışarıdan ondan sıcaklığı daha az madde konulduğunda sıcaklığı biraz düşer. Ama bu ısının düşmesi buharlaşması biraz zaman alır.” (Ö1, Buharlaşma=Yoğunlaşma, Sıcaklığın düşmesi)

“Sıcak su yukarı doğru çıkmak isteyecek ve suyun sıcaklığıyla buz erimeye başlayacaktır. Kaynamış olan suyun buharıyla buz eriyecektir. Sıcaktan soğuğa bir ısı akışı olacaktır ve kaynayan suyun yoğunluğu azalacağından yukarı çıkmak ister, buz erir.” (Ö27, Buharlaşma, Buzun erimesi, Sıcak suyun yukarı çıkması)

“Erlenin içindeki su buharlaşarak üst kısma çıktığında yukarıdaki soğuk cisimle karşılaştığında damlacıklar oluşur: Belki biraz kristallenme olur. Hava yeryüzünden gökyüzüne buharlaşır. Orada soğuk ortamla karşılaşır ve yağmur yağar” (Ö18, Yoğunlaşma, Kristallenme)

“Buharda yoğunlaşma olur. Çabuk sürede su soğur. Suyun içerisinde küçük küçük kristaller olabilir. Arada kalan boşlukta buhar olacağı için ve direkt soğukla etkileşme olacağı için suyun içerisinde bir anda kristaller olacağını düşünüyorum.” (Ö30, Sıcaklığın düşmesi, Yoğunlaşma, Kristallenme)

“Ters çevrilen erlenin içindeki sıcak su ile buz arasında ısı alış-verişi olacak ve buz erimeye başlayacak. İlk başta buz buhar ve su damlacıkları şeklinde bir değişim olacak. Isı alış-verişi sıcaktan soğuğa doğru olacak. Buz ile sıcak su arasında sıcaklık farkından dolayı, buz ısı alacak, buharlaşmaya ve erimeye başlayacaktır.” (Ö12, Buzun erimesi, Buzun buharlaşması)

Sınıf içi tartışmalar incelendiğinde de tartışmaların odağında buzun erimesi, erlen içerisinde buharlaşma ve yoğunlaşmanın olduğu görülmektedir. Aşağıda tahmin aşamasıyla ilgili sınıf içi tartışma kayıtlarından alınan bir kesit yansıtılmıştır.

Araştırmacı: Erleni aldık. Ağzını tıpayla kapattık. Ters çevirdik. Üzerine buz torbasını koyduk. Ne gözlemleriz?

Selim, Gamze, Berna: Buz erimeye başlar.

Berna: Suyun sıcaklığı düşer.

Araştırmacı: Farklı düşüncesi olan var mı?

Ahmet, Derya: Buharlaşma olur.

Araştırmacı: Başka fikri olan?

Beril: Onu ters çevirdiğimizde yukarıda boşluk oluyor ya. Oradan ... hani ... buhar mı demeliyim. Böyle buharlı olacak. Ora sıcak olacak kaynamadan dolayı. Üstüne de buz koyduğumuz zaman orada soğukluk olduğu için o tabanında damlacıklar oluşacak.

Araştırmacı: Peki neden öyle düşünüyorsun?

Beril: Buhar aniden soğutunca zaten su buharı o. Tekrar damlacık oluşuyor.

Selim: (Arkadaşını destekleyerek) Hocam oradaki buhar soğuğu görünce yoğunlaşacak, suya dönüşecek. Orda damlalar halinde düşecek diye düşünüyorum.

Araştırmacı: Peki erlen içerisindeki suya bir şey olabilir mi?

[sessizlik]

Gamze: Bence içindeki su kaynamaya devam eder.

Araştırmacı: Neden?

Gamze: Bunu soracağınızı biliyordum. [İki arkadaş aralarında gülüşürler] Kaynaması lazım. Moleküller devam ediyor çarpışmaya. Onların kinetik enerjisi var.

Araştırmacı: Gamze farklı bir şey söylüyor. İçindeki su kaynamaya devam eder diyor. Katılır mısınız Gamze'ye?

[uzun bir sessizlik]

Nihal: Sıcaklık bir süre sonra düşecek. Sıcaklık düşünce kaynaması durur bir süre sonra.

Araştırmacı: Peki kaynamaya başlar mı Gamze'nin dediği gibi?

Nihal: Sanmıyorum. Çünkü dışarıda soğuk hava var. Buz olmasa bile içerdeki sıcaklıkla dışarıdaki sıcaklık bir değil. Böylece sıcaklık düşmeye başlayacak. Düşünce de kaynama sürmez.

Araştırmacı: *Evet sizler neler diyorsunuz? Hangi arkadaşınıza katılıyorsunuz?*

[kendi aralarında konuşurlar]

Tartışmanın devamında da öğrenciler yine aynı görüşler etrafında toplanmışlardır. Üç öğrenci kaynama olacağını ifade etmişlerdir, ancak sınıf içerisinde bu fikir şaşkınlıkla karşılanmıştır ve desteklenmemiştir. Bu üç öğrenciye tahminlerinin gerekçeleri sorulduğunda ise bilimsel bir açıklama ile fikirlerini destekleyememişlerdir. Bu öğrencilerin bir önceki yıl Özel Öğretim Yöntemleri-1 dersini aldıkları ve ders içerisinde bu örneği tartıştıkları belirlenmiştir. Daha öncesinde uygulamayı tartışmış olmalarına rağmen halen bilimsel bir açıklama getirememeleri dikkat çekicidir.

Öğrencilerin Gözlem ve Açıklama Aşamalarına İlişkin Açıklamalarına Yönelik Bulgular

TGA'nın ikinci aşaması olan "Gözlem" evresinde öğrencilerin suyun tekrar kaynamasına oldukça şaşırdıkları görülmüştür. TGA formlarında, 23 kodlu öğrenci hariç bütün öğrenciler suyun kaynadığını gözlemlediklerini belirtmişlerdir. 23 kodlu öğrenci ise gözlemini "Bir süre sonra suyun içinden baloncuklar çıkmaya başladı" ifade etmiştir. Ancak, sınıf içi tartışmalarda dört öğrenci zaman zaman gözlemledikleri olayın aslında bir kaynama olmadığını, kaynama gibi göründüğünü hatta "yalancı kaynama" olduğunu söylemiştir. Örneğin, İdil "Şey olabilir mi hocam? Hani mürekkepli bir deney yapmıştık ya sıcak su yukarı çıkıyordu bu da onun gibi bir hava akımı oluşuyor. *Yani kaynama değil bu. Konveksiyon muydu? [Emin olmadan yanındaki arkadaşına sorarak]*" şeklindeki söylemiyle gerçekleşen olayın gerçekte bir kaynama olmadığını iddia etmektedir.

Açıklama evresinde öğrencilerin gözlemlerinin nedenini açıklamakta bir hayli zorlandıkları görülmüştür. Sınıf içinde yapılan tartışmalarda, öğrencilerden farklı açıklamalar gelmiş ancak gözlemlenen olayın nedenini açıklayabilen olmamıştır. Sadece Aydan "*Basıncı düşüncü kaynama noktası da düşüyor ya burada da onun gibi bir şey var bence*" demiştir fakat devamında iddiasını bilimsel olarak açıklayamamıştır.

Gözlemlendiği olayı iç-dış basınç kavramlarına dayandırarak açıklamaya çalışan Beril ise "Şimdi getirene kadar zaten basıncı en yüksek haldeydi birazcık geçince basıncı çevirdik düştü, ama kapalı bir sistem yaptık, çevirdik içindeki basınç o sırada korunuyor, eee .. tepeden daha basıncı daha az olan yani buzu koyduk, bu sefer içindeki hani etrafında şey yaparak dengelemeye çalıştı. İç basınçla dış basıncı eşit olunca o sırada kaynama diyorsak o sırada bir kaynama oluştu." şeklinde bir ifadede bulunmuştur. Beril'e iç ve dış basınçtan neyi kastettiği sorulduğunda, iç basıncı sıvının basıncı, dış basıncı ise buzun yaptığı basınç olarak betimlemiştir. Bu durum sınıfta tartışmaya neden olmuş ve uzun süre doğru açıklamaya ulaşmada güçlük çekilmiştir.

Tartışmaların tıkandığı ve doğru açıklamanın gelmediği noktada araştırmacılar kaynamanın ne olduğu, hangi şartlarda gerçekleştiği, kaynama noktasını nelerin etkilediği gibi sorular yönelterek tartışmaları yönlendirmişlerdir. Bu tartışmalar sonucunda kaynamanın tanımı ve kaynamayı etkileyen faktörler üzerinde konuşulmuş ve ardından gözlemledikleri olayı yaptıkları açıklamalarla ilişkilendirmeleri istenmiştir. Öğrenciler, tartışmalar tamamlandıktan sonra, TGA formunun açıklama kısmını doldurmuşlardır. Öğrencilerin açıklama aşamasına ilişkin kodlamaları Tablo 2'de yansıtılmıştır.

Tablo 2. Öğrencilerin yaptıkları açıklamalardan elde edilen kodlamalar

Kod	Öğrenci	Örnek İfade
D	Ö5, Ö7, Ö10, Ö17, Ö18, Ö20, Ö22, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30	Sıvının iç basıncının kabın içindeki dış basınca eşit olduğunda kaynama olur. Kaynamayı safsızlık ve basınç etkiler. Basıncı değiştirmek için buz kullandık. Erlenin üzerine buz koyarak gazın basıncını azaltmış olduk, suyun iç basıncıyla eşit oldu ve kaynama oldu (Ö20). Kaynamayı basınç ve safsızlık etkiler. Burada buzu, basıncı değiştirmek için kullandık. Kapalı sistem ile ısı alışverişi yaptı. Buzu koyduğumuzda dış basıncı azalttık, bir süre sonra iç basınç ile dış basınç eşitlendi ve kaynama olayı meydana geldi (Ö27).
E	Ö3, Ö8, Ö9, Ö12, Ö13, Ö15, Ö19, Ö23, Ö26, Ö32, Ö33	Buzu koyduğumuzda erlenin içindeki buhar buzun etkisiyle soğumaya başladı ve o kapalı sistemdeki kaynama şartlarını tamamladığı için su kaynamaya başladı (Ö3).
Y	Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö11, Ö14, Ö16, Ö21, Ö24, Ö25, Ö31	Ağız kapalı erlenin üzerine buz koyduğumuzda erleni soğuttuk ve içerideki basınç dış basınca eşit olduğundan kaynama devam etti (Ö16).

Tablo 2'de görüldüğü gibi 33 öğrencinin 11'i doğru açıklamada bulunmuştur. Eksik açıklamada bulunan 11 öğrencinin ifadelerinde kavramların karıştırıldığı ya da açıklamaların net olmadığı görülmüştür. Öğrenciler TGA formlarını sınıf içi tartışmanın ardından doldurmalarına rağmen doğru açıklamada bulunanlarının sayısının az olduğu görülmüştür.

Araştırma Süresince Dikkat Çeken Durumlar

TGA formları ve sınıf içi tartışmalarda öğrencilerin fikirlerini açıklarken doğru olmayan bir takım ifadelere başvurdukları görülmüştür. Bunların bir kısmı kavramların anlamını bilmemelerinden, bir kısmı kavramları yanlış kullanmalarından (terminolojik), bir kısmı ise kavram yanlışlarına sahip olmalarından kaynaklanmaktadır. Araştırma süresince ulaşılan tespitler şunlardır:

-Öğrencilerin erlen ters çevrildiğinde suyun üzerinde kalan kısmı boşluk olarak tanımlamaları. Öğrenciler bu alanın boş olmadığını bilmelerine rağmen konuşmalarında sıklıkla boşluk ifadesini kullanmışlardır. Bu durum günlük hayatta kullanılan dilden kaynaklı bir alışkanlık olarak değerlendirilebilir.

- Öğrencilerin buhar basıncı ile dış basınç kavramlarını karıştırmaları
- İç basınç ve dış basınç kavramlarını tanımlayamama
- Buharlaştırmanın belli bir sıcaklıkta başlaması yanılığı
- *Kaynama esnasındaki kabarcıkların hava olduğu yanılığı*: Bu düşünce ile ilgili olarak sınıf içi tartışmalar devam ederken, Aydan düşünceyi desteklemek için “havasız bir ortamda ne ses iletiliyor, ne başka bir şey, suyun altında da ses iletildiğine göre hava vardır bence içinde, kaynama esnasında hava çıkıyordu” demiştir. Bu ifadeye, konu ile ilgili olmamasına rağmen sesin iletimi ile ilgili kavram yanlışları ortaya çıkmıştır. Öğrenci, sesin iletimini sadece hava ile ilişkilendirmektedir.
- Deniz seviyesinden yukarıya çıkıldıkça kaynama noktası/basınç değişimiyle ilgili kararsız kalınması ve basınç değişimini sıcaklıkla ilişkilendirmeleri
- *Gözlemlenen olaylara insani özellikler yüklenmesi (Antropomorfizm)*: Ö31 kodlu öğrencinin formunda “*Kaynama bir sıvının iç basıncının dış basınca eşit olmasıdır. Biz buzla erlenin içindeki havanın sıcaklığını düşürerek dış basıncı düşürmüş olduk. Sıvının iç basıncı da düşen dış basınca eşit olmak isteyecek...*” şeklindeki ifadesi bu duruma örnek olarak verilebilir.
- *Gözlemlenen olayın aslında bir kaynama olmadığı düşünülmesi*: Ö2 kodlu öğrencinin formunda “*Su soğurken basınç kaybedecek ve suyun üzerindeki basınç ortamdan çekildiği için su buharlaşmaya başlayacaktır ve oluşan bu buharlaşma kaynama görüntüsü yaratacaktır.*” şeklindeki ifadesi bu duruma örnek olarak verilebilir.
- Öğrencilerin gözlemledikleri olayı açıklamak için genellikle en yakın zamanda öğrendikleri konuyla ilişkilendirerek açıklama yapmaya çalıştıkları görülmüştür. Bununla ilgili örnek olarak uygulamadan kısa süre önce derste yapılan ve yoğunluk farkı sebebiyle sıvıların yer değiştirmesine dayalı “su volkanı” deneyi verilebilir. Öğrenciler açıklamalarını yaparken bu deneye atıf yaparak bilimsel açıklamada bulunmaya çalışmışlardır. Bu da kavramların tam olarak öğrenilmediğinin ve karıştırıldığı bir göstergesidir.

4. Tartışma Ve Sonuç

“Suyu buzla kaynatma” deneyinin kullanıldığı TGA uygulamasının tahmin aşamasında öğrencilerin yaptıkları tahminler incelendiğinde sadece, buzun erlende yapacağı etkiyi ele alarak ısı alışverişi üzerinde durdukları görülmüştür. Genellikle yorumları, erlen içindeki suyun buharlaşacağı, erlende bir yoğunlaşma olacağı, poşet içindeki buzun eriyeceği şeklinde olmuştur. Yapılan tahminlerin oldukça basit ve sınırlı olduğu görülmüştür. Lisans öğrencileri olmalarına rağmen, kapalı bir sistem içerisinde neler olabileceği ile ilgili bir öngörü ve iddiaları olamamaktadır. Öğrencilerin böyle basit ve sınırlı tahminler yapmaları düşündürücü bulunmuştur.

Gözlem aşamasında kaynamanın tekrar başlaması öğrenciler için şaşırtıcı bir durum olmuştur. Öyle ki, gördükleri karşısında şaşırarak bir öğrenci, gözlemlerinin yalancı bir kaynama olduğunu bile ifade etmiştir. Öğrencilerden gözlemlerinin nedenini açıklamaları istendiğinde, ilk etapta basınç-kaynama ilişkisine değinmedikleri, erlen içindeki buharın yoğunlaşması, buzun erimesi, suyun ısı vermesi, suyun sıcaklığının düşmesi gibi etkenler üzerinden açıklama yapmaya çalıştıkları görülmüştür. Araştırmacıların erlenin içinde ne olabileceği ile ilgili sordukları soruların ardından öğrencilerin buzun, erlenin içindeki hava-buhar karışımına etkisi üzerine yorum yapıp kaynamayı açıklamaya çalıştıkları görülmüştür. Yine de sonuca ulaşma, bilimsel olarak açıklama yapma konusunda oldukça zorlanmışlardır.

Açıklamalar yapılırken, durumu kavrayan öğrencilerin yanı sıra anlamakta hala zorlananların bulunduğu görülmüştür. Tartışmalar esnasında ortaya atılan her fikirle kafalarının karıştığı ve olayı açıklamakta daha da zorlandıkları tespit edilmiştir. Her ne kadar araştırmacılar yapılandırmacı yaklaşımın esaslarına uygun olarak ve sokratik sorgulama yoluyla öğrencileri bilimsel bilgi etrafında toplamaya çalışsalar da TGA formlarının açıklama kısmındaki ifadeler tatmin edici olmamıştır. Bununla ilgili olarak eğitim sisteminde bu kavramların ele alınışıyla ilgili bir takım sorunlara değinilebilir. Kaynama konusu anlatılırken, kaynama genellikle buhar basıncı ve dış basınç ilişkisiyle verilmekte ve dış basınç, sadece atmosfer basıncı olarak ele alınmaktadır. Ayrıca kaynama, genellikle su örneği üzerinden verilmekte (Coştu, 2002),

sadece sıcaklıkla ilişkilendirilmekte ve deniz seviyesinde ele alınmaktadır. Bu da eğitim içerisinde verilen örneklerin, kavramların anlamlarının daralmasına ve öğrencilerin olayları farklı durumlara transfer etmelerine, günlük hayatla ilişki kurmalarına engel olmaktadır. Bu çalışmada da beklenen sonucun elde edilememesinin önündeki en büyük engelin bu olduğu düşünülmektedir. Çünkü sözü edilen sebeplerden dolayı öğrenciler çalışmada yer alan deney mekanizmasını zihinlerinde oturtamamışlardır.

Ayrıca kaynamanın sadece iç basıncın dış basınca eşit olması olarak da tanımlanması sorunlu olarak görülmektedir. Çünkü bu çalışmada görüldüğü gibi, öğrencilerin kaynamanın ne demek olduğunu rahatlıkla tanımlamalarına rağmen bir sistem üzerinde açıklamaları gerektiğinde iç basıncı-buhar basıncı- ve dış basıncı belirlemede zorlandıkları görülmektedir. TGA uygulaması sonunda öğrencilere, “İç basınç ve dış basınç derken neyi kastediyorsunuz? sorusu sorulmuş, öğrencilerin, bu deney için dış basıncı atmosfer basıncı iç basıncı ise sıvının behere yaptığı basınç olarak tanımladıkları tespit edilmiştir. Canpolat ve Pınarbaşı'nın (2012) yaptıkları çalışmada da, öğrencilerin iç basınç ve buhar basıncı kavramları ile ilgili önemli yanlışlar içinde buldukları tespit edilmiştir. Öğrencilerin öğrendikleri kavramları bilmelerine rağmen, bunları yorumlamakta güçlük çektikleri Coştu (2002) çalışmasında da görülmüştür.

Çalışmada öğrencilerde bir takım kavram yanlışları tespit edilmiştir. Bunlar kaynamanın olması için ancak bir ısı kaynağının olması gerektiği yanlışlığı, buharlaşmanın belli bir sıcaklıkta başladığı yanlışlığı, kaynama esnasında çıkan kabarcıkların hava olması yanlışlığıdır. Benzer yanlışlara Kırıkkaya ve Güllü, (2008); Laçın-Şimşek, (2007); Şendur, Toprak ve Pekmez, (2008); Köseoğlu, Tümay ve Kavak (2002); Köse, Coştu ve Keser (2003), Coştu, Ayas ve Ünal, (2007); Akgün, Gönen ve Yılmaz (2009); Karlı ve Ayas (2013) çalışmalarında da ulaşılmıştır.

Köseoğlu, Tümay ve Kavak (2002) tarafından yapılan çalışmada, aynı deney kullanılmış ve TGA uygulaması yapılmıştır. Uygulamanın, buhar basıncı, kaynama noktası, kaynama noktasına dış basıncın etkisi konularının öğretilmesinde etkili olduğu gözlemlenmiştir. Bu çalışmada da, TGA'nın yanlış düşünceleri ve kavram yanlışlarını tespit etmede oldukça başarılı olduğu görülmüştür. Ancak, etkinliğin sonunda öğrencilerin bir kısmının gözlemlenen olayın nedenini açıklamada halen yeterli olmadıkları tespit edilmiştir. Bunun nedenlerinden biri olarak yapılan sınıf içi tartışmaların öğrencilerin kafalarını karıştırması olduğu ileri sürülebilir. Çünkü araştırmacıların gözlemlerinde, ortaya atılan her fikirle birlikte, öğrencilerin çoğunluğunun düşüncelerini yeniden gözden geçirdiği, hatta bazılarının yeni fikir üzerinden hemen yorum yapmaya başladıkları gözlemlenmiştir. Diğer yandan öğrencilerin bir kısmının fikirlerini söylemekten çekindiği de görülmüştür. Bu da, kavramların içselleştirilmediğinin bir diğer göstergesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmada, sınıf içi tartışmaların, açıklama kısmında beklenen düzeyde doğru tanımlamaların yapılmasını olumsuz etkilediği söylenebilir ancak bunu destekleyecek birincil veriler sahip olunmaması çalışmanın bir sınırlılığıdır. Coştu, Karataş ve Ayas'ın (2003) yaptıkları çalışmada da, çalışma yapılarının kavram öğretimini sağlama ve kavram yanlışlarını gidermede etkili olduğunu belirlemelerine rağmen, grup çalışmalarının ve öğrenci tartışmalarının istenilen düzeyde gerçekleştirilememiş olduğu görülmüştür. Araştırmacılar bu durumu, öğretmen merkezli öğretim stratejilerine alışkın öğrencilerin, kendilerinin aktif olarak katılımını gerektiren çalışmalara alışkın olmamalarından kaynaklandığı düşündüklerini belirtmişlerdir. Cinici ve Demir'in (2013) yaptıkları çalışmada ise, işbirlikli TGA çalışmalarına yer verilmiş ve grup içi tartışmaların kavram gelişimini olumlu etkilediği tespit edilmiştir. Kearney (2004) yaptığı çalışmada da, TGA'nın küçük grup çalışmalarında etkili olduğu görülmüştür. Kearney, Treagust, Yeo ve Zadnik'in (2001) yaptıkları çalışmada da, TGA uygulamasında küçük grup tartışmalarının bütün sınıfın katıldığı tartışmalardan daha verimli sonuçlar verdiği belirlenmiştir.

5. Öneriler

Bu çalışmada TGA'nın, kavramların anlaşılma düzeyini ortaya çıkarmada oldukça etkili olduğu görülmüştür. Fen kavramları ile ilgili öğrencilerin düşüncelerini, kavram yanlışlarını ve bilgi eksikliklerini ortaya çıkarmada kullanılması tavsiye edilmektedir.

Öğrencilerde kavram daralmasına yol açmamak için kavram açık, net ve anlaşılır şekilde verilmelidir. Kaynama konusu anlatılırken kaynama koşulları ve kaynamayı etkileyen faktörler örnekler üzerinden açıklanarak anlatılmalıdır.

Bu çalışmada, bütün sınıfın katıldığı tartışmalara yer verilmiştir. Küçük grup tartışmalarının yer aldığı çalışmaların yapılarak TGA uygulamasının etkililiği test edilip bununla ilgili öğrenci görüşleri alınabilir.

6. Kaynakça

- Adebayo, F., & Olufunke, B. T. (2015). Generative and predict-observe-explain instructional strategies: Towards enhancing basic science practical skills of lower primary school pupils. *International Journal of Elementary Education*, 4(4), 86-92. doi:10.11648/ijeedu.20150404.12

- Akgün Ö. E., & Deryakulu D. (2007). Düzeltici metin ve tahmin-gözlem-açıklama stratejilerinin öğrencilerin bilişsel çelişki düzeyleri ve kavramsal değişimleri üzerindeki etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40, 17-40.
- Akgün, A., Gönen, S., & Yılmaz, A. (2009). Science teacher candidates' misconceptions and lack of knowledge about the relation between boiling point and vapor pressure. *Education Science*, 4(1), 13-24.
- Akpınar, E. (2014). The use of interactive computer animations based on POE as a presentation tool in primary science teaching. *Journal Science Education Technology*, 23(4), 527-537.
- Alvermann, D. E., & Hynd, C. (1989). Effects of prior knowledge activation modes and text structure on nonscience majors' comprehension of physics. *Journal of Educational Research*, 83, 97-102.
- Atasoy, B. (2002). *Fen Öğrenimi ve Öğretimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Ayvacı, H. Ş. (2013). Investigating the effectiveness of predict-observe-explain strategy on teaching photo electricity topic. *Journal of Baltic Science Education*, 12(5), 548-563.
- Ayvacı, H. Ş., & Durmuş, A. (2016). TGA yöntemine dayalı laboratuvar uygulamalarının fen bilgisi öğretmen adaylarının "ısı ve sıcaklık" konusunda akademik başarılarına etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 101-118.
- Baş, T., & Akturan, U. (2008). *Nitel Araştırma Yöntemleri-Nvivo 7.0 ile Nitel Veri Analizi*. İstanbul: Seçkin Yayıncılık.
- Berber, N. C., & Sarı, M. (2009). Kavramsal değişim metinlerinin iş, güç, enerji konusunu anlamaya etkisi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 159-172.
- Bilen, K., Özel, M., & Köse, S. (2016). Using action research based on the predict-observe-explain strategy for teaching enzymes. *Turkish Journal of Education*, 5(2), 72-81.
- Bilgin, İ., & Geban, Ö. (2001). Benzeşim (analoji) yöntemi kullanarak lise 2. Sınıf öğrencilerinin kimyasal denge konusundaki kavram yanlışlarının giderilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 26-32.
- Buehl, M. M., Alexander, P. A., Murphy, P. K., & Sperl, C. T. (2001). Profiling persuasion: The role of beliefs, knowledge, and interest in the processing of persuasive texts that vary by argument structure. *Journal of Literacy Research*, 33(2), 269-301.
- Campanario, J. M. (2002). The parallelism between scientists' and students' resistance to new scientific ideas. *International Journal of Science Education*, 24(10), 1095-1110.
- Canpolat, N., & Pınarbaşı, T. (2012). Kimya öğretmen adaylarının kaynama olayı ile ilgili anlayışları: Bir olgubilim çalışması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 81-96.
- Carlsen, D. D., & Andre, T. (1992). Use of a microcomputer simulation and conceptual change text to overcome student preconceptions about electric circuits. *Journal of Computer-Based Instruction*, 19(4), 105-109.
- Cinici, A., & Demir, Y. (2013). Teaching through cooperative POE tasks: A path to conceptual change. *The Clearing House*, 86, 1-10.
- Coştu, B. (2002). *Ortaöğretim Farklı Seviyelerindeki Öğrencilerin Buharlaştırma, Yoğunlaşma ve Kaynama Kavramlarını Anlama Düzeylerine İlişkin Bir Çalışma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Coştu, B., Ayas, A., & Ünal, S. (2007). Kavram yanlışları ve olası nedenleri: kaynama kavramı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 123-136.
- Coştu, B., Karataş, F. Ö., & Ayas, A. (2003). Kavram öğretiminde çalışma yapraklarının kullanılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(14), 33-48.
- Damanhuri, M. I. M., Treagust, D. F., Won, M., & Chandrasegaran, A. L. (2016). High school students' understanding of acid-base concepts: An ongoing challenge for teachers. *International Journal of Environmental & Science Education*, 11(1), 9-27.
- Demircioğlu, G., Demircioğlu, H., & Aydın, M. A. (2016). Kavramsal değişim metninin ve üç boyutlu modelin 7. Sınıf öğrencilerinin atomun yapısını anlamalarına etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 70-96. doi: 10.11648/j.ijeedu.20150404.12.
- Driver, R. (1989). Students' conceptions and the learning of science. *International Journal of Science Education*, 11, Special Issue, 481-490.
- Driver, R. A., Squires, A., Rushworth, S. P., & Wood-Robinson, V. (1994). *Making sense of secondary science: Research into children's ideas*. London and New York: Routledge Falmer.
- Duit, R. (1995). *The constructivist view: A fashionable and fruitful paradigm for science education research and practice*. In Constructivism In Education. (L. P. Steffe & J. Gale (Editors), p.271-285. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Fetherstonhaugh, T., & Treagust, D. F. (1992). Student's understanding of light and its properties: Teaching to engender conceptual change. *Science Education*, 76(6), 653-672.
- Harlen, W. (1993). *Teaching and Learning Primary Science*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Holstein, J. A., & Gubrium, J.F. (1996). *Phenomenology, Ethnomenology and Interpretive Practice*. In *Strategies of Qualitative Inquiry*. Ed. Norman K. Denzin And Yvonna S. Lincoln. London: Sage Publication, 137-158.
- Hynd, C. R. (2001). Refutational texts and the change process. *International Journal of Educational Research*, 35(7), 699-714.
- Kabapınar, F. M., Sapmaz, N. A., & Bıkmaz, F. H. (2003). *Aktif Öğrenme ve Öğretme Yöntemleri, Fen Bilgisi Öğretimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi (EAUM) Yayınları.
- Kala, N., Yaman, F., & Ayas, A. (2013). The effectiveness of predict-observe-explain technique in probing students' understanding about acid-base chemistry: a case for the concepts of pH, pOH, and strength. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 11, 555-574.

- Karamustafaoğlu, S., & Mamlok-Naaman, R. (2015). Understanding electrochemistry concepts using the predict-observe-explain strategy. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 11(5), 923-936.
- Karlı, F., & Ayas, A. (2013). Fen bilgisi öğretmen adaylarının kimya konularında sahip oldukları alternatif kavramlar. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 7(2), 284-313.
- Kearney, M. (2004). Classroom use of multimedia-supported predict-observe-explain tasks in a social constructivist learning environment. *Research in Science Education*, 34, 427-453.
- Kearney, M., Treagust, D. F., Yeo, S., & Zadnik, M. (2001). Student and teacher perceptions of the use of multimedia supported predict-observe-explain tasks to probe understanding. *Research in Science Education*, 31(4), 589-615.
- Keogh, B., & Naylor, S. (1999). Concept cartoons, teaching and learning in science: An evaluation. *International Journal of Science Education*, 21(4), 431-446.
- Kırıkkaya, E. B., & Güllü, D. (2008). Fifth grade students' misconceptions about heat-temperature and evaporation-boiling. *Elementary Education Online*, 7(1), 15-27.
- Kibirige, I., Osodo, J., & Tlala, K. M. (2014). The effect of predict-observe-explain strategy on learners' misconceptions about dissolved salts. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(4), 300-310.
- Köse, S., Coştu, B., & Keser, Ö. F. (2003). Fen konularındaki kavram yanlışlarının belirlenmesi: TGA yöntemi ve örnek etkinlikler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(13), 43-53.
- Köseoğlu, F., Tümay, H., & Kavak, N. (16-18 Eylül 2002). Yapılandırıcı öğrenme teorisine dayanan etkili bir öğretim yöntemi: Tahmin Et-Gözle-Açıkla-Buz ile su kaynatılabilir mi?, *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, ODTÜ Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Laçın-Şimşek, C. (2007). İlköğretim Öğrencilerin Temel Fen Kavramlarıyla İlgili Düşünceleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Liew, C-W., & Treagust, D. F. (1995). A predict-observe-explain teaching sequence for learning about students' understanding of heat and expansion liquids. *Australian Science Teachers Journal*, 41(1), 68-71.
- Liew, C. W. (2004). The Effectiveness of Predict- Observe - Explain Technique in Diagnosing Students' Understanding of Science And Identifying Their Level of Achievement. Science And Mathematics Education Centre. Curtin University of Technology.
- Novak, J.D., & Gowin, D.B. (1990). *Learning How to Learn*. United States of America: Cambridge University Press.
- Osborne, R., & Freyberg, P. (1985). Children's Science. In Roger OSBORNE and Peter FREYBERG (Eds.) *Learning in Science: The Implications of Children's Science*, (5-14). Hong Kong: Heinemann.
- Pine, K., Messer, D., & John, K. S. (2001). Children's misconceptions in primary science: A survey of teachers' views. *Research in Science & Technological Education*, 19 (1), 79-96.
- Posner, M. G., Strike, K. A., Hewson, P. W., & Gertzog, W. A. (1982). Accommodation of scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Science Education*, 66(2), 211-217.
- Radovanovic, J. & Slisko, J. (2013). Applying a predict-observe-explain sequence in teaching of buoyant force. *Physics Education*, 48(1).
- Sesen, B. A. (2013). Diagnosing pre-service science teachers' understanding of chemistry concepts by using computer-mediated predict-observe-explain tasks. *Chemistry Education Research and Practice*, 14, 239-246.
- Şendur, G., Toprak, M., & Pekmez, E. Ş. (2008). Buharlaştırma ve kaynama konularındaki kavram yanlışlarının önlenmesinde analogi yönteminin etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(2), 37-58.
- Tao, G., & Gunstone, R.F. (1999). The Process of Conceptual Change in force and Motion during ComputerSupported Physics Instruction. *Journal of Research in Science Teaching*, 36(7), 859-882.
- Treagust, D. F., Duit, R., & Fraser, B. J. (1996). (Eds.). *Improving Teaching and Learning in Science and Mathematics*. New York: Teachers College Press.
- Wang, T., & Andre, T. (1991). Conceptual change text versus traditional text and application questions versus noquestions in learning about electricity. *Contemporary educational psychology*, 16(2), 103-116.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



Okul Öncesi Eğitimde Yapılandırılmamış Oyuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi

Examining Teachers' Opinions on Unstructured Play in Preschool Education

Merve ÖZGÜNLÜ^a, Mefharet VEZİROĞLU ÇELİK^a

^aİstanbul Medipol Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Öğretmenliği Programı, İstanbul, Türkiye

Öz

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin eğitim uygulamalarına ve yapılandırılmamış (serbest) oyuna ilişkin görüşlerini belirlemek ve çocukların oyunlarına dahil olma durumlarını incelemektir. Araştırma kapsamında, okul öncesi öğretmenlerine, ilgili literatür ve uzman görüşleri ile hazırlanan “Oyun Değerlendirme Formu” verilmiş; veriler betimsel analiz yöntemleri ve Spearman Korelasyon Analizi ile test edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin oyunu bir öğrenme yöntemi, çocuğun kendini ifade etme biçimi, eğlence aracı ve gelişim destekçisi olarak tanımladıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin yapılandırılmamış oyunlar esnasında fiziksel ortamı hazırlayan, oyun başlatan, gözlemci, oyun arkadaşı ve problem çözücü rollerini üstlenerek çocukların oyunlarına dahil oldukları bulunmuştur. Araştırmanın bulguları ilgili literatür çerçevesinde ayrıntılı bir şekilde tartışılmıştır.

Abstract

The purpose of study is to investigate early childhood education teachers' classroom practices and their definitions and practices of unstructured (free) play. The data were collected from early childhood education teachers via “Play Evaluation Form” that was prepared by the researchers. The data were analyzed with descriptive statistics and Spearman rank correlation analysis. The results of the analyses showed that teachers define play as a learning activity, enjoyment, children's self-expression, and developmental support. Also, teachers involve children's unstructured/free play as a play enhancer, stage manager, problem solver, observer and supporter. The findings are discussed in the light of the related literature.

Anahtar Kelimeler

yapılandırılmamış/serbest
oyun
okul öncesi eğitim
yapılandırılmamış oyunda
öğretmenin rolü

Keywords

unstructured play
free play
early childhood education
teacher's role

Extended Summary

Play is a very essential activity that begins in the early years of life and it continues throughout life (Anderson-McNamee, Bailey, & County, 2010). Play has a unique nature in which people engage voluntarily and they are active both physically and cognitively during play (Gray, 2006). Play is very important especially in early childhood years, because play offers several opportunities to adults for observing children's developmental processes concretely (Piaget, 1962).

Goldstein (2012) suggested that early play experiences are basis for children's later developments. Those experiences make significant and long-lasting contributions for children, families and societies (Santer, Griffiths, & Goodall, 2007). Also, meaningful play experiences promote children's physical, social-emotional, cognitive and language developments (Goldstein, 2012; Anderson-McNamee, Bailey, & County, 2010). Shonkoff and Phillips (2000) suggested that early play experiences lead increase in connections between neuron cells significantly and this is crucial for brain development.

Unstructured/free play is defined as play in which children freely choose activities, they decide when play starts and ends, and they choose to play with whom (Santer, Griffiths, & Goodall, 2007). Unstructured play experiences in the early childhood years are crucial, because they contribute children's social skills and creativity. Also, children can actively explore the world around them during unstructured plays. Unstructured play does not include rules and structured activities that are set by adults. Adults prepares physical environment with materials and tools for playing (Engel, 2015; Play Wales, 2013; Sanster, Griffiths, & Goodall, 2007, Kernan, 2007). In addition, unstructured plays are important opportunities for teachers to observe children. Therefore, teachers can get more information about children to provide appropriate learning practices (Engel 2015; Kernan, 2007).

There are various studies that were conducted in early childhood education classrooms to assess how teachers involve in children's unstructured plays (Kontos, 1999; Tarman & Tarman, 2011; Özgünlü, 2015; Yang, 2013; Singer, Nederend, Penninx, Tajik, & Boom, 2013). Results of those studies suggested that early childhood education classroom teachers mostly prepare physical environment for children's unstructured play and they involve in unstructured plays as play enhancer, observer, playmate, and problem solver. According to Tarman and Tarman (2011) and Gol-Guven (2017), teachers' involvement to children's play sometimes disrupt the natural flow of children's play.

In daily schedule of early childhood education classroom, unstructured play has a great importance (MEB, 2016). Therefore, the main purpose of the current study is to investigate classroom practices of teachers, their views about unstructured play, and their roles during children's unstructured play. In accordance with this purpose, the research questions are:

1. What is the relationship between early childhood education teachers' views on play, their roles during children's unstructured play, and their educational and occupational backgrounds?
2. What is the relationship between early childhood education teachers' educational practices and their roles during children's unstructured play?

The sample of the current research was 30 early childhood education teachers who were selected conveniently from public and private center-based early childhood education schools that are located in Istanbul city center. The experience duration of the teachers in teaching occupation ranged from 7 to 25 years ($M=5.57$, $SD=5.42$). The class size of the early childhood education classrooms ranged from 7 to 25 ($M=14.77$, $SD=3.82$). Also, children's ages ranged from 3 to 6 years ($M=4.07$, $SD=0.98$).

In data collection process, researchers visited the classrooms and teachers were asked to fill out the form that was prepared by the researchers. This form includes questions about demographic information of teachers, their educational practices, and their views and practices about children's unstructured play. After data collection process, demographic information of the teachers and the relationships between research variables were analyzed via SPSS 20 Statistics Program. Also, the researchers used the codes of Kontos (1999) and Yang (2013) while coding teachers' responses about unstructured play practices. The relationships between teachers' classroom practices and their views on unstructured play were analyzed with Spearman rank correlation analysis test.

Results of the current study showed that teachers defined play as enjoyment, a way of children's self-expression, and a tool for active learning. These results show consistency with the related literature. Gray (2006) defined play as a children's learning and enjoyment tool. According to Piaget (1962), children are actively learning and exploring their environment while they are playing. Also, Vygotsky suggested that play supports children's learning, because children engage in social interaction and active exploration with peers and adults (Kızıltepe, 2007).

Early childhood educators involve in children's play as a playmate, play enhancer and problem solver. Appropriate involvement of teachers to children's unstructured play without interrupting natural flow of children's play is very important for supporting children's development and learning (Aras, 2015; Göl-Güven, 2017; Gronlund, 2016;

Kontos, 1999; Jones & Reynolds, 2011; Özgünlü, 2015; Play Wales, 2013; Tarman & Tarman, 2011; Tsai, 2015; Yang, 2013). The results of the current study showed that teachers prepared physical environment and tools for play and they involved in children's play mostly as observer, playmate, play enhancer, supporter and problem solver.

Another result of the study showed that teachers who have more experience in teaching occupation and the teachers who have higher educational status involved mostly in children's play as observer, play enhancer and problem solver. Similarly, Tsai (2015) found that there is a relationship between teachers' educational philosophy, occupational experience and their involvement to children's play.

In addition to the related literature, it was found that early childhood education teachers who involved in children's play mostly as a playmate gave priority for developing a healthy self-esteem and positive self-perception in classroom practices. This result suggests that teachers offer freedom to children in designing their own plays for supporting their positive self-esteem and self-perception. Further research could be applied in the future in similar topic via making classroom observations during children's unstructured plays and interviewing both children and classroom teachers about play practices. Collecting data from both children and teachers via observations and interviews is very important to get deeper and comparative data.

1. Giriş

Oyun, bebeklik döneminde başlayan ve yaşam boyu devam eden eylemler bütünüdür (Anderson-McNamee, Bailey ve County, 2010). Oyun oynarken gönüllülük esastır, oyunun kendi doğasına göre özellikleri vardır ve bireyler bu süreçte hem fiziksel hem de zihinsel olarak aktiftir (Gray, 2006). Özellikle erken çocukluk döneminde, çocukların gelişimlerini somut bir şekilde gözleme olanağı sunduğu için oyun büyük önem kazanır (Piaget, 1962).

Gelişim ve öğrenme her yönü ile, özellikle de sosyal ve bilişsel olarak oyun ile ilişkilidir. Oyun, çocukların öğrenmelerine katkıda bulunarak onların sosyal, duygusal, bilişsel ve zihinsel gelişimlerini destekler (Anderson-McNamee, Bailey ve County, 2010; Brotherson, 2009; Ginsburg ve diğ., 2007; Isenberg ve Quisenberry, 2002; Miller ve Almon, 2009; Santer, Griffiths ve Goodall, 2007). Oyun esnasında çocuklar düşünme, problem çözme ve olayları ilişkilendirme gibi üst düzey düşünme becerilerini kullanarak yaşadıkları dünyayı keşfederler, bir grup içinde bulunarak sosyalleşirler ve en önemlisi de eğlenirler (Anderson-McNamee, Bailey ve County, 2010; Brotherson, 2009). Oyun yolu ile çocuklar yaşadıkları toplulukların kurallarını somut deneyimler ile keşfederek öğrenirler (Goldstein, 2012).

Özellikle erken çocukluk döneminde oynanan oyunlar esnasındaki çocukların deneyimleri, yaşamlarının ileriki yıllarındaki gelişimleri için önemli bir altyapı oluşturur (Goldstein, 2012). Erken çocukluk döneminde oynanan oyunlar hem çocuk, hem aile hem de topluma katkı sağlar ve bu yararların etkileri kalıcı ve uzun süreli olur (Santer, Griffiths ve Goodall, 2007; Miller ve Almon, 2009). Oyun ile çocuklar kendi dünyalarını ve başkalarının dünyalarını keşfetme imkanı bulurlar (Goldstein, 2012; Santer, Griffiths ve Goodall, 2007). Ayrıca erken çocukluk döneminde oynanan oyunlar çocukların fiziksel, sosyal-duygusal, bilişsel ve dil gelişim alanlarına katkıda bulunmanın yanında beyin gelişimlerini de olumlu etkiler (Goldstein, 2012; Anderson-McNamee, Bailey ve County, 2010; Shonkoff ve Phillips, 2000). Oyun deneyimleri ile beyinde bulunan sinir hücreleri arasında yeni bağlantılar kurulur (Goldstein, 2012; Shonkoff ve Phillips, 2000).

Yapılandırılmamış (serbest) oyun, çocukların yapmak istediklerini kendilerinin seçtiği, oyunu istedikleri zaman başlatıp bitirebildikleri ve oyunu ne şekilde ve kimlerle oynayacaklarını kendilerinin belirledikleri oyun olarak tanımlanmaktadır (Santer, Griffiths ve Goodall, 2007). Erken çocukluk döneminde oynanan yapılandırılmamış oyun çocuklar için temel bir deneyimdir, çünkü yapılandırılmamış oyun ile çocukların sosyal ve yaratıcılık becerileri gelişir ve çevrelerindeki dünya hakkında bilgi ve algı seviyeleri artar. Yapılandırılmamış oyun, yetişkinler tarafından belirlenmiş kuralları ve yapılandırılmış etkinlikleri içermez. Genellikle yetişkinler, çocukların yapılandırılmamış oyun oynayabilmeleri için alan ve kaynaklar sunarlar ve çocukların istekleri doğrultusunda bu oyunlara dahil olabilirler (Engel, 2015; Play Wales, 2013; Santer, Griffiths ve Goodall, 2007). Yapılandırılmamış oyun daha çok çocuk önderliğinde oynanan bir oyun olarak tanımlansa da, yetişkinler uygun oyun ortamları sağlamada ve çocukların deneyimlerini desteklemede büyük bir role sahiptir (Kernan, 2007; Santer, Griffiths ve Goodall, 2007). Ayrıca yapılandırılmamış oyunlar, öğretmenlerin çocukları ayrıntılı bir şekilde gözlemleyip onlar hakkında bilgi edinebilmeleri ve daha sonrasında onlara gelişimsel olarak uygun deneyimler sağlayabilmeleri için fırsatlar sunar (Engel, 2015; Kernan, 2007).

Okul öncesi eğitim sağlayan resmi sınıflarda, çocukların yapılandırılmamış oyunlarına öğretmenlerin nasıl dahil oldukları üzerine çeşitli çalışmalar yapılmıştır (Kontos, 1999; Tarman ve Tarman, 2011; Özgünlü, 2015; Yang, 2013; Singer, Nederend, Penninx, Tajik ve Boom, 2013). Öğretmenler, yapılandırılmamış oyun için uygun fiziksel koşullar hazırlamakta ve çocukların yapılandırılmamış oyunlarına çoğunlukla oyun başlatıcı, gözlemci, oyun arkadaşı ve problem çözücü olarak katılmaktadır (Kontos, 1999; Özgünlü, 2015; Yang, 2013). Tarman ve Tarman'ın (2011) çalışmasının sonuçlarına göre, öğretmenler çocukların oyunları esnasında uygun fiziksel koşulları sağlama, problem çözme, oyun başlatma, oyun arkadaşı olma, oyun lideri olma ve çocukların oyunlarını gözleme rollerini üstlenmişlerdir. Ayrıca bu çalışmanın sonuçları, öğretmenlerin bazen çocukların oyunlarının doğal akışını bozacak şekilde müdahalelerde bulunduğunu ve bazen de öğretmenlerin hiçbir şekilde çocukların oyunlarına dahil olmadığını göstermiştir (Tarman ve Tarman, 2011). Singer ve arkadaşlarının (2013) çalışmasının sonuçları ise, çocukların yapılandırılmamış oyunları esnasında öğretmenlerin genellikle sınıf içinde gözlem yaptıklarını, problem durumlarında grup dinamiğini korumak için, problemin çözülmesine yardımcı olmak için oyun sürecine dahil olduklarını ve özbakım becerilerini geliştirmek amacıyla çocuklara model olduklarını göstermiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin etkinliklerinde ön plana çıkardıkları gelişim alanları ve yapılandırılmamış oyuna ilişkin görüşlerini belirlemek ve çocukların yapılandırılmamış oyunlarına dahil olma durumlarını incelemek amaçlanmıştır. Okul öncesi eğitim veren resmi kurumların günlük programlarında yapılandırılmamış oyun büyük bir yere sahip olduğundan (MEB, 2016); okul öncesi öğretmenlerinin oyun tanımlarını, yapılandırılmamış oyun hakkında-

ki görüşlerini ve bu oyunlar esnasında üstlendikleri roller ve çocukların oyunlarına katılma biçimlerini incelemek çok önemlidir.

Çalışmanın amaçları doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmaktadır:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin yapılandırılmamış oyuna ilişkin görüşleri ve çocukların yapılandırılmamış oyunlarına dahil olma durumları; öğretmenlerin öğrenim durumları, mesleki deneyim süreleri ve iş yaşantılarına göre nasıl değişmektedir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin etkinliklerinde ön plana çıkardıkları gelişim alanları ile çocukların yapılandırılmamış oyunları sırasında aldıkları roller arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. Yöntem

Araştırmanın Modeli

Okul öncesi öğretmenlerinin etkinliklerinde ön plana çıkardıkları gelişim alanlarını ve yapılandırılmamış oyuna ilişkin görüşlerini belirlemeyi ve okul öncesi eğitim programlarında yer verilen yapılandırılmamış oyun zamanlarında çocukların oyunlarına dahil olma durumlarını incelemeyi amaçlayan bu çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelindedir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul ilinde uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiş devlet ve özel anaokullarında çalışan 30 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma sürecinde, uygun örnekleme yöntemi yapılmasının amacı, ulaşılabilir kurumlarda çalışan öğretmenlerden gönüllülük esaslı olacak şekilde veri toplayabilmektir (Johnson ve Christensen, 2014, Büyüköztürk ve diğ., 2017). Araştırma kapsamında veri toplanılan okul öncesi eğitim sınıflarının %83'ü tam gün (8 saat), %17'si ise yarım gün (4 saat) hizmet vermektedir. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerden %3'ü yüksek lisans, %37'si lisans, %27'si yüksekokul, %33'ü ise lise mezunudur. Öğretmenlerden 22 tanesinin öğretmenlik deneyimi 1-5 yıl arasında, 4 tanesinin 6-10 yıl arasında, 3 tanesinin 11-15 yıl arasında ve 1 tanesinin de 26-30 yıl arasındadır. Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğindeki ortalama deneyim süreleri 5.57 yıldır (SD=5.42). Öğretmenlerin çalıştığı okul öncesi eğitim sınıflarının mevcudu 7 ile 25 arasında değişmektedir ve sınıfların ortalama mevcudu 14.77'dir (SD=3.82). Çocukların yaşları 3 ile 6 arasında değişmektedir ve çocukların yaş ortalaması 4.07'dir (SD=0.98).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin demografik bilgileri, etkinliklerinde ön plana çıkardıkları gelişim alanları ve çocukların yapılandırılmamış oyunlarına dahil olma durumlarına ilişkin veri toplamak amacıyla "Oyun Değerlendirme Formu" kullanılmıştır.

Oyun Değerlendirme Formu

Araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı-yapılandırılmış "Oyun Değerlendirme Formu"nun kapsam geçerliliği ve güvenilirliği üç alan uzmanının görüşü alınarak belirlenmiştir (Büyüköztürk ve diğ., 2017). Bu form öğretmenlerin yaş, cinsiyet, mesleki deneyim süresi, günlük toplam çalışma saatleri gibi demografik bilgi sorularının yanında, öğretmenlerin oyun tanımları, yapılandırılmamış oyuna günlük akışta ayırdıkları süre ve günlük akışta ön plana çıkardıkları gelişim alanlarının ne olduğuna ilişkin soruları da içermektedir. Formda yer alan açık uçlu sorularda ise öğretmenler çocukların yapılandırılmamış oyunlarında aldıkları rolleri ve bu oyunlara katılım durumları ile ilgili görüşlerini belirtmişlerdir.

Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecinde okul öncesi eğitim kurumları ziyaret edilmiş ve araştırmacılar tarafından hazırlanan "Oyun Değerlendirme Formu" öğretmenlere verilmiştir. Öğretmenlere formları doldurmadan önce araştırmanın amacı hakkında açıklamalar yapılmış ve formları nasıl doldurmaları gerektiği ile ilgili bilgiler sunulmuştur. Daha sonra okullar tekrar ziyaret edilerek öğretmenlerden formlar alınmıştır. Formlardan elde edilen cevaplar araştırmacılar tarafında kodlandırılmıştır.

Verilerin Analizi

Öğretmenlerin doldurdıkları formlardaki veriler, Kontos (1999) ve Yang (2013)'ün veri kodlama kategorileri kullanılarak iki farklı araştırmacı tarafından yapılmış ve analiz edilmiştir. Araştırmada kodlayıcılar arasındaki tutarlılık korelasyon analizi ile incelenmiş olup, anlamlılık seviyesi 0,05 olarak belirlenmiştir. Kodlayıcılar arasında oldukça yüksek düzeyde bir tutarlılık olduğu görülmüştür ($r=0,858, p<.05$).

Tek konuya ilişkin soru listesi şeklindeki birbirinden bağımsız maddelerden oluşan ölçüm araçlarından elde edilen değerlendirmelerin, katılımcıların doğrudan cevaplarına göre yapılması mümkün olmaktadır (Şencan, 2005; Trochim, 2012). Buna göre araştırma sonucunda elde edilen veriler korelasyonel araştırmalarda çalışılan grubun en az 30 eleman gerektirmesinden dolayı nicel araştırmalarda kullanılan analiz teknikleriyle analiz edilmiştir (Büyüköztürk ve diğ., 2017; Hogg, Tanis ve Zimmerman, 2015; Roscoe, 1975). Öğretmenlerin yaş, cinsiyet ve mesleki deneyim süresi gibi demografik bilgileri, SPSS 20 istatistik paket programı kullanılarak betimsel istatistik teknikleri ile değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin yapılandırılmamış oyun ile ilgili yanıtladığı açık uçlu sorular ise Kontos (1999) ve Yang (2013) çalışmalarının kodlama kategorileri kullanılarak araştırmacılar tarafından kodlanmış ve kodların sıklıkları (frekans) alınmıştır. Elde edilen veriler nicel araştırmalarda kullanılan betimsel analiz teknikleri ve korelasyon testleri (Spearman sıra-ilişki korelasyon testi) kullanılarak ile analiz edilmiştir.

3. Bulgular ve Yorumlar

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkinliklerinde hangi gelişim alanlarını ve becerileri desteklemeye yönelik etkinlikleri ön plana çıkardıkları altı alanda incelenmiş ve sonuçlar Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkinliklerinde ön plana çıkardıkları gelişim alanları ve beceriler

	A1	A2	A3	A4	A5	A6
Sıra	4	3	6	2	5	1
Ortalama	3.30	3.23	4.93	2.73	4.17	2.63
Std. Sapma	1.49	1.38	1.57	1.44	1.44	1.81

A1. Çocukların dil ve problem çözme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktır.

A2. Çocukların güçlü arkadaşlıklar kurmalarına ve paylaşmayı öğrenmelerine yardımcı olmaktır.

A3. Çocukların okuma ve matematik için gerekli kavramlarda uzmanlaşmalarına yardımcı olmaktır.

A4. Çocukların kendi kendilerine yetmeleri için beceri geliştirmeleri ve bağımsızlık kazanmalarına yardımcı olmaktır.

A5. Çocukların fiziksel koordinasyon geliştirmelerine yardımcı olmaktır.

A6. Çocukların sağlıklı bir öz-saygı ve olumlu bir benlik algısı geliştirmelerine yardımcı olmaktır.

Tablo 1’de öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerinde ön plana çıkardıkları gelişim alanlarına ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir. Buna göre, araştırmada yer alan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkinliklerinde çocukların sağlıklı bir öz-saygı ve olumlu bir benlik algısı geliştirmelerine yardımcı olma amacını ön plana çıkardığı görülmektedir ($\bar{X}=2.63$, $SD=1.81$).

Araştırmada yer alan okul öncesi öğretmenlerinin oyun tanımları incelenmiş ve öğretmenlerin oyun tanımlarına ilişkin analiz sonuçları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Okul öncesi öğretmenlerinin oyun tanımları

	Oyun Tanımı			
	Oyun bir öğrenme aracıdır.	Oyun çocukların kendilerini ifade etme biçimidir.	Oyun eğlencedir.	Oyun çocukların gelişimlerinin destekçisidir.
Frekans (%)	%60	%60	%43	%33

Tablo 2’ye göre, öğretmenlerin oyunu bir öğrenme aracı ve çocukların kendilerini ifade etme biçimi olarak tanımlama sıklıkları %60 iken, oyunu eğlence olarak tanımlama sıklıkları %43 ve oyunu çocukların gelişimlerinin destekçisi olarak tanımlama sıklıkları %33’tür.

Araştırmada yer alan okul öncesi öğretmenlerinin çocukların yapılandırılmamış oyunları esnasında aldıkları rollere ilişkin veriler Tablo 3’te gösterilmiştir

Tablo 3. Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların yapılandırılmamış oyunları esnasında aldıkları roller

	Oyun arkadaşı	Oyuna yardımcı	Problem çözücü	Gözlemci
Frekans (%)	%83	%43	%30	%57

Tablo 3’e göre, öğretmenlerin çocukların yapılandırılmamış oyunlarına oyun arkadaşı olarak katılma sıklıkları %83,

yardımcı rolünde bulunma sıklıkları %43, problem çözücü olarak dahil olma sıklıkları %30 ve bu oyunlar esnasında gözlemci rolünde bulunma sıklıkları %57'dir.

Araştırmada yer alan okul öncesi öğretmenlerinin yapılandırılmamış oyuna günlük akışlarında ne kadar yer verdiklerine ilişkin analiz sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Okul öncesi öğretmenlerinin yapılandırılmamış oyuna ayırdıkları süre ile çocukların yapılandırılmamış oyunlarında aldıkları roller arasındaki ilişki

		Oyun eğlencedir	
Spearman's rho	Yapılandırılmamış oyun süresi (günlük)	Korelasyon katsayısı	.41(*)
		Anlamlılık düzeyi (çift-taraflı test)	.040
		n	30

*n= Öğretmen sayısı, *p< 0.05*

Tablo 4'e göre, okul öncesi öğretmenlerinin günlük programda yapılandırılmamış oyuna ayırdıkları süre arttıkça, oyunu eğlence olarak tanımlama sıklıkları da istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde artmaktadır. Ayrıca araştırmada elde edilen verilere göre öğretmenlerin günlük akışlarında yapılandırılmamış oyuna ayırdıkları ortama süre 60 dakikadır (SD=45.39).

Araştırma kapsamında okul öncesi öğretmenlerinin demografik bilgileri ile yapılandırılmamış oyuna ilişkin görüşleri ve çocukların yapılandırılmamış oyunlarına dahil olma durumları arasındaki ilişki Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenim durumu ile çocukların yapılandırılmamış oyunlarında aldıkları roller arasındaki ilişki

		Problem çözücü rolü	Yardımcı rolü
Spearman's rho	Öğretmenin öğrenim durumu	Korelasyon katsayısı	.39(*)
		Anlamlılık düzeyi (çift-taraflı test)	.034
		n	30

*n= Öğretmen sayısı, *p< 0.05*

Tablo 5'e göre, okul öncesi öğretmenlerin öğrenim durumları arttıkça, sınıf içi etkinliklerinde çocuklarda sağlıklı bir öz-saygı ve olumlu bir benlik algısı geliştirmelerine yardımcı olmaya daha fazla önem vermektedirler ($r_s=0.39$, $p=0.033$). Ayrıca, okul öncesi öğretmenlerin öğrenim durumları ile çocukların yapılandırılmamış oyunlarına problem çözücü ve yardımcı olarak dahil olma sıklıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif bir ilişki vardır.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki deneyim süreleri ile çocukların yapılandırılmamış oyunları esnasında aldıkları roller arasındaki ilişki incelendiğinde bu değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur ve sonuçlar Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki deneyim süresi ile çocukların yapılandırılmamış oyunlarında aldıkları roller arasındaki ilişki

		Gözlemci rolü	Yardımcı rolü
Spearman's rho	Öğretmenin mesleki deneyim süresi (yıl)	Korelasyon katsayısı	.43(*)
		Anlamlılık düzeyi (çift-taraflı test)	.018
		n	30

*n= Öğretmen sayısı, *p< 0.05*

Tablo 6'ya göre öğretmenlerin öğrenim durumları arttıkça, çocukların yapılandırılmamış oyunlarına gözlemci rolünde ($r_s=0.43$, $p=0.018$) ve yardımcı rolünde ($r_s=0.37$, $p=0.043$) katılma sıklıkları da istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde artmaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerinin oyun tanımları ile çocukların yapılandırılmamış oyunlarına dahil olma durumları arasındaki ilişki incelenmiş ve sonuçlar Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Okul öncesi öğretmenlerinin oyun tanımları ile çocukların yapılandırılmamış oyunlarında aldıkları roller arasındaki ilişki

		Problem çözücü rolü	Gözlemci rolü
Spearman's rho	Korelasyon katsayısı	.46(*)	.38(*)
	Oyun eğlencedir Anlamlılık düzeyi (çift-taraflı test)	.012	.036
	n	30	30

*n= Öğretmen sayısı, *p< 0.05*

Tablo 7'de yer alan bulgulara göre öğretmenlerin oyunu eğlence olarak tanımlama sıklıkları ile çocukların yapılandırılmamış oyunlarına problem çözücü rolünde katılma sıklıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin oyunu çocukların kendilerini ifade etme aracı olarak tanımlama sıklıkları ile çocukların yapılandırılmamış oyunlarında gözlemci rolünde bulunma sıklıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı olan pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkinliklerinde ön plana çıkardıkları gelişim alanları ile çocukların yapılandırılmamış oyunlarına dahil olma durumları arasındaki ilişkiyi inceleyen analiz sonuçları Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkinliklerinde ön plana çıkardıkları gelişim alanları ve beceriler ile yapılandırılmamış oyuna ayırdıkları süre arasındaki ilişki

			A2
Spearman's rho	Yapılandırılmamış oyun süresi (günlük)	Korelasyon katsayısı	.48(*)
		Anlamlılık düzeyi (çift-taraflı test)	.014
		n	30

*n= Öğretmen sayısı, *p< 0.05*

Tablo 8'e göre, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarında, çocukların güçlü arkadaşlıklar kurmalarına ve paylaşmayı öğrenmelerine yardımcı olmaya önem vermeleri ile gün içinde yapılandırılmamış oyuna ayırdıkları süre arasında istatistiksel olarak anlamlı bir pozitif bir ilişki vardır.

Araştırmada öğretmenlerin çocukların yapılandırılmamış oyunlarına oyun arkadaşı olarak dahil olma sıklıkları ile öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerinde ön plana çıkardıkları gelişim alanları arasındaki ilişki incelenmiş ve sonuçlar Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkinliklerinde ön plana çıkardıkları gelişim alanları ve beceriler ile çocukların yapılandırılmamış oyunlarına oyun arkadaşı rolünde dahil olma sıklıkları arasındaki ilişki

		A1	A6
Spearman's rho	Öğretmenin oyun arkadaşı rolü	Korelasyon katsayısı	.38(*)
		Anlamlılık düzeyi (çift-taraflı test)	.039
		n	30

*n= Öğretmen sayısı, *p< 0.05*

Tablo 9'a göre okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkinliklerinde, çocukların dil ve problem çözme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaya önem vermeleri ile çocukların yapılandırılmamış oyunlarına oyun arkadaşı olarak katılma sıklıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif bir ilişki vardır. Ayrıca, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında, çocukların sağlıklı bir öz-saygı ve olumlu bir benlik algısı geliştirmelerine yardımcı olmaya önem vermeleri ile çocukların yapılandırılmamış oyunlarına oyun arkadaşı olarak katılma sıklıkları arasında da istatistiksel olarak anlamlı pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur.

4. Tartışma

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkinliklerinde ön plana çıkardıkları gelişim alanları hakkında bilgi edinmek ve öğretmenlerin okul öncesi dönemde yapılandırılmamış oyuna ilişkin görüşlerini ve bu oyunlara dahil olma durumlarını incelemek amaçlanmıştır.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin oyunu eğlenme yolu, çocukların kendilerini ifade etme biçimi, çocukların

gelişimlerinin destekçisi ve başkaları ile etkileşime geçerek aktif bir şekilde öğrenme aracı olarak tanımladıkları görülmüştür. Ayrıca araştırmada günlük akışta yapılandırılmamış oyuna daha fazla vakit ayıran okul öncesi öğretmenlerinin oyunu daha çok bir eğlence aracı olarak tanımladıklarını ve sınıf içi uygulamalarında çocukların sosyal gelişimlerini desteklemeyi daha çok ön plana çıkardıklarını göstermiştir. Bu bulgular ilgili literatürde oyuna ilişkin yapılan tanımlamalar ile benzerlikler taşımaktadır. Gray (2006) oyunu çocuklar için hem bir öğrenme hem de eğlence aracı olarak tanımlamakta, Jones ve Reynolds (2011) oyunu çocukların içsel motivasyonla aktif olarak katıldığı bir etkinlik olarak ifade etmektedir. Çocuklar oyuna gönüllü olarak katılır ve oyun sürecinde dürtüsel davranışlarını gönüllü ve bilinçli bir şekilde kontrol edebilirler (Jones ve Reynolds, 2011). Piaget'e göre ise, çocuklar oyun esnasında çevre ile aktif etkileşim içerisindedir. Çocuklar oyun sürecinde yeni öğrenmeleri deneyimleme ve anlamlı bir şekilde içselleştirme imkanı bulurlar (Piaget, 1962). Ayrıca Vygotsky'e göre, oyun ile çocuklar hem kendi akranları hem de kendilerinden daha deneyimli yetişkinler ile etkileşime girebilmekte ve sosyal etkileşim ile yeni öğrenmeleri birlikte keşfederek deneyimleyebilmektedir (Kızıltepe, 2007).

Okul öncesi eğitimde öğretmen oyun ortamını hazırlamakta ve oyunun otantik öğrenme deneyimleri ile çocuklara sunulmasında aktif bir rol oynamaktadır. Oyunlar sırasında öğretmenler, çocuklar arasındaki uygun sosyal etkileşim ve paylaşımların sağlanmasında bir köprü görevi görür. Ayrıca çocukları aktif bir şekilde gözlemleyerek gelişimsel ve bireysel özellikleri hakkında derinlemesine bilgi toplarlar ve uygun değerlendirme araçları ile çocukların gelişimlerini değerlendirirler. Bu gözlemler sayesinde, çocukların oyunlarına uygun bir şekilde dahil olarak ve oyun sırasında uygun geribildirim ve pekiştiriciler sağlayarak çocukların öğrenme ve gelişimlerini destekleme fırsatı bulurlar. Ayrıca oyunlarda çocuklar arasında çıkan problemleri veya çatışma durumlarının işbirlikçi bir şekilde çözülmesini sağlarlar. Öğretmenlerin oyunlar esnasında aktif gözlemler yapması, çocukların oyun sürecinin doğasını bozmadan problem durumlarının çözülmesi, çocukların gelişim ve öğrenmelerinin desteklenmesi ve pekiştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır (Aras, 2015; Göl-Güven, 2017; Gronlund, 2016; Kontos, 1999; Jones ve Reynolds, 2011; Özgünlü, 2015; Play Wales, 2013; Tarman ve Tarman, 2011; Tsai, 2015; Yang, 2013). Bu araştırmada elde edilen sonuçlar da ilgili literatürü destekler niteliktedir. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin çocukların yapılandırılmamış oyunlarına oyun arkadaşı, oyun destekçisi/yardımcısı, problem çözücü ve gözlemci rollerinde dahil oldukları bulunmuştur. Öğretmenler, yapılandırılmamış oyun zamanı öncesi oyunun fiziksel ortamını hazırlayan ve oyun başlatan rolünderken, oyun sırasında daha çok gözlem yapmakta oldukları ve çocukların oyunlarına oyun arkadaşı olmak ve problem çözmek amacıyla dahil oldukları bulunmuştur.

Tsai (2015) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları, okul öncesi öğretmenlerinin çocukların oyunları esnasında aldıkları roller ile öğretmenlerin eğitim felsefesi, mesleki deneyimleri ve çocuklar hakkında daha fazla bilgi sahibi olmaları ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlara benzer olarak, mevcut araştırmada da okul öncesi öğretmenlerinin mesleki deneyimleri ve eğitim geçmişleri ile çocukların yapılandırılmamış oyunları esnasında aldıkları roller arasında anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur. Eğitim ve mesleki deneyim süresi daha fazla olan okul öncesi öğretmenlerinin, çocukların oyunlarına gözlemci, yardımcı/oyun destekçisi ve problem çözücü rollerinde dahil oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Yetişkinlerin uygun yöntem ve davranışlar yoluyla, oyunun doğal akışını bozmadan, çocukların oyunlarına dahil olmaları ve çocukların oyun sürecinde aktif birer katılımcı olmasını destekleyen zengin uyaran içeren ortamları tasarlamaları çok önemlidir (Göl-Güven, 2017; Jones ve Reynolds, 2011; Singer ve diğ., 2013). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi uygulamaları hakkında veriler sağlayan, öğretmenlerin oyunu nasıl tanımladıkları ve çocukların yapılandırılmamış oyunları sırasında üstlendikleri rollere ilişkin ayrıntılı bulgular sunan mevcut araştırmanın sonuçları da bu görüşleri destekler niteliktedir. Bunun yanında ilgili literatüre ek olarak mevcut araştırmada çocukların oyunlarına daha çok bir oyun arkadaşı olarak dahil olduklarını belirten öğretmenlerin, uygulamalarında çocuklarda sağlıklı bir öz saygı ve olumlu bir benlik algısı geliştirmeyi ön plana çıkardıkları belirlenmiştir. Bu sonuç öğretmenlerin yapılandırılmamış oyunların kurgusunu, düzenlemesini ve oyun sürecini çocuklara bırakarak onların özgürce seçimler yapmalarını sağladıklarını ve böylece onların olumlu benlik algısı ve öz saygı kazanmalarına destek verdiklerini düşündürmektedir.

Okul öncesi dönemde çocuğun gelişim ve eğitiminde vazgeçilmez bir yeri olan oyunun tanımına, öğretmenlerin günlük eğitim akışlarında yapılandırılmamış oyuna yer verme durumlarına ve bu oyunlarda aldıkları rollere ilişkin öğretmen görüşlerine dayanarak bulgular elde edilmiştir. Araştırma kapsamında sadece öğretmenlerden Oyun Değerlendirme Formu ile görüş alınması ve sınıf ortamında gözlem yapılmaması araştırmanın sınırlılıklarıdır. İleriki araştırmalarda benzer konuların daha fazla öğretmen ve çocuğa ulaşılarak, eğitim ortamında gözlemler yapılarak ve aynı zamanda çocukların görüşlerine de başvurularak değerlendirilmesi daha derin ve karşılaştırılabilir veriler elde edebilmek açısından önem taşımaktadır. Bu araştırmalar eğitim programları içerisinde gelişimsel ve eğitimsel anlamda hem bir etkinlik türü hem de öğretim yöntemi olan oyuna başvuru zamanının genişletilmesi, çocukların öğrenmelerinin önemli bir kısmının

gerçekleştiği yapılandırılmamış oyun zamanının niteliğinin artırılması ve çocuğun bilgiyi kendisinden daha bilgili olan bir yetişkinin desteğiyle daha iyi yapılandırdığı oyun etkinliklerinde öğretmenlerin gelişimsel olarak uygun rollerle çocuklara ulaşması açısından araştırmacılara, eğitimcilere ve diğer profesyonellere yol gösterici olacaktır.

5. Kaynakça

- Anderson-McName, J. K., County, C., & Bailey, S. J. (2010). The importance of play in early childhood development. Montana State University Extension. <<http://msuextension.org/publications/HomeHealthandFamily/MT201003HR.pdf>> (2017, Temmuz 8)
- Aras, S. (2015). Free play in early childhood education: a phenomenological study. *Early Childhood Development and Care*, 186(7), 1173-1184.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* (5th edition). Boston, MA: Pearson.
- Brotherson, S. (2009). What young children learn through play? North Dakota State University Extension Service. <<https://www.ag.ndsu.edu/pubs/yf/famsci/fs1430.pdf>> (2017, Haziran 28)
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Geliştirilmiş 23. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Engel, M. (2015). The importance of free play in the early childhood classroom: perspectives from a teacher. *Childhood Education*, 91(5), 323-324.
- Ginsburg, K. R., Shifrin, D. L., Broughton, D. D., Dreyer, B. P., Milteer, R. M., Mulligan, D. A., ... Smith, K. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119(1), 182-191.
- Goldstein, J. (2012). Play in children's development, health and well-being. <[file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrator/My%20Documents/Downloads/play_in_children_s_development_health_and_well-being_-_final-3%20\(3\).pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrator/My%20Documents/Downloads/play_in_children_s_development_health_and_well-being_-_final-3%20(3).pdf)> (2017, Haziran 20).
- Göl-Güven, M. (2017). Play an flow: Children's culture and adult's role. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*. 1(2), 247-261.
- Gray, P. (2006). The value of play I: the definition of play gives insights. <<https://www.psychologytoday.com/blog/freedom-learn/200811/the-value-play-i-the-definition-play-gives-insights-play-gives-insights>> (2017, Haziran 25)
- Gronlund, G. (2016). *Individualized child-focused curriculum*. St Paul: Redleaf Press.
- Hogg, R., V., Tanis, E., A., Zimmerman, D., L. (2015). *Probability and Statistical Inference* (9th Edition). Boston: Pearson.
- Isenberg, J. P. & Quisenberry, N. (2002). Play: essential for all children. *Childhood Education*. 79(1), 33-39
- Johnson, R. B., & Christensen, L. B. (2014). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (5th edition). Los Angeles, CA: Sage.
- Jones, E. & Reynolds, G. (2011). *The play's the thing: Teacher's roles in children's play*. New York: Teachers College Press.
- Kernan, M. (2007). Play as a context for early learning and development. Dublin: National Council for Curriculum and Assessment. <http://www.ncca.ie/en/Curriculum_and_Assessment/Early_Childhood_and_Primary_Education/Early_Childhood_Education/How_Aistear_was_developed/Research_Papers/Play_paper.pdf> (2017, Temmuz 11)
- Kızıltepe, Z. (2007). *Öğretim* (2. Baskı). İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Kontos, S. (1999). Preschool teachers' talk, roles, and activity during free play. *Early Childhood Education Quarterly*, 14(3), 363-382.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2016). Millî eğitim bakanlığı okul öncesi eğitim programı. <<http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>> (2017, Haziran 18)
- Miller, E., & Almon, J. (2009). Crisis in the kindergarten why children need to play in school. Alliance for Childhood. <http://www.allianceforchildhood.org/sites/allianceforchildhood.org/files/file/Kindergarten_8-page_summary.pdf> (2017, Temmuz 5)
- Özgülü, M. (2015). Çocukların oyunları esnasında öğretmenin üstlendiği roller ile öğretmenin oyun tanımı arasındaki ilişki üzerine nitel bir çalışma. *I. Uluslararası Türk Dünyası Çocuk Oyun ve Oyuncakları Kurultayı Tam Metin Bildiri Kitabı*, (1), 611-622.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Play Wales. (2013). The role of adults in children's play. <<http://www.playwales.org.uk/login/uploaded/documents/INFORMATION%20SHEETS/role%20of%20adults%20in%20childrens%20play.pdf>> (2017, Temmuz 10)
- Santer, J., Griffiths, C., & Goodall, D. L. (2007). Free play in early childhood: A literature review. *Play England & National Children's Bureau*.
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (2000). *From neurons to neighborhoods: the science of early childhood development*. Washington, DC: National Academy Press.
- Singer, E., Nederend, M., Penninx, L., Tajik, M., & Boom, J. (2013). Teacher's role in supporting young children's level of play engagement. *Early Child Development and Care*, 184(8), 1233-1249.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin.
- Tarman, B., & Tarman, İ. (2011). Teachers' involvement in children's play and social interaction. *Elementary Education Online*, 1(10), 325-337.
- Trochim, W. M. K. (2012). *Research methods knowledge base*. New York: Cornell University.
- Tsai, C. Y. (2015). Am i interfering? Preschool teacher participation in children's play. *Universal Journal of Educational Research*, 3(12), 1028-1033.
- Yang, Y. (2013). A qualitative study of teachers' involvement in children's play. *Literacy Information and Computer Education Journal*, 4(4), 1244-1251.



Synthesizing Mind Skills Scale: Synthesizing Mind and Academic Achievement In 7th Grade Math & Science¹

Sentezleyen Zihin Ölçeği: 7^{nci} Sınıf Matematik ve Fen Bilimleri Derslerinde Sentezleyen Zihin ve Akademik Başarı

Mustafa ALTINDAĞ^a, Nuray SENEMOĞLU^a

^aHacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara, Türkiye.

Öz

Bu araştırmada, yedinci sınıf öğrencilerinin sentezleyen zihin beceri düzeyleri ile Matematik ve Fen Bilimleri dersleri akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişki; yüksek, orta ve düşük akademik başarı düzeyindeki öğrencilerin sentezleyen zihin beceri düzeyleri arasındaki fark incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu; SBS puanlarına göre belirlenen yüksek (n=74), orta (n=75) ve düşük (n=59) başarı düzeyinde 3 okulun 208 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma verileri; araştırmacılar tarafından geliştirilen sentezleyen zihin algı ölçeği, Matematik ve Fen Bilimleri başarı testleri ile toplanmıştır. Veri analizinde ortalama, standart sapma ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları hesaplanmış, açıklayıcı faktör analizi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Scheffe Testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; hem sentezleyen zihin beceri düzeyi ile akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunduğu, hem de farklı akademik başarı düzeyindeki öğrencilerin sentezleyen zihin beceri düzeyleri arasında yüksek akademik başarı düzeyindeki öğrenciler lehine anlamlı farklar olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler

beş zihin alanı
sentezleyen zihin
matematik dersi
fen bilimleri dersi

Keywords

five minds
synthesizing mind
math
science

Abstract

In this study, the relation between synthesizing mind behaviors and academic achievement levels; the difference of synthesizing mind behaviors levels in different achievement levels were investigated. The study group consisted of 208 7th grade students in three schools (59 from below average, 75 from average and 74 from above average school) located in the central district of Ankara. The data was gathered by synthesizing mind scale and math & science examinations, developed by the researchers. For data analysis; the mean, standard deviation and Pearson correlation coefficient were calculated and explanatory factor analysis, one way analysis of variance (ANOVA) and Scheffe Test were performed. In the end, there were significant relations between the levels of students' synthesizing mind behaviors and academic achievements in math & science and the significant differences between the students' synthesizing mind behaviors in favor of above average students.

1. This paper is a part of PhD dissertation named "An investigation of 7th grade students' synthesizing mind in math & science."

1. Introduction

Scientists, who have realized that it is impossible to catch the age with traditional methods in the world where information is changing rapidly, have given importance to studies to develop mental skills. Future minds will be formed by education. What kind of minds we need in the future? Gardner (2006) answers the question by five minds: disciplined, synthesizing, creating, respectful and ethical minds.

Disciplined mind: Disciplines are important achievements of human being. They are the perfect answers to the basic questions about who the individual is physically, biologically and socially. It is difficult and time-consuming to be an expert or master on them (Gardner, 2004). Having knowledge of memorization does not ensure that the individual has a disciplined mind. On the contrary, the disciplined mind is to understand that the historical description of an event is different from the scientific explanation, and that the facts of mathematics are different from the facts of history (Gardner, 2009). **Respectful mind:** It is not possible to remove differences between people and societies. Apart from that, separating societies by building barricades is not the solution. At this point, we must start to leave behind the hate and to disregard people's differences, to learn to live with them, and to value those outside our own group. This compromise can only be achieved through respect. Conflicts can be avoided by respecting different cultures and different ideas (Gardner, 2006). **Ethical mind:** One of the aims of education is to prepare the individual for the real life, and therefore to prepare for the business life. In business there are many people who are experts in the field but do not act professionally. They keep their interests in front. On the other hand, without having any diplomas there are many people who act professionally enough to earn the appreciation of the society. These people have ethical minds. Those with ethical minds are skilled, have responsibility, depend on their work, exhibit an ethical orientation and deserve respect. Being a good citizen, not just for business life, requires an ethical orientation (Gardner, 2006). **Creating mind:** Creativity, one of the high-level thinking skills, is the ability to produce new ideas valued by all people. Individuals, groups and organizations have to be creative in order to find new and effective approaches to problems and to understand the interaction with the organization's environment (Allen and Gerras, 2009). The creating mind, often punished by conservative mentality in the past, is one of the most sought-after and praiseworthy features of our time. Organizations that have experts with creating minds can survive (Gardner, 2006). Whenever a domain-specific study of an individual or group is viewed innovator by the public and has had real impact on the field for many years, it can be considered as creative.

Synthesizing mind

The synthesizing mind is a mind that can investigate a wide range of data sources, decide which information is worthy of attention and integrate this information for himself/herself and for other people in a meaningful way (Gardner, 2009). Today it is very important to integrate the information obtained from many different sources into a meaningful whole. The sources of information are diverse and mankind wants everything to be consistent and integral. The information obtained from wide range of sources can be meaningfully combined and transformed into a coherent structure of human need only by the synthesizing minds (Gardner, 2006).

Gardner (2006) explains the synthesis types as follows. **Narratives:** The synthesizing mind can combine the information obtained from different sources and turn it into a narrative. **Taxonomies:** Facts can be classified according to specific characteristics and expressed in tables or charts. For example, Mendeleev's periodic table. **Complex concepts:** Some of the newly created concepts are related or blended with more than one phenomenon. For example, Darwin's theory of natural selection. **Rules and proverbs:** Most of the wisdom in society is converted into short sentences in order to be easily memorized and transmitted to future generations. **Strong simulations, images and themes:** Individuals can simulate concepts using simulations. For example, Freud simulates Id as horse, and Ego as horse rider. **Non-verbal expressions:** Strong syntheses can also exist in works of art. Picasso's famous man Guernica, for example, put the Spanish civil war in a wall picture. **Theories:** Concepts can be brought together in a meaningful way into a theory. **Meta theories:** They can be called as the top frame for knowledge, in other words the theory of theories.

According to Gardner (2009), the characteristics of synthesizing mind are; **Ability to investigate a wide range of data sources** (Taking into account any stimuli in the environment, not satisfied with the school textbook, investigating information from different sources), **Ability to distinguish important information from negligible** (Realizing that he/she reached important information, neglecting trivial information, stopping occasionally and checking if he/she is far from important information), **Ability to transfer information between disciplines** (Practicing learned information in a different course; when a new rule is learned, giving examples of practice in different courses; giving an example to daily life applications of the information learned), **Ability to express an idea originally in different ways** (Taking unique notes from the teacher's speech, converting the information into tables or schemas while taking notes, supporting informa-

tion with tables or schemas while presenting a topic, to present learned information in a different way), *Ability to solve problems with new methods* (Questioning other solutions of a problem, questioning teacher's solution, questioning the solution suggested in the book, offering a different solution to the problems).

Synthesis in education

The synthesis skills that exist in the pre-school period, although not exhibited for a certain period of time, may reappear at any time, because the preformed schemes are permanent. It is of great importance to have a positive review of students' synthesis, relations made by them and all their meaningful combinations. During middle childhood, teachers should allow students to establish interdisciplinary relationships and reward appropriate ideas. At the same time, the teachers should identify the syntheses that are inadequate and have one dimension. Different solutions, different methods used during the process and evaluation of these solutions with distinctive criteria will help students have a synthesizing mind. Two important conditions must be fulfilled in order to succeed in synthesizing mind development efforts. First; there is a need for role models with multi-disciplinary perspectives and synthesis capabilities. It is important for schools to have role model teachers. Second, specific criteria are needed to distinguish high, average and low-level syntheses. Teachers should encourage high level synthesis and take measures to improve those at lower levels by using these criteria (Gardner, 2006; Senemoğlu, 2013). Although a limited number of studies have been undertaken on synthesizing mind skills, previous studies have reported that there are significant relationships between higher order thinking skills and students' academic achievements and the quality of the teaching-learning environment is a determining factor on enhancing higher order thinking skills (Koray, 2004; Aktamış ve Ergin, 2006; Özerbaş, 2011; Teemant, Hausman and Kigamwa, 2016; Tanujaya, Mumu and Margono, 2017). In his study Yeşilyurt (2004) has found that employing activities with experiment and game has a positive significant effect on remembering, analyzing and synthesizing skills of 4th and 5th grades. For this reason, to be able to have enough information about the quality of the teaching-learning environments in terms of development of synthesizing mind skills there is a need to determine the level of students' synthesis skills and to examine the relationship between academic achievement and synthesis skills.

The aim of the research

The aim of this research was twofold: (1) to examine the relationship between the level of synthesizing mind skills of seventh grade students and their academic achievement levels in Math and Science and (2) to determine whether there is a significant difference between the levels of the synthesizing mind skills of students at above average, average and below average academic achievement levels. Students' synthesizing mind skills were designated by Synthesizing Mind Skills Scale (SMSS), academic achievement levels were identified by Math and Science Achievement Tests. At the end of the research, the relationships between the synthesizing mind skills and the academic achievements are specified and the precautions towards synthesizing mind skills development are highlighted.

2. Method

Research design

Descriptive correlational study design is used to identify the relationship between the level of synthesizing mind skills and academic achievement and the difference between the levels of synthesizing mind skills of students at different academic achievement levels (Karasar, 2010).

Study group

The study group consisted of seventh grade students in three state schools (which are determined by achievement levels; above average, average, and below average) located in the central district of Ankara. The schools achievement levels were designated according to Level Determination Examination (SBS) scores of math and science in 2012. A total of 208 students participated in the research, 59 from below average, 75 from average and 74 from above average school.

Data Collection Tools

Synthesizing Mind Skills Scale (SMSS)

In the first phase of the development process of the SMSS, the relevant literature was deeply examined (Altındağ, 2015). The synthesizing mind features set out by Gardner (2006) were used to establish the frame of the scale. Later, those items obtained from relevant literature were investigated for their appropriateness to the level of the working group. For this purpose, the items were firstly reviewed by a Turkish language expert and necessary adjustments were made. Subsequently, the items were read aloud by five seventh-grade students from each school and were simplified again so that they could be understood by the working group. In the next stage, the item pool (54 items) was presented to experts. Feedbacks from five of the seven experts were received. In the light of their opinions a trial form was created (35 items). Respondents were asked to select the most appropriate one of the five choices of "Min 1", "2", "3", "4" and "Max 5". The items were randomly placed in the trial form. A total of 560 seventh grade students from 4 state secondary schools

in Ankara participated in the trial test and seven of them left the items empty. For this reason, the data obtained from 553 students were analyzed. The responses given to the items were rated as 1 point for “Min 1”, 2 points for “2”, 3 points for “3”, 4 points for “4” and 5 points for “Max 5”. The minimum score is 35 and the maximum score is 175. The statistics related to the pilot implementation of test are given in Table 1.

Table 1. Descriptive statistics of the pilot implementation of test

N	553	Skewness	-0.69
Mean	126.65	Kurtosis	-0.29
Standard Error of Mean	1.14	Range	122
Median	131	Minimum	52
Mode	130	Maximum	174
Standard Deviation	26.77	Cronbach's Alpha Coefficient of Reliability	0.95
Variance	716.68		

Taking the high variance, wide range of distribution of scores, similar value of mean, median and mode confirms that the scores obtained from the trial test had an almost normal distribution. The reliability coefficient, calculated as Cronbach's Alpha, was .95, which indicated high internal coherence. The Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) test was conducted to test whether the size of the study group was sufficient for factor analysis and the KMO value was calculated as .96. The Bartlett test result was 8491.56 ($p < .01$). The significance of the test result suggested that the data measured was from a highly variable universe parameter and was suitable for factor analysis (Tonta, 2007). The line graph of eigenvalues of trial test generated as a result of the explanatory factor analysis is given in Figure 1.

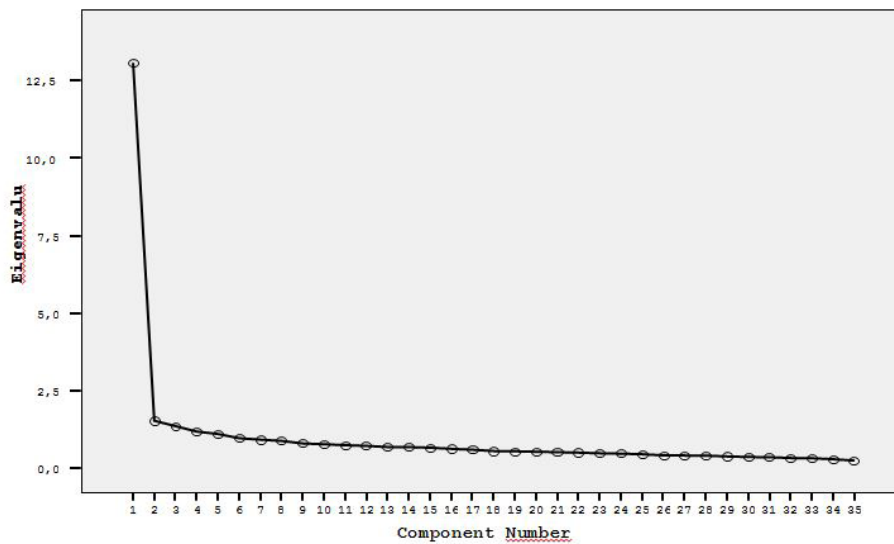


Figure 1. Line graph of eigenvalues of pilot implementation of test

According to the eigenvalues in Figure 1, the scale is unidimensional. According to Büyüköztürk (2002), important factors need to explain 2/3 of the total variance. In practice, however, it is not possible to reach this ratio in behavioral sciences and it is sufficient to have a variance of 30% or more explained on one-factor scales. The trial test in the present study explains 37.37% of the total variance. In order to test the validity based on the internal criterion, the difference between the scores of 27% of the top and bottom groups was calculated. There was a significant difference between the two groups ($t_{(298)} = 45.25, p < .01$). The factor loads, item test correlations and communalities of the items were examined in the selection of the items that will form the final scale. Büyüköztürk (2002) suggests the use of three measures in item selection at the end of factor analysis. Selection of items (1) with a factor load of .45 or higher, (2) with a high load value in a single factor (the difference between the factor loads should be at least 0.10), (3) with communalities close to 1.00 or above .66 (but in practice it is very difficult to meet). On the other hand, Tezbaşaran (1996) suggests correlation based analysis in item selection. Hence, the correlation between each item and the scale was calculated. The high correlation of an item score with the general test score meant that the item measured what the test in general aimed to measure. In the end, 28 items were selected to form the final form of the/resulting scale.

The raw data obtained from the trial test is used to estimate the statistics of the final scale. For this purpose, descriptive statistics of the SMSS with 28 items were estimated; the whole scale was examined by factor analysis and the items

were analyzed based on correlation. The meaningfulness of the difference between the item and scale scores of the top and bottom groups of 27% were examined with a t-test. The statistics of the final scale are presented in Table 2.

Table 2. Statistics of the final scale

N	553	Skewness	-0.72
Mean	101.85	Kurtosis	-0.25
Standard Error of Mean	0.94	Range	97
Median	106	Minimum	43
Mode	116	Maximum	140
Standard Deviation	22.10	Cronbach's Alpha Coefficient of Reliability	0.94
Variance	488.55		

According to the values in Table 2; the presence of high variance, the wide range of distribution of scores, similar mean, median and mode values confirm the scores' almost normal distribution. The reliability coefficient was calculated as Cronbach's Alpha .94, indicating internal coherence. The line graph of eigenvalues of final scale generated as a result of the explanatory factor analysis is given in Figure 2.

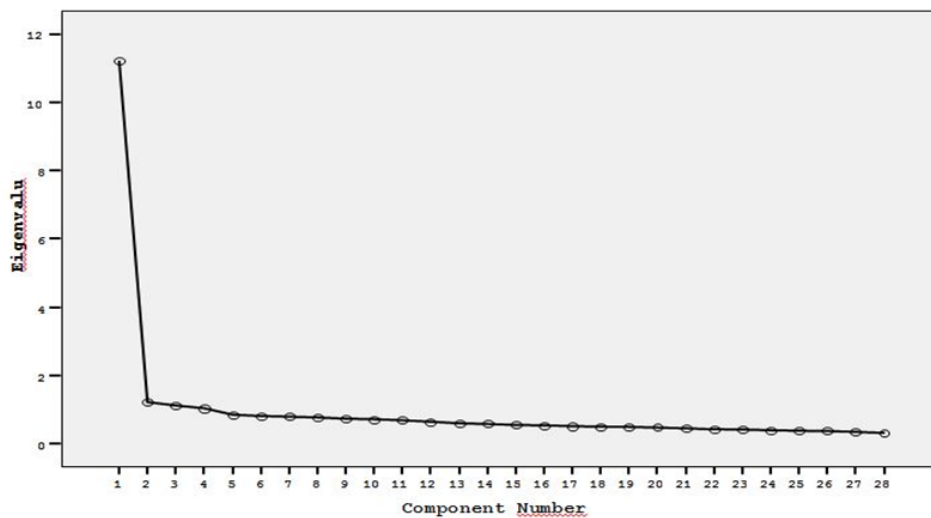


Figure 2. Line graph of eigenvalues of final test

When the line graph of the final scale is examined, it is seen that the scale is unidimensional and the factor structure explains 40.05% of the total variance. The statistics of the items of the final scale are presented in Table 3.

Table 3. The statistics of the items of the final scale

Items	Factor Loads	Item-Test Correlations	Communality	t The Difference Of Top&Bottom Groups 27%*
It is important for me to find new ideas and integrate them in a meaningful way during learning.	0.68	0.65	0.48	16.96
I search for new ideas during learning.	0.60	0.56	0.47	16.40
I take into account any source that will support learning.	0.63	0.59	0.52	15.34
I continuously make an effort to understand the information deeply and make it self-specific.	0.66	0.62	0.57	19.21
I continuously make an effort to understand the nature of the information.	0.61	0.58	0.62	16.69
I distinguish the resources that I need to look for to find the information I need.	0.57	0.53	0.42	13.55
While studying on a subject, I distinguish important information and integrate it with my former knowledge in a self-specific way.	0.64	0.60	0.48	18.27
I identify the similarities and differences of the rules I have learned and achieve a coherent result.	0.54	0.51	0.48	15.07

Items	Factor Loads	Item-Test Correlations	Communality	t The Difference Of Top&Bottom Groups 27%*
I continuously make an effort to reach the right information.	0.71	0.67	0.61	19.53
I choose the important information from the data obtained from many different sources and integrate it a self-specific way.	0.58	0.54	0.44	16.59
I effectively use discipline-specific information in the other disciplines.	0.54	0.51	0.52	14.75
When I learn a new rule, I give an example to the practice of this rule in different disciplines in a self-specific way.	0.60	0.57	0.60	16.75
I give unique examples to the daily life practice of the facts learned at school.	0.65	0.62	0.61	17.24
In daily life, I use the information learned at school in a self-specific way.	0.63	0.59	0.59	16.18
I explain a subject-matter in a self-specific way by using figure, table or graph.	0.57	0.54	0.46	15.57
I explain a problem by making it understandable in a self-specific way.	0.70	0.67	0.54	20.81
I explain the result of a research/problem in a self-specific way.	0.65	0.62	0.48	17.84
I explain a graphic, a figure or a poster in a self-specific way with my own words.	0.63	0.59	0.51	18.54
I integrate the information I learned from tables, charts, diagrams and texts in a meaningful and self-specific way.	0.64	0.60	0.54	16.73
I clearly identify the objective/objectives I want to achieve during learning.	0.65	0.61	0.51	17.24
When solving the problem, I make a self-specific plan that will provide access to the solution.	0.69	0.65	0.56	19.96
I identify additional information that I need to solve the problem.	0.63	0.60	0.46	17.40
I explain the nature of the solution I employed for the problem.	0.67	0.63	0.52	19.10
When solving the problem, I check if I am on proper way during the solution.	0.64	0.60	0.50	17.09
I make an effort to solve the problems in more than one way.	0.63	0.59	0.55	17.25
I make an effort to solve the problems in a self-specific way.	0.68	0.65	0.58	20.78
I solve the problems in a self-specific way.	0.64	0.61	0.55	17.20
I use the solution of a problem to solve the new problems that I have encountered.	0.63	0.59	0.44	18.48

* $P < .01$

According to Table 3, the factor loadings vary between .54-.71, item-test correlations are between .51-.67, communalities vary between .42- .62 and t values that show a significant difference between 27% top and bottom groups are between 13.55- 20.81 ($p < .01$). This data confirms the unidimensionality of the scale. Tezbaşaran (1996) emphasizes that the items of a scale should be able to distinguish the top and bottom groups' scores. As a result of the t test, it is seen that all of the items are sufficiently distinguishing two groups.

Content validity of the scale was provided by surveying related literature and expert opinions. Construct validity of the scale was tested with an explanatory factor analysis of data derived from the trial test. The data in Figure 2 and Table 3 show that validity of structure was provided at a sufficient level. The criterion validity of the final scale was tested based on the internal criterion. For this purpose, 27% of the top and bottom groups were examined by analyzing the differences in the scores received from the final scale. There was a significant difference between scores of two groups ($t_{(298)} = 44.48, p < .01$), hence, confirming its sufficient internal criterion.

Science achievement test

During the development process of the science achievement test, a multiple-choice 35-item pool covering the seventh-grade fall-semester content was created. In terms of content validity and conformity to the students' level, the item pool was reviewed by three science teachers and a 32-item trial form was created. The items were read by a Turkish Language expert and necessary adjustments were made. Subsequently, the items were read aloud by four seventh-grade students from above and below average schools and were structured again so that they could be understood by the working group.

The trial form was administered to 118 eighth grade and 111 sixth grade students in the middle of fall-semester in 2014. The trial version of test was administered to the eighth graders who had already covered the subject in their previous year and to the sixth graders who had not studied the subject yet. Item difficulty index (pj) and discrimination index (rb: biserial correlation coefficient) were calculated.

The reliability coefficient (KR-20) of the pilot implementation of test was found as .81. According to Özçelik (1981), item difficulty index should be between .20-.80 with an average of .50 and discrimination index should be positive and at least over .20, if possible over .30 or above. According to trial test results, 10 items were removed from the test taking the selection criteria. The final test consisted of 22 items. When all the selected items were examined, a significant difference ($p < .05$) was found between the scores of eighth and sixth graders.

Math achievement test

For the development the math achievement test, a multiple-choice 40-item pool covering the seventh-grade fall-semester content was created. In terms of content validity and conformity to the students' level, the item pool was reviewed by three math teachers and a 35-item trial form was created. The items were read by a Turkish Language expert and necessary adjustments were made. Subsequently, the items were read aloud by four seventh-grade students from above and below average schools and were simplified to suit students' level and comprehension.

The trial form was administered to 129 eighth grade and 73 sixth grade students in the middle of fall-semester in 2014. The trial application was administered to the eighth graders and sixth graders Item difficulty index (pj) and discrimination index (rb: biserial correlation coefficient) were calculated.

The reliability coefficient (KR-20) of the trial test was found as .81. Because they have difficulty index below .35, discrimination index below .27 and have no significant difference ($p > .05$) between 8th and 6th grade scores, 9 items were removed from the test. The final test consisted of 26 items.

Administration of data collection tools and data analysis

The data collection tools were administered at the end of Fall-Semester in 2014-2015 academic year. SMSS, Math and Science achievement tests were used to find out the relationships between students' academic achievement and synthesizing mind skills levels.

The Pearson correlation coefficient was calculated for the relationship between SMSS and academic achievement, factor analysis was performed for the validity of the SMSS and the reliability coefficient Cronbach Alpha was calculated for reliability. For the analysis of the data obtained from the scale, the mean and standard deviation were calculated and one way analysis of variance (ANOVA) was performed to identify the difference between the students with different academic achievement levels. The Levene test was used to find out whether there was a significant difference between the variances. The Scheffe Test was used for post-hoc analyses.

The KR-20 was calculated for the reliability of the achievement tests. For item selection, the mean, standard deviation, item difficulty index (pj) and discrimination index (rb: biserial correlation coefficient) were calculated and t-test was utilized to determine if there was a significant difference between sixth and eighth graders' scores. SPSS 15.0 was used for analyses.

3. Findings and Discussion

Descriptive statistics of above average, average and below average schools' students' math & science achievement tests and SMSS Scores are presented in Table 4.

Table 4. Descriptive statistics of math & science achievement tests and SMSS scores

Scale	School	n	\bar{x}	SD
			(Max Scores Math:26, Science:22, SMSS:140)	
Math	Above Average	74	13.57	4.22
	Average	75	10.64	4.18
	Below Average	59	7.92	2.71

Scale	School	n	\bar{X}	SD
			(Max Scores Math:26, Science:22, SMSS:140)	
Science	Above Average	74	14.26	4.30
	Average	75	12.68	4.55
	Below Average	59	9.86	3.34
SMSS	Above Average	74	98,88	18,81
	Average	75	105,77	18,58
	Below Average	59	106,81	19,87

When Table 4 is examined, it is seen that the mean scores of math and science are in accordance with the academic achievement levels of the schools but the scores of SMSS are not compatible with the schools' academic achievement levels. The reason of these results might be that the perceptions of above average school students towards their synthesizing mind skills levels were below the real level and they might be unhappy with their level and thought that they should be at a better level. Conversely the perceptions of below average school students towards their synthesizing mind skills levels were above the real level and they might be unaware of their level and thought that their level was enough. Math & science tests and SMSS were administered to all students in average (3 classes) and below average (4 classes) schools. Because there were more than 4 classes in above average school, 4 classes were randomly selected for the tests and scale administrations. The results of Pearson's Product-Moment Correlation coefficients showing the significance of the relationships between academic achievements and SMSS scores are presented in Table 5.

Table 5. The relations between math & science achievement scores and SMSS scores

School	School Scales	Above Average SMSS	Average SMSS	Below Average SMSS
Above Average	Science	.27*		
	Math	.43**		
Average	Science		.44**	
	Math		.28*	
Below Average	Science			-.09
	Math			.15

*n*_{Above Average} =74, *n*_{Average} =75, *n*_{Below Average} =59, **p* < .05, ***p* < .01.

Examining Table 5, it is seen that in above average and average school seventh grade students, there were significant relationships between math & science scores and SMSS scores at $p < .05$ and $p < .01$ levels, but there was no significant relationship between below average school students' scores ($p > .05$). Specifically in above average school the significance of the relationship between math and SMSS scores and in average school the significance of relationship between science and SMSS scores were found at $p < .01$ level. The research also showed that in the teaching-learning environment, the math teacher of the above average school and the science teacher of the average school spent more time to the activities that activated the synthesizing mind skills of the students and that the students showed a lot of effort for participation and they were observed to be more willing (Altındağ, 2015). It was asserted that high level significances ($p < .01$) were results of math (at above average school) and science (at average school) teachers' efforts and students' active participation in the teaching-learning environment. At below average school, observations showed that math and science teachers didn't spend much time to instigate students' synthesizing mind skills and students didn't have the opportunity to present their synthesizing mind skills. The teachers' excuse for this kind of teacher-centered environment was to discipline the classroom. According to them, having students freely express their ideas would damage the classroom discipline (Altındağ, 2015). As a result, it can be said that the management of the teaching-learning environment to activate the synthesizing mind skills of students increases the relationship between academic achievement and synthesizing mind skills and the academic achievement level itself.

Additionally, another point of examination was to find out if there was a significant difference in synthesizing mind skills perception levels of students in different academic achievement levels. Considering the different academic levels in all type of schools, the groups were graded according to the scores in Math and Science achievement tests, rather than the school achievement levels. Firstly, Math and Science achievement scores were converted into T scores (Karasar, 2010). Secondly, for each student the mean of sum of Math and Science T scores calculated for achievement scores. Then, the students were ranked from highest to lowest according to their average achievement scores. The highest group of 27% ($n = 57$), the lowest group of 27% ($n = 57$) the remaining 46% ($n = 94$) were set as the average success level.

The descriptive statistics of the above average, average and below average achievement levels students' SMSS scores are presented in Table 6.

Table 6. The descriptive statistics of SMSS scores of the students in different achievements (max score 140)

Achievement Level	n	\bar{X}	SD
Above Average	57	110.68	16.07
Average	94	104.39	18.21
Below Average	57	95.26	21.01

According to values in Table 6, as student achievement level increases, the mean of SMSS scores also increases. One way analysis of variance (ANOVA) was performed to test the significance of the relationship (Table 7).

Table 7. ANOVA results for SMSS scores

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	6881.43	2	3440.71	10.07	0.00
Within Groups	70025.81	205	341.59		
Total	76907.23	207			

ANOVA results (Table 7) revealed the significant difference in SMSS scores of students with different achievement levels ($F = 10.07$, $p < .01$). The Scheffe Test was used for post-hoc analysis (Table 8).

Table 8. Scheffe test results for SMSS scores

GROUP _(i)	GROUP _(j)	$\bar{X}_i - \bar{X}_j$	Sig.
Above Average	Average	6.29	0.131
Above Average	Below Average	15.42	0.000
Average	Below Average	9.13	0.014

According to Scheffe analysis results, differences between the level of above average and below average students' synthesizing mind behaviors in favor of above average students ($p < .01$) and between the level of average and below average students' synthesizing mind behaviors in favor of average students ($p < .05$) were found. Although there was a difference between SMSS score means of above average and average students ($\bar{X}_{\text{Above Average}} = 110.68$, $\bar{X}_{\text{Average}} = 104.39$) in favor of above average students, it was not significant ($p > .05$). Owing to these findings, it can be asserted that the synthesizing mind properties are one of the factors influencing learning process, because the synthesizing mind skill levels have similar characteristics with the academic achievement levels of students. It can also be suggested that spending more time for the activities activating students' synthesizing mind skills in the teaching-learning environment can have positive impact on the academic achievement levels of the students.

In the light of these findings; it can be suggested that there are significant relationships between the level of synthesizing mind skills and academic achievement levels of students. It can also be said that there are significant differences between the synthesizing mind skills of students from different academic achievement levels. It is also thought that the SMSS developed by researcher can be reliably employed by teachers who need to find out students' synthesizing mind skill deficiencies and help teachers take measures to train the synthesizing minds, one of the most important minds in the future world.

4. Results

In this study, 28-item SMSS with Cronbach's Alpha .94 is developed. The factor loadings vary between .54-.71, item-test correlations are between .51-.67, communalities vary between .42- .62 and t values that show a significant difference between 27% top and bottom groups are between 13.55- 20.81 ($p < .01$). The scale is unidimensional and the factor structure explains 40.05% of the total variance. Content validity of the scale was provided by surveying related literature and expert opinions. Construct validity of the scale was tested with an explanatory factor analysis of data derived from the pilot test. The data in Figure 2 and Table 3 show that validity of structure was provided at a sufficient level. The criterion validity of the final scale was tested based on the internal criterion. For this purpose, 27% of the top and bottom groups were examined by analyzing the differences in the scores received from the final scale. There was a significant difference between scores of two groups ($t_{(298)} = 44.48$, $p < .01$), hence, confirming its sufficient internal criterion (Tezbaşaran, 1996; Büyüköztürk, 2002; Altındağ and Senemoğlu, 2013). The findings indicate that a reliable and valid scale is developed to measure the synthesizing mind skills of students. By SMSS, researchers will be able to have enough information about the quality of the teaching-learning environments in terms of development of synthesizing mind skills and the precautions towards synthesizing mind skills development.

As a result; in above average and average school seventh grade students there are significant relationships between math & science scores and SMSS scores at $p < .05$ and $p < .01$ levels, but there is no significant relationship considering below average school students' scores ($p > .05$). In addition, there are significant differences between the level of above average and below average students' synthesizing mind behaviors in favor of above average students ($p < .01$) and between the level of average and below average students' synthesizing mind behaviors in favor of average students ($p < .05$).

In math and science, it is observed that especially academic achievement is significantly related to the synthesizing mind skills and as the level of academic achievement increases, the level of synthesizing mind skills increases. Although a limited number of studies have been undertaken on synthesizing mind skills, previous studies have reported that there are significant relationships between higher order thinking skills and students' academic achievements and the quality of the teaching-learning environment is a determining factor on developing higher order thinking skills (Koray, 2004; Aktamış ve Ergin, 2006; Özerbaş, 2011; Teemant, Hausman and Kigamwa, 2016; Tanujaya, Mumu and Margono, 2017). The synthesizer must have enough information about the requisite disciplines to be able to synthesize well for themselves and the others (Gardner, 2008). In his study Yeşilyurt (2004) has found that employing activities with experiment and game has a positive significant effect on remembering, analyzing and synthesizing skills of 4th and 5th grades. After having enough information related to previous steps of taxonomy (Bloom et al, 1956) and providing teaching-learning environment adequate for developing synthesizing minds, students will be ready for new synthesis. Each of synthesizing results will be the first step for the next synthesis. This cycle will last till the end of life. People lacking of synthesizing mind skills will not be able to participate this cycle and future world. By employing the necessary strategies and activities to help students improve their synthesizing mind skills in teaching-learning environments, teachers will be able to create the future synthesizer.

5. Recommendations

In a follow-up research, the curriculums can be designed to develop the synthesizing mind skills of students and it is possible to investigate the academic achievement level differences between the experimental group taught with newly designed curriculum and control group taught with normal curriculum for a specific time period. Similar research can be conducted in different disciplines and at different levels to investigate the level of synthesizing mind skills and the level of academic achievement. It is also possible to investigate how much of the academic achievement can be explained by synthesizing mind skills.

6. References

- Allen, C.D. and Gerras, G.S. (2009). Developing creative and critical thinkers. *Military Review*, November-December 2009.
- Altındağ, M. and Senemoğlu, N. (2013). Metacognitive skills scale. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 28(1), 15-26.
- Altındağ, M. (2015). Yedinci sınıf öğrencilerinin matematik ve fen bilimleri derslerinde sentezleyen zihin özelliklerinin incelenmesi [An investigation of 7th grade students' synthesizing mind in math & science]. Unpublished doctoral thesis, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aktamış, H. ve Ergin, Ö. (2006). Fen eğitimi ve yaratıcılık [Science and creativity]. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 77-83.
- Bloom, B. S., Englehart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. and Krathwohl, D. R. (1956). *The taxonomy of educational objectives, handbook I: The cognitive domain*. New York: David McKay Co., Inc.
- Büyükoztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı [Factor analysis: Basic concepts and using to development scale]. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 32, 470-483.
- Gardner, H. (2004). Discipline, understanding and community. *Journal of Curriculum Studies*, 36 (2), 233-236.
- Gardner, H. (2006). *Five minds for the future*. USA: Harvard Business School Press.
- Gardner, H. (2008). The five minds for the future. *Schools: Studies in Education*, 5, ½ Spring/Fall, 17-24.
- Gardner, H. (2009). The five minds for the future. *School Administrator*, 66, (2), 16-21.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi [Scientific research method]*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Koray, Ö. (2004). Fen eğitiminde yaratıcı düşünmeye dayalı öğrenmenin öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeylerine etkisi [The influence of science education based on creative thinking on creativity of preservice teachers]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 40, 580-599.
- Özçelik, D.,A. (1981). *Okullarda ölçme ve değerlendirme [Measurement and evaluation in schools]*. Ankara: ÜSYM-Eğitim Yayınları3.
- Özerbaş M.A.(2011). Yaratıcı düşünme öğrenme ortamının akademik başarı ve bilgilerin kalıcılığa etkisi [The effect of creative thinking teaching environment on academic achievement and retention of knowledge]. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, (3), 675-705.
- Senemoğlu, N.(2013). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya [Development, learning and teaching: From theory to practice]*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Tanujaya, B., Mumu, J. and Margono, G. (2017). The relationship between higher order thinking skills and academic performance of student in mathematics instruction. *International Education Studies*, 10, (11), 78-85.
- Teemant, A., Hausman C.S. and Kigamwa, J.C. (2016). The effects of higher order thinking on student achievement and english proficiency. *INTESOL Journal*, 13, (1), 1-22.
- Tezbaşaran, A. A. (1996). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu [Guide for developing likert scale]*. Ankara :Türk Psikologlar Derneği.
- Tonta, Y. (2007). Faktör analizi [Factor analysis]. Retrieved from <http://yunus.hacettepe.edu.tr/~tonta/courses/fall2007/sb5002/sb5002-12-faktor-analizi.pdf>. on April 28, 2008.
- Yeşilyurt, S. (2004). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin terazi dengesi ve çözünmeyi hatırlayarak analiz ve sentez yapmada deney ve oyunun etkisi [A study on the effects of experiment and game in remembering, analyzing, and synthesizing balance and dissolution concepts at 4th and 5th grades]. *İlköğretim-Online*, 3 (1), 11-19.



Kastamonu Education Journal

September 2018 Volume:26 Issue:5

kefdergi.kastamonu.edu.tr

Türk Müziği Viyolonsel Eğitiminde Entonasyon Problemleri ve Sebepleri Intonation Problems, Reasons in Turkish Music Cello Education

Burcu AVCI AKBEL^a

^aYıldırım Beyazıt Üniversitesi, Türk Musikisi Devlet Konservatuvarı, Ankara, Türkiye

Öz

Bu araştırma, Türk Müziği viyolonsel öğretiminde karşılaşılan entonasyon problemlerinin nedenlerinin bulunması amacıyla oluşturulmuştur. Araştırma betimsel bir çalışma olup, literatür tarama ve görüşme yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda değerlendirmeye katılan tüm uzman kişilerce viyolonselde entonasyon konularında sıkıntı yaşandığı vurgulanmış, bu konunun yaşanma sebeplerine yönelik görüşler beyan edilmiştir.

Abstract

This research was done in order to find the reasons of the intonation problems on cello education in Turkish music. The research is a descriptive study in which literature review and interview methods are used. As a result of the research, it was emphasized that having problems on intonation in the cello, and opinions were expressed about reasons of this problems.

Anahtar Kelimeler

entonasyon
viyolonsel
viyolonsel öğretimi

Keywords

cello
cello education
intonation

Extended Summary

This research was done in order to find the reasons of the intonation problems that students have and revealing the solutions of those problems on cello education in Turkish Music.

There has been no study about intonation problems experienced on cello education in the Turkish Music in the literature. This research is very important to resolve this common problem according to the experts aspect in order to reach the right information through their experience as an initiative study.

The research is a descriptive study in which literature review and interview methods are used. A semi-structured interview form was prepared consisting of seven questions by researcher. These questions were asked to 11 lecturers in the interviews. The obtained data were analyzed using thematic content analysis method on MAXQDA 12 software.

As a result of the research, the causes of the intonation problems were grouped under the following factors: based on individual, educational, transition from tampere system to Turkish Music, instrument, criticism about Turkish Music system. The most emphasized factor on the reasons of intonation problems is individual factors, and the least emphasized theme is the instrument factors.

There are disagreements about the variation of the intonation problems according to the music genres. However, it is predominantly thought that the intonation problems in Turkish Music are experienced more than other types.

The suggestions of solving the intonation problems seen in the cello education were studied in two themes. The most emphasized theme is suggestions for individuals, and the least emphasized theme is suggestions to educational institutions and educators.

1. Giriş

Entonasyon, insan sesinin ya da herhangi bir çalgının, istenen perdeyi (ton) tam ya da tama yakın verebilmesidir (Sözer, 1986: 346). Entonasyon, müzik topluluğunda ton içinde çalabilme veya söyleyebilmedir. Bütün yaylı çalgılarda doğru entonasyonda çalma; doğru dinlemeye, teknik beceriye ve iyi bir çalgıya bağlıdır (Blanche, 1996: 14).

Müziyenlerdeki performans ile ilgili çalışmalarda, en önemli hususlardan biri ses algılama (pitch perception) ya da entonasyondur. Enstrümantistlerin genellikle hızlı şekilde arka arkaya gelen sesleri çalmaları gerekir. Bir notanın icracı tarafından doğru biçimde üretilme becerisi olarak tanımlanabilen doğru entonasyon, performans gelişimindeki en zorlayıcı noktalardan biridir (Chen et al, 2008: 493).

Entonasyon, müzikal performansta en önemli unsurlardan biridir. Amatör ya da profesyonel birçok icracıda performans esnasında entonasyon problemi yaşama kaygısı vardır. Doğru entonasyon, iyi müzik yapmanın gereklerinden biridir. Çalgı eğitiminde ve kulak eğitiminde entonasyon problemi, önemli bir sorun teşkil etmektedir. Entonasyon doğruluğunu sağlama sürecinde ilk aşama, entonasyon problemlerinin nedenlerini saptama olmalıdır.

Viyolonsel öğretimi sürecinde de entonasyon doğruluğunun sağlanması son derece önemlidir. Hangi müzik türünde eğitim veriliyor olunursa olunsun viyolonselde entonasyon problemleriyle karşılaşmakta, bu problemlerin sebepleri derinlemesine incelenmediği sürece bu soruna çözüm getirilememektedir. Bu süreçte karşılaşılan entonasyon sorunlarının aşılabilmesi, viyolonsel öğretimi için çok önemli bir adım olacaktır. Doğru bir entonasyon sağlanamadığı sürece, viyolonsel öğretiminin başarıyla sürdürülebilmesi pek olası değildir. Bir sanat eserinin temiz bir entonasyonla çalınması, sanatsal açıdan bir gerekliliktir. Viyolonsel eğitimi alanında entonasyon sorunlarının giderilebilmesi için viyolonsel öğretmenlerinin yaşanan problemler ve sebepleri hakkındaki görüşlerinin alınması gereklilik arz etmektedir. Bu araştırma, bu gerekliliğin yerine getirilmesine hizmet etmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışma ile Türk Müziği viyolonsel eğitiminde karşılaşılan entonasyon problemlerini ve sebeplerini bulmak, öğrencilere viyolonsel eğitimleri süresince entonasyon problemiyle karşılaşmamaları ya da bu sorunları en aza indirgeyebilmeleri için çözüm önerileri getirmek amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Problem Cümlesi

Viyolonsel eğitiminde karşılaşılan entonasyon problemleri ve sebepleri nelerdir?

2. Yöntem

Bu araştırma, Türk Müziği viyolonsel öğretiminde karşılaşılan entonasyon problemlerini, sebeplerini ve çözüm önerilerini ortaya çıkarmayı amaçlayan betimsel bir nitel çalışmadır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden mülakat (görüşme) tekniği kullanılmıştır.

Desen

Bu çalışmada olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilimsel çalışmalar, katılımcılar tarafından tanımlanan bir olgu hakkında araştırmacının insan deneyimlerini ortaya çıkarmak için uygulanan sorgulama stratejisidir (Creswell, 2007). Bu çalışmada fenomenolojinin seçim nedeni, entonasyon problemlerinin sebeplerini katılımcıların gerçek deneyimleri ile derinlemesine anlamaya çalışmaktır.

Çalışma Grubu

Bu çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak verir (Patton, 1990). Bu çalışmada çalışma grubunun seçiminde ölçüt olarak Türk Müziği konservatuvarından birinde çalışıyor olmak ve viyolonsel alanında öğretim veriyor olmak kriterleri belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye’de Türk Musikisi Devlet Konservatuvarlarında viyolonsel alanında eğitim veren öğretim elemanlarından görüşme yapmayı kabul eden on bir kişi oluşturmaktadır.

Görüşme Sorularının Hazırlanması

Bu araştırma için yapılan görüşmede yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, nitel veri toplamada sıklıkla kullanılır ve yapılandırılmış görüşmeden farklı olarak standartlaştırılmamış sorulardan oluşur. Araştırmacı, kesinleştirilmiş bir hipotezi test etmek yerine görüşmenin seyrine göre sorular ekleyerek ve çıkartarak

rak görüülen konu hakkındaki bakış açısını ortaya çıkarmaya çalışır (David & Sutton, 2004). Türk Müziği konservatu- arlarındaki öğretim elemanlarının görüşme soruları haricindeki deneyimlerini de keşfetmeye olanak vermesi açısından yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanmış yedi açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Türkçe uzmanından görüş alınarak ifade hataları düzeltilmiş ve form son halini almıştır.

Verilerin Toplanması

Ortalama yirmi beş dakika süren görüşmelerde katılımcılara çalışmanın genel amacı doğrultusunda yarı yapılandırılmış açık uçlu yedi soru yöneltilmiştir. Görüşme öncesinde, katılımcılara konu ile ilgili kısa bir açıklama yapılmış ve görüşmenin ses kaydına alınacağı bilgisi verilmiştir. Ses kayıt cihazına kaydedilen görüşmeler daha sonra bilgisayar ortamına eksiksiz bir şekilde aktararak yazılı metin haline getirilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerlik ve güvenilirlik, araştırma sonuçlarının inandırıcılığını sağlamak (veya artırmak) için kullanılan en önemli iki ölçüttür. “Toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması nitel bir araştırmada geçerliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır” (Yıldırım & Şimşek, 2005). Bu araştırmada güvenirliliğin sağlanması için, hazırlanan görüşme soruları ve yapılan kodlamaların doğruluk ve temsil düzeyi, müzik eğitimi ve araştırma teknikleri alanında uzman iki kişinin bilgisine ve değerlendirmesine sunulmuştur. Verilen değerlendirme sonuçlarına göre düzeltmeler yapılmış ve çalışma son halini almıştır.

Verilerin Dökümü ve Analizi

Verilerin analizinde nitel içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Cohen, Manion ve Morrison (2007)’a göre içerik analizi, eldeki yazılı bilgilerin temel içeriklerinin ve içerdikleri mesajların özetlenmesi ve belirtilmesi işlemi olarak da tanımlanmaktadır. Bu araştırmada içerik analizi tekniklerinden tematik analiz kullanılmıştır. Tematik analiz, tematik bir çerçeve oluşturma, bu çerçeveye göre verilerin analiz edilmesi ve elde edilen bulguların yorumlanması aşamalarından oluşmaktadır. Tematik analiz çerçevesinde, elde edilen veriler betimlenir, betimlenen veriler yorumlanır. Elde edilen bulgular arasında neden sonuç ilişkisi aranarak araştırmacı tarafından yorumlanır (Yıldırım & Şimşek, 2006). İçerik analizinde araştırmacılara yardımcı olacak bilgisayar programları mevcuttur. Bu araştırmanın analizinde MAXQDA 12 nitel analiz programı kullanılmıştır. Öncelikle ses kayıtları bire bir yazıya dökülmüş, elde edilen yazılı belgeler MAXQDA 12 programına yüklenmiştir. Görüşme yapılan kişilerin ifadeleri etiketlenmiş, etiketlenen veriler uzman görüşleri alınarak gruplandırılmış ve ilgili alanyazın ile karşılaştırarak yorumlanmıştır. Araştırmanın raporlaştırılması aşamasında görüşme yapılan öğretim elemanlarının kimlikleri gizli tutularak isimler K1, K2, K3 gibi numaralarla ifade edilmiştir.

3. Bulgular ve Yorumlar

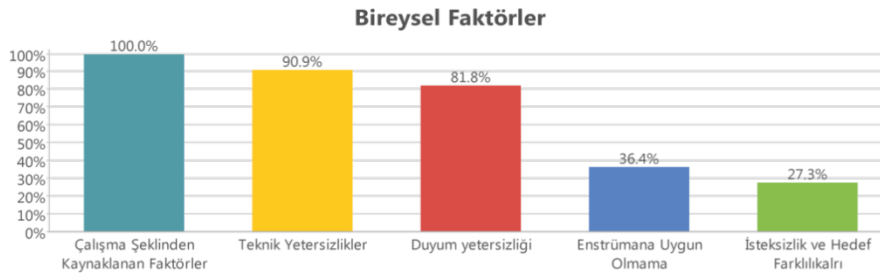
Viyolonsel Eğitiminde Öğrencilerde Karşılaşılan Entonasyon Problemlerinin Nedenleri

Araştırmanın birinci alt problemine yanıt bulmak için yapılan nitel içerik analizi sonucunda öğrencilerde karşılaşılan entonasyon problemlerinin nedenleri bireysel faktörler, eğitim kaynaklı faktörler, tampere sistemden Türk Müziğine geçiş, enstrüman kaynaklı faktörler, Türk Müziği sistemine yönelik eleştiriler temaları altında gruplanmıştır.

Entonasyon problemlerinin sebepleri üzerine en çok vurgu yapılan tema ‘bireysel faktörler’, en az vurgu yapılan tema ise ‘enstrüman kaynaklı faktörler’ olmuştur. ‘Bireysel faktörler’i, ‘Türk Müziğinin yapısal özelliklerinden kaynaklanan faktörler’, onu da ‘eğitim kaynaklı faktörler’ izlemektedir.

Bireysel Faktörler

Bu konuda görüş bildiren öğretim elemanlarının sayıları, görüşmeler süresince belirttikleri ifadeler ve sıklıkları açıkça ifade etmektedir ki, Türk Müziği viyolonsel icrasında yaşanan entonasyon problemleri büyük ölçüde bireysel faktörlerden kaynaklanmaktadır. Bireysel faktörler teması altında yer alan kategoriler ve kodlanma sayıları aşağıda verilmiştir:



Şekil 1. Bireysel Faktörler Teması Altında Yer Alan Kategorilerin Kodlanma Yüzdelere Göre Dağılımı

Tabloda ve grafikte de görüldüğü gibi bireysel faktörler içinde en çok çalışma şekline kaynaklanan faktörler entonasyonu etkilemektedir. Bunu teknik yetersizlikler ve duyum yetersizliği izlemektedir. En az etkiyi ise isteksizlik ve hedef farklılıklarının gösterdiği düşünülmektedir.

Çalışma Şekline Kaynaklanan Faktörler

Çalışma Süresinin Yetersizliği

Çalışma grubundaki yedi kişi öğrencilerin çalışma sürelerinin yetersiz olduğunu ve bu durumun entonasyon problemlerine yol açtığını belirtmişlerdir. Görüş bildiren diğer tüm hocalarla benzer fikirlere sahip olan K6, “Bazen enstrümanına günde 5-6 saat zaman ayıran öğrenciler çıkıyor. Bunlarda daha az problem yaşıyoruz. Öğrencilerin çalışma sürelerine bağlıyorum bu aksaklıkları” ifadesini kullanarak çalışma süresinin yetersiz oluşunun entonasyon problemleri üzerindeki etkisine dikkat çekmiştir.

Türk Müziği Dinleme Eksikliği

Çalışma grubundan yedi kişi, ‘Türk Müziği dinleme eksikliğinin entonasyon sorunlarına sebep olduğu’ şeklinde fikir beyan etmişlerdir. K6, “Çocuk çok fazla Türk Müziği dinlemiyorsa, neyin nasıl basılacağına, o duyduya sahip değilse doğru olmayan sesler çıkıyor ortaya” şeklinde görüş beyan etmiştir. Görüş bildiren kişiler, genel olarak K6 ile benzer şekilde düşünmektedirler. Farklı olarak K10 özellikle Türk müziği dinleme alışkanlıklarına sahip öğrencilerin çoğunlukla viyolonsel çalmayı tercih etmediğine dikkat çekerek farklı bir noktaya temas etmiştir.

Hatalı Çalışma

Çalışma grubundan beş kişi hatalı çalışmanın entonasyon problemlerine sebep olduğunu düşünmektedirler. Bazı öğretim elemanları ‘hatalı çalışma’, ‘yanlış çalışma tekniği’ şeklinde ifadeler kullanmışlar ve hatalı çalışmanın ne olduğuna dair ayrıntıya girmemişlerdir. Bazı öğretim elemanları ise hatalı çalışma başlığı altında; eserlerin seslendirilmesinde sonuca ulaşmak için acele edilmesi, hataların düzeltilmeden çalışılması, akortsuz çalışılmasına vurgu yapmışlardır.

Eşlikli Çalışma Eksikliği

Çalışma grubundan üç kişi eşlikli çalışma eksikliğine dikkat çekmiştir. Bazı öğretim elemanları eşlikli çalışma olmadığı için entonasyon problemleri yaşanıyor olabileceğine, bazıları ise yaşanan entonasyon problemlerinin eşlikli çalışma ile çözülebileceğine değinmişlerdir.

Duyum Yetersizliği

Çalışma grubundaki sekiz kişi görüşme süresince çok defa duyum yetersizliğinin entonasyon problemleri üzerindeki etkisine vurgu yapmışlardır. Bireysel Faktörler içinde çok fazla vurgu yapılan ve üzerinde durulan ifadelerden biridir.

Çalışma grubunu oluşturan kişilerin çoğu, kötü ses çıkarmanın ve entonasyon sorunlarının işitselliğin dozajıyla ilgili olduğu görüşünü savunmaktadır. Entonasyon problemleri ile karşılaşılması için perdesiz enstrüman çalan kişilerin işitme becerilerinin yüksek olması gerektiğini, hatta kulak işitme seviyelerinin ortalamadan üstünde olmasının gerektiğini belirtmişlerdir.

K7, “Kulağın iyi olmaması, ent. sorunlarındaki en büyük faktör. Yetenekli bir insansa ve kulağı iyiye, teknik olmasa da size viyolonselde o sesleri verebiliyor. Ama kulağı iyi olmayan ve çok yetenekli olmayan biri, çok fazla çalışsa da o sesleri veremiyor. O yüzden yetenek en önemlisi” ifadeleri ile duyumun önemine vurgu yapmıştır.

K2, “Türk Müziği konservatuarlar çerçevesinde düşünürsem, entonasyon, kulak derecesi ile doğru orantı bence. Sınav kriterleri de incelenebilir. Perdesiz çalmadaki kulak becerisinin, işitme becerisinin daha iyi olması gerekiyor. Biz

üç ses iki ses ve ezgi hafızası soruyoruz konservatuara alınırken. Acaba bu daha zorlanabilir mi, İtme seviyesi daha da zorlanabilir mi?” ifadeleri ile alınan öğrencilerde gözlenen duyum yetersizliğinin çözümüne yönelik önerilerde bulunmuştur.

Teknik Yetersizlikler

Çalışma grubundaki sekiz kişi görüşme süresince çok defa teknik yetersizliklerin entonasyon problemleri üzerindeki etkisine vurgu yapmışlardır. Görüşme yapılan öğretim üyeleri teknik yetersizlikleri belirtirken sağ el- sol el ve daha ziyade duruş-tutuş problemlerinden bahsetmişler, bu anlamda yapılan hataların entonasyonu kötü anlamda etkilediğini belirtmişlerdir.

Sağ El- Sol El Problemleri

K10, Sağ ve sol elin kullanımı kapsamında genel motor davranışların öğrencilerde gelişmemiş olması ve makamsal seslendirmede verimsiz pozisyon kullanma alışkanlıklarının entonasyon sorunlarına yol açtığını belirtmiştir. K1 ise Türk Müziğinde sağ elde çok büyük problem yaşanmadığından, sol elda daha çok problem yaşandığından ve bu problemlerin entonasyon sıkıntısı yarattığından bahsetmiştir.

Duruş –Tutuş Bozukluğu

K7, “Entonasyon problemlerini şu şekilde değerlendiriyorum: Elin pozisyonunun doğru şekilde oturmaması ile alakalı. Yani mesela makamına göre çaldırırken öğrenciye, dörtlü beşlilerle çok büyük bir alakası var. Bazı dörtlü beşlilerin basılma şekli dar, bazı dörtlü ve beşlilerde ise parmağın biraz daha aşağıya çekilerek basılması gerekiyor. Yoksa asla o parmakların konumundan, insanın elinin ve kolunun ergonomik yapısından dolayı o sesler tam net şekilde gelmiyor. Bunu ben bu şekilde tespit ettim. Ve bunu öğrencilerime uyguladığımda daha iyi şekilde sonuçlar alıyorum” ifadeleri ile duruş tutuşun doğru entonasyonu elde etmedeki önemine vurgu yapmıştır. K1 ve K9 ise, duruş tutuşun başlangıç aşamasında çok daha önemli olduğunu, doğru entonasyonu elde ettikten sonraki aşamalarda rahat edildiği şekilde çalınabileceğini belirtmiştir.

İsteksizlik ve Hedef Farklılıkları

Çalışma grubundan üç kişi entonasyon problemlerinin, öğrencilerin isteksizliklerinden ve hedef farklılıklarından da kaynaklanabileceğini savunmuşlardır.

Hedef Farklılıkları

Bu konuda görüş bildiren kişiler, bazı öğrencilerin hedeflerinin öğretmenlik olduğundan ve hedefleri doğrultusunda yol aldıklarından dolayısıyla da viyolonselde yaşadıkları entonasyon problemlerini çözmek için yeterince gayret sarf etmediklerinden bahsetmişlerdir. K6 ise “Çocuk sazını seviyorsa, çalmak istiyorsa çalışıyor. Ama eğer hedefi olursa daha çok çalışır ve belki daha farklı sonuçlar elde edebiliriz” ifadesi ile bazı öğrencilerin hedefi dahi olmadığına işaret etmektedir.

İsteksizlik

Bu konuda görüş bildiren öğretim elemanları, öğrencilerin yeterli çalışma imkânlarına sahip oldukları hâlde çalışma konusundaki isteksizliklerine vurgu yapmışlardır. İsteksizliğin çalışmama, yeterli çalışmama, Türk Müziği dinlememe gibi diğer faktörlere etki ettiğini ve dolayısıyla entonasyon problemlerine vesile olduğu belirtilmiştir.

Enstrümana Uygun Olmama

Çalışma grubundan dört kişi, entonasyon problemlerinin, öğrencinin enstrümana uygun olmamasından da kaynaklanabileceğini savunmuştur. Enstrümana uygun olmama teması, öğrencinin fiziksel yapısının enstrümanı çalmaya uygun olmaması ve çocuğun el yapısının enstrümanı çalmaya uygun olmaması olarak iki kategoride değerlendirilmiştir.

Fiziksel Uygunluk

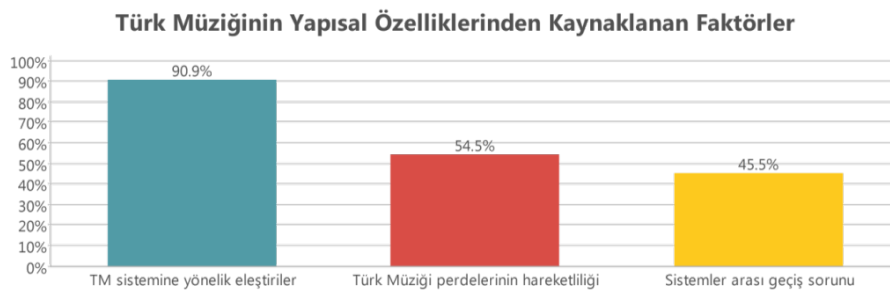
K4, “Parmak sıkıntısı oluyor, parmağı uygun değilse sen istediğin kadar uğraş öğrenciyle, olmuyor. Açık pozisyonlarda “hocam açamıyorum, olmuyor ” diyorlar” ifadeleri ile fiziksel uygunluğun temiz ses basmadaki önemine vurgu yapmaktadır. Buna karşın K7, “Parmakların küçük olması ya da vücut proporsiyonu entonasyon ile ilgili değil bence. Batı konservatuarlarında da parmakları uzun olmayan sanatçılar var ama icra edebiliyorlar. Bunla alakalı değil, Türk Müziği için meşk ile, yoğunlaşmayla alakalı” ifadeleri ile bu fikre karşı çıkmaktadır.

El Becerisi Eksikliği

Bu konuda fikir beyan eden diğer öğretim elemanlarıyla benzer düşüncelere sahip olan K2'ye göre öğrencinin sahip olması gereken vasıflar, “Öğrenmiş olduğu Batı Müziği tekniğini esnetme yeteneğine sahip olmalı ve Türk Müziği perdelerini basabilmeli. Si'yi bazen 3cm aralıkta, bazen de 5 cm aralıkta basacak, TM böyle bir müzik. O yüzden el beceresi önemli. Öğrencinin vücut motoru dediğimiz, el melekesi dediğimiz her insanın bir pratikliği vardır ya parmağındaki hünerdir. Duyduğunu eline, tekniğine yansıtabilme becerisidir bu” şeklindedir.

2. Türk Müziğinin Yapısal Özelliklerinden Kaynaklanan Faktörler

Bu araştırmada, Türk Müziği viyolonsel icrasında yaşanan entonasyon problemlerinin sebepleri arasında Türk Müziğinin yapısal özelliklerinden kaynaklanan faktörler, bireysel faktörlerden sonra ikinci sırada yer almaktadır. Bunu bu konuda görüş bildiren öğretim elemanlarının sayıları ve görüşmeler süresince belirttikleri ifadeler ve sıklıkları açıkça ifade etmektedir.



Şekil 2. Türk Müziğinin Yapısal Özelliklerinden Kaynaklanan Faktörler Teması Altında Yer Alan Kategorilerin Kodlanma Yüzdelerine Göre Dağılımı

Türk Müziği Sistemine Yönelik Eleştiriler

Türk Müziği sistemine yönelik eleştiriler kategorisi altı kod hâlinde incelenmiştir. Görüşme yapılan kişilerin yaptıkları atıflara ve önemlendirme durumlarına göre bu kodlar en çok bahsedilen ve önemlendirilenden en aza doğru bir sıralama hâlinde aşağıda açıklanmıştır.

Türk Müziğinin Zor Oluşu

Çalışma grubundan sekiz kişi bu konuda görüş bildirmiştir. Türk Müziğinin kulağa dayalı oluşundan, makamsal dizgelerden oluşmasından, geleneksel icra tavırlarından, komalı sesleri çokça içermesinden, perdelerinin hareketliliğinden, zamanla ve dinlemeyle geliştirilebilecek bir müzik türü olduğundan bahsedilmiş; bu sebeplerden dolayı zor bir müzik türü olarak tanımlanmıştır.

İcra ve Duyuş Farklılıkları

Çalışma grubundan dört kişi bu konuda görüş bildirmiştir. K7 Türk Müziğinde tavır konusuna değinmiş ve “Türk Müziğinde makamların kendine göre bazı tavır ve üslup özellikleri var. Önemli olan bu tavırdır. Bu tavır farklılığından dolayı makama göre icra etme, o geçkileri o çeşnileri en iyi şekilde hissettirebilme durumundan doğan farklar var. Her makamın kendine göre icra şekli var. Gerektiği şekilde icra edilmediğinde taksim, o makama benzemediği için o tadı veremiyor” ifadelerini kullanmıştır. Bu ifade ile K7, tavır farklılıklarından dolayı icra farklılıkları olduğundan, bunun da entonasyon problemlerine sebep olduğundan bahsetmiştir. K4 ise “Kulağa göre ve duyum şekliyle gidildiği için 4 komalık fa sesi yani Eviç perdesini çocuk sana göre doğru basıyor ama başkasına göre yanlış basıyor gibi geliyor.” ifadelerini kullanarak duyum farklılıklarının entonasyon problemlerine sebep olabildiğini savunmuştur. K3 ise, “Entonasyon konusu büyük bir sorun. Profesyoneller arasında da bir sorun. Herkesin kendi anlayışı, kendi baskıları giriyor, tam bir karanbol oluşmaya başlıyor. Türk müziği TRT ya da korolarda çok sazla çalınıyor, ortalama bir ses elde ediliyor. Ama tek tek entonasyonlarına baktığın zaman hepsinin bozuk da olsa ortalama bir ses elde ediliyor. Benim gördüğüm bu” ifadeleriyle entonasyon sorununun profesyoneller arasında da icra ve duyuş farklılıklarından dolayı hala bir sorun olduğuna işaret ediyor.

Uygulama Esnekliği

Uygulama esnekliği ile uygulamada katı kuralların olmayışı kastedilmektedir. Bu konuda üç kişi görüş bildirmiştir. K9 bu konuda “Buselik makamında si natürel 3 ile basıyor, boş telden do alıyor. Kimi de siye 1. Parmakla gidiyor. Do

2, re 4. Parmakla alıyor. Yani 3. Pozisyona aşağıya iniyor. Kullanım şekline göre değişiyor. Ben böyle daha rahatım, ben böyle daha iyiyim diyor. TM de batı gibi katı kurallar yok, rahatlık var. Kurallarımız olmadığı için bir methodumuz olamıyor ve entonasyon sorunları yaşıyoruz” ifadelerini kullanmıştır.

Nazariyat-Seslendirme Farklılıkları

Çalışma grubundan iki kişi bu konuda görüş bildirmiştir. K6, “Türk müziği duygusunu farklı bir duygu. Kağıt üzerinde yazılanlar çizilenler, Türk Müziğini çalmak için bazen yeterli olamayabiliyor. İstenilen duyumu elde edemiyoruz, entonasyon problemi çıkıyor ortaya. Hüzzam makamını çalarken kağıt üzerinde yazan 4 koma mi bemol, 4 koma fa diyez olarak gördüğünü basarsa başka bir şey çıkıyor ortaya” sözleriyle bu konuda yaşanan sıkıntıları belirtmiştir.

Anlatılma Zorluğu

Çalışma grubundan iki kişi bu konuda görüş bildirmiştir. K3, “Batı müziğinde enstrüman çalan birine bunu anlattığın zaman doğru çaldırabiliyorsan, o zaman doğru yapıyorsun demektir. Ama böyle içinden geldiği gibi, “Si biraz dik” gibi sözler sarfediyorsan o zaman bu bir karambol demektir” sözleriyle Türk Müziğinin anlatılma zorluğunun entonasyon üzerindeki olumsuz etkisinden bahsetmiştir.

Türk Müziğinin Bir Dönem Yasaklanması

Bu konuda K3 “Türk Müziği belli bir dönem eğitimi yasaklanmış bir müzik maalesef. Cumhuriyet dönemine geçerken eğitimi yasaklanmış. Eğitim mecraları kapatılınca kulaktan kulağa dönmüş. Ama eskiden meşk usulü yapılıyordu. Sonrasında Türk Müziğinin eğitiminin yasaklanması ve Türk Müziğine TRT’de yayın yasağının gelmesi gibi durumlar sebebiyle bu müzik gazinolarda yaşamaya başladı. Gazino kültüründe ise seyirlik insanlar -fiziği güzel ya da ilginç insanlar- devreye girdi. Bu kişiler şarkı söyledi, onlar da bilinçsizdi. Tekke kültürleri yok, meşk kültürleri yok, hocaları yok, vb. Bu süreçte Türk Müziği eğitim olmadan, ticari olarak sürdürüldü ve şekil değiştirdi, piyasa müziği olarak. Ondandan sonra da bu müzik yetersiz gelmeye başladı insanlara hitap etmek konusunda. Sonra da arabesk kültürü başladı, insanlara hitap etmek üzere. O zaman da Türk Müziği akademik temele oturmadan askıda kaldı. Çok az insanın bu müziği bildiği, dinlediği ve anladığı dünyada el değmemiş bir mücevher gibi kenarda duruyor” ifadelerini kullanmıştır.

Türk Müziği Perdelerinin Hareketliliği

Görüşme yapılan kişiler arasından beş kişi Türk Müziği perdelerinin hareketliliğinin entonasyon problemlerine sebep olduğunu belirtmiştir.

Makama Göre Perde Değişimleri

Görüşme yapılan kişilerden üçü, makama göre perde değişimlerinin doğru yapılamamasından dolayı doğru ses elde etme problemleri yaşandığından söz etmiştir. K3, “Mesela o cümle Hüzzam sesi gerektiriyorsa hüzzam mi, oluyor, Karcıgar diyorsa başka, Segâh diyorsa başka, Hicaz diyorsa başka, Nihavend diyorsa başka oluyor. O yüzden o cümleyi anında analiz etmesi gerekiyor. Anında o cümlelerin hangi makam olacağını analiz edebilmesi gerekiyor. Bu da her zaman mümkün olmuyor” ifadesi ile makama göre perde değişimlerinden ve bu değişimlerin fark edilememesinden doğan entonasyon problemlerinden bahsetmiştir.

Seyre Göre Perde Değişimleri

Görüşme yapılan kişilerden üçü ise Türk Müziğinde bazı seslerde çıkıcı melodilerde tizleşme, inici melodilerde pestleşme eğilimi görüldüğü bilgisini vererek, bu bilginin doğru kullanılmamasının entonasyon problemlerine sebep olabildiğini belirtmişlerdir.

Döneme Göre Perde Değişimleri

Bu konuda K3, “Makamın yapıldığı döneme göre de baskılar farklılık gösteriyor. Mesela bundan 500 yıl öncesinin bir eseriye aynı makam başka türlü baskı, yeni dönem eseriye başka türlü baskı gerektiriyor. Dede Efendi, İtri ile Avni Anıl çalmak aynı baskılarla olamaz. Ali Ufki çalarken makam ve tavır bambaşkadır. Sorunun gerçeği, en doğrusu bu” ifadelerini kullanmıştır.

Sistemler Arası Geçiş Sorunu

Çalışma grubundan beş kişi sistemler arası geçiş sorununun entonasyon sorunları üzerindeki etkisine değinmiştir. Görüşme yapılan on bir öğretim elemanından dokuzu Türk Müziğinde viyolonsel eğitimine enstrümanda yeterli teknik altyapıyı sağlamak adına –Türk Müziğinde viyolonsel metodu bulunmadığından dolayı- Batı Müziği metotları ile başlamaktadır. Bu başlık altında daha çok tampere sistemden Türk Müziği eğitimine geçişte yaşanan problemlere ve

bunun yanı sıra viyolonselde anahtarlar arası geçişte yaşanan problemlere değinilmiştir. K2, “Tm perdelerini duyuyor ama uygulayamıyorsa bir geçiş sorunu yaşıyor olabilir (tampere ile başladığımız sistemden geçemiyor olabilir). Batıdan geçişte elinin alıştığı açıklıkları bozmayabilir” ifadelerini kullanırken K9, öğrencilerin anahtarlar arası kafa karışıklığı yaşadığından ve bunun entonasyon sorunları yarattığından bahsetmiştir.

Eğitim Kaynaklı Faktörler



Şekil 3. Eğitim Kaynaklı Faktörler Teması Altında Yer Alan Kategorilerin Kodlanma Yüzdelere Göre Dağılımı

Eğitim kaynaklı faktörler teması yedi kategoride incelenmiştir. Bu kategoriler en çok kodlanandan en az kodlanana doğru aşağıda sıralanmış ve açıklanmıştır.

Öğretmenlerdeki Eksiklikler

Bu konuda yedi öğretim elemanı görüş belirtmiştir. Öğretmenlerdeki eksiklikler başlığı altında Eğitimde bireyin özelliklerine uygun bir yöntem tercih edilmeyip tek tipçi bir yaklaşım sergilenmesi, seviyeye uygun eser verilmemesi, öğretmenlerin teknik ya da müzikal yetersizlikleri, hiç teknik çalıştırmaksızın sadece usta-çırak ilişkisine bağlı kalınarak eğitim verilmesi, öğretmenlerin eserleri örneklendirmemesi, öğrenciyle yeterince tekrar yapılamaması, öğrenciye yeterince vakit ayrılamaması, vb. gibi ifadeler kullanılmıştır. Bu ve bu gibi öğretmen eksikliklerinin ya da yetersizliklerinin öğrencide entonasyon ve bu gibi pek çok probleme sebep olduğundan bahsedilmiştir.

Egzersiz Yapma Yetersizliği

Bu konuda altı kişi görüş belirtmiştir. Görüş belirten tüm öğretim elemanları egzersiz yapma yetersizliğinin entonasyon problemlerine sebep olduğunu ifade etmişlerdir. Bu kişilerden üçü, Türk Müziğinde viyolonsel etütlerinin az oluşunu eleştirmiş, bu durumun Türk Müziği viyolonsel icrasında entonasyon problemlerine sebep olabildiği görüşünü savunmuştur. K7 ve K11 ise Türk Müziğinde viyolonsel etütlerine ihtiyaç olmadığını, tekniği oturtmak için Batı Müziği metotlarının yeterli olduğunu savunmuşlardır.

Eğitim Süresinin Yetersizliği

Bu konuda dört kişi eğitim süresinin yetersiz olduğu şeklinde görüş bildirmiştir. Konuyla ilgili görüşlerini K3, “Çok uzun süreler sürer bu eğitim. Konservatuar süresince öğrenilemez bu müzik. Zaman içinde oturacak bir müzik bu müzik” şeklinde ifade etmiştir. K6 ise “Bence Zaman çok kısıtlı. Çocuğa bir şey öğretirken zaman konusunda çok sıkıntı yaşıyoruz. 4 yıllık eğitimde hem viyolonseli sıfırdan çalmayı öğrenmesi hem de Türk Müziğini öğrenmesi çok zor oluyor. Bu yüzden entonasyon problemleri 4. sınıfa kadar devam edebiliyor” ifadelerini kullanmıştır. Diğer öğretim elemanları da benzer görüşler belirtmişler, bu durumda Türk Müziği viyolonsel eğitiminde entonasyon problemlerinin tam anlamıyla çözülebilmesi için öğrencilere biraz zaman tanınması gerektiğinden bahsetmişlerdir.

Tampere Sesler Oturmadan Türk Müziği Öğretimi

Bu konuda beş öğretim elemanı görüş bildirmiştir. Bu kişilerin tümü, viyolonsel eğitiminde tampere seslerin oturması gerektiğini, yarım ve tam ses aralıklarının öğretimi tamamlandıktan sonra Türk müziği viyolonsel eğitimine geçilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Örneğin K2, “Viyolonsel metot anlamında çok geniş bir edebiyata sahip. Oradan yola çıkılarak öğrenci ilk olarak batı ile başlamalı ve doğru ses çıkarabilme tekniğini aşmalı. Önce tampere sistemi kusursuzca halletmeli, doğru bastıktan sonra komalı basmaya başlamalı” ifadelerini kullanmıştır. Fakat viyolonselde tampere sesler oturtulurken diğer tarafta Türk Müziği makam öğretiminin devam etmesinin, kulak dolgunluğu ve zaman kazanma açılarından faydalı olacağı görüşü savunulmaktadır.

Makam Bilgisi Eksikliği

Bu konuda dört öğretim elemanı görüş bildirmiştir. K4 konuyla ilgili olarak “Türk müziğinde yaşanan sorunlar,

öğrencinin komalı seslerde yanlış ses basması, makama ayak uyduramaması, makamı hissetmemesi, hissetmediği için de o duyguyu, o tınıyı verememesi ve yanlış sese yönelmesi şeklinde gerçekleşiyor” ifadelerini kullanmıştır. K2 ise, “Makamların seslerini sindiremedikleri için çalamıyorlar” ifadesiyle makam bilgisi eksikliğinin Türk Müziğinin viyolonselde doğru icrasını olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir. Diğer kişiler de benzer görüşler iletilmişlerdir.

Ders Saatlerinin Yetersizliği

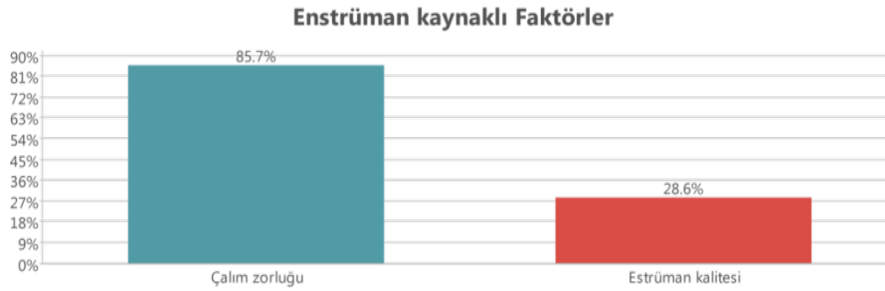
Görüşme yapılan kişilerden üçü, ders saatlerinin yetersiz oluşuna vurgu yapmış, bu durumun doğru entonasyonun sağlanmasına olumsuz yönde etki ettiğini ileri sürmüştür. K2 ders saatlerinin az olduğunu düşünmekle beraber enstrümanın müziğe hizmet etmesi gerektiği düşüncesinden yola çıkarak Türk Müziği konservatuarlarında viyolonsel değil Türk Müziği ağırlıklı bir eğitim verildiğinden bahsetmiştir. K4 ise ders saatlerini yetersiz bulmakta, haftada altı saat viyolonsel eğitiminin yeterli olacağını düşünmektedir.

Solfej Eğitimindeki Eksiklikler

Bu konuda iki öğretim elemanı görüş belirtmiştir. K2 ve K10, entonasyon problemlerinin sebeplerinin başında kulak eğitimi yetersizliğinin geldiğini ifade etmişlerdir.

Enstrüman Kaynaklı Faktörler

Enstrüman kaynaklı faktörler teması, viyolonsel için çalım zorluğu ve enstrüman kalitesi olmak üzere iki kategoride incelenmiştir.



Şekil 4. Enstrüman Kaynaklı Faktörler Teması Altında Yer Alan Kategorilerin Kodlanma Yüzdelerine Göre Dağılımı

Çalım Zorluğu

Çalım zorluğu, enstrüman kaynaklı faktörler arasında en çok üzerinde durulan konu olmuştur. Viyolonsel enstrümanının çalım zorluğu konusunda altı kişi görüş bildirmiştir. Çalım zorluğu kategorisi de kendi içinde üç kod halinde incelenmiştir.

Transpoze Çalım Zorlukları

Görüşme yapılan kişilerden beşi, transpoze çalım zorluklarından ve bunun entonasyon sorunlarına neden olabileceğinden bahsetmiştir. Örneğin bu konuda K1, “Türk Müziği viyolonseli düşünerek yapılmamış bir müzik, daha doğrusu enstrümanlar düşünülmemiş. Türk Müziğinde enstrümanları çalış itibariyle 4 ses, 5 ses 1 ses yerinden gibi transpoze çalım var. Türk Müziğini Türk Müziği enstrümanlarıyla yerinden çalıyorsanız size gayet rahat gelir. Viyolonselde ise her zaman bir problem vardır. Geniş hacimli bir saz olduğu için, perdelerinin aralıkları geniş olduğu için her zaman bir sorun vardır. Viyolonsel Türk müziği sazı olmadığı için Türk Müziği entonasyonunda, pozisyonlar ve duyumda sorun yaşıyoruz. Tranpozeler viyolonsel ters geliyor” ifadelerini kullanmıştır.

Perdesiz Enstrüman Oluşu

K5 konuyla ilgili olarak, “Perdesiz enstrümanlarda zaten birliktelik sağlamak zor. Bu bir tek viyolonselde özgü bir şey de değil. Kemanda da var, klasik kemençede de var” ifadesi ile perdesiz enstrümanlarda yaşanan entonasyon problemlerine vurgu yapmıştır. K4 de perdesiz enstrüman olduğu için viyolonselde yaşanan zorlukların altını çizirken K9 viyolonselden önce perdesiz enstrüman çalanların gizil öğrenme ile doğru ses algılarının oluştuğunu, dolayısıyla daha az entonasyon hataları yaptıklarını ifade etmiştir.

Makamsal Çalım Zorlukları

Bu konuda K9, “Batı müziğinde 1. Pozisyon, 2. Pozisyon 3. Pozisyon ve 4. Pozisyonunda çello var olduğundan beri

pozisyonlar bellidir. Türk Müziğinde pozisyonlar farklı, çok daha komplike ve zor” ifadelerini kullanmıştır. K2 ise viyolonselde makamsal çalım zorlukları olduğunu belirtmekte, fakat bu zorlukların duyduğunu basma dinamiğini öğrenerek, enstrümanı müziğe uyarlama yoluyla aşılabileceğini belirtmektedir.

Enstrüman Kalitesi

Bu faktör, görüşme yapılan öğretim üyeleri arasında fazla önemlendirilmemiştir. Sadece K8, “Enstrüman önemli faktör entonasyonda, klavyenin yumuşaklığı, tellerin kalitesi önemli” ifadesini kullanmıştır. K1 ise bu konunun artık çok da önemli olmadığını ve eskiye oranla çok daha kolay çözülebilir bir mesele olduğunu belirtmiştir.

4. Tartışma ve Sonuç

Dikici (2014) tarafından yapılan “Viyolonsel eğitiminde Karşılaşılan entonasyon problemlerinin çözümüne yönelik yöntemlere ilişkin öğrenci görüşleri” adlı çalışmada viyolonsel eğitimindeki entonasyon problemlerinin çözümüne yönelik olarak 14 adet anket sorusu hazırlanmış ve örneklem grubuna uygulanmıştır. Elde edilen veriler istatistiki olarak değerlendirilmiş; eserleri form bilgisine dikkat ederek çalmanın, düzenli çalışmanın, eşlikli çalışmanın, kaliteli enstrüman kullanmanın, doğru duruş ve tutuşun, birlikte çalmanın entonasyona olumlu yönde etki edeceği sonucuna ulaşılmıştır.

Angı ve Birer (2013) tarafından yapılan “Keman öğretiminde karşılaşılan entonasyon problemleri ve çözüm önerileri” adlı çalışmada konuya ilişkin anket hazırlanmış ve çalışma grubunu oluşturan öğretim elemanlarına uygulanmıştır. Anket sonuçlarından elde edilen veriler entonasyon olgusuyla keman öğretimi arasında doğrusal bir ilişki olduğu doğrulanmıştır. Entonasyon kavramının öğrenciye anlatımı, iyi çalgı kullanımı, doğru tutuş, doğru akort, eşlikli çalma, yardımcı enstrüman kullanımı gibi unsurların entonasyon hatalarını aza indirmede faydalı olacağı belirtilmiştir.

Topoğlu (2010), tarafından yapılan “Viyolonsel çalışma sürecinde eşlikli parmak açma çalışmalarının viyolonsel öğrencilerinin entonasyon, özdüzenleme ve derse ilişkin görüşleri üzerindeki etkileri” adlı doktora tezinde beş öğrenci ile bir dönem boyunca çalışılmıştır. Bu çalışmada eşlikli parmak açma çalışmalarının entonasyon hatalarını azalttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yukarıdaki çalışmalarda bu sorunun giderilmesine yönelik olarak öğrenci görüşlerine yer verilmiş, eşlikli çalışmaların entonasyon üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Entonasyon sorunlarının sebepleri ya da bu sorunun çözümüne ilişkin önerilerin bu konuda eğitim veren öğretim elemanlarından öğrenilmesinin, bu sorunu çözümedeki birinci adım olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, Türk Müziği viyolonsel eğitiminde yaşanan entonasyon problemlerine yönelik bir araştırmaya rastlanamamıştır. Bu çalışma, bu eksikliklerin giderilmesine katkı sağlayabilmek amacıyla yapılmıştır.

Bu çalışmada Türk Müziği viyolonsel icrasında entonasyon problemlerinin salt viyolonsel çalışmakla çözülemeyeceği, bunun makam bilgisi, dinleme, vb.. birçok unsurla alakalı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Viyolonsel eğitiminde öğrencilerde karşılaşılan entonasyon problemlerinin nedenleri dört tema hâlinde incelenmiştir. Entonasyon problemlerinin sebepleri üzerine en çok kodlanan ve önemlendirilen tema ‘bireysel faktörler’ olmuştur. Bunu sırasıyla ‘Türk Müziğinin yapısal özelliklerinden kaynaklanan faktörler’, ‘eğitim kaynaklı faktörler’ ve ‘enstrüman kaynaklı faktörler’ izlemiştir. Bu veriler, entonasyon problemlerinin oluşma sebepleri arasında en büyük etkiyi bireysel faktörlerin yarattığını göstermektedir. Bireysel faktörler teması da kendi içinde beş kategoriye ayrılmıştır. Bu kategorilerden en çok ‘çalışma şekline kaynaklanan faktörler’ entonasyonu etkilemektedir. Bunu ‘teknik yetersizlikler’, ‘duyum yetersizliği’, ‘enstrümana uygun olmama’, ‘isteksizlik ve hedef farklılıkları’ kategorileri izlemektedir.

Türk Müziğinin yapısal özelliklerinden kaynaklanan faktörler teması ise kendi içinde üç kategoriye ayrılmıştır. Bu tema altında ‘Türk Müziği sistemine yönelik eleştiriler’ en çok kodlanan, dolayısıyla entonasyonu en çok etkilediği düşünülen kategoridir. Bunu sırasıyla ‘Türk Müziği perdelerinin hareketliliği’ ve ‘sistemler arası geçiş sorunu’ kategorileri izlemektedir.

Eğitim kaynaklı faktörler teması kendi içinde yedi kategoriye ayrılmıştır. Bunlar en çok kodlandıktan en az doğru ‘öğretmenlerdeki eksiklikler’, ‘egzersiz yapma eksikliği’, ‘tampere sesler oturmadan Türk Müziği öğretimi’, ‘eğitim süresinin yetersizliği’, ‘makam bilgisi eksikliği’, ‘ders saatlerinin yetersizliği’ ve ‘solfej eğitimindeki eksiklikler’dir. Bu durumda ‘eğitim kaynaklı faktörler’ teması altında entonasyonu en çok etkilediği düşünülen kategori ‘öğretmenlerdeki eksiklikler’, en az etkilediği düşünülen kategori ise ‘solfej eğitimindeki eksiklikler’dir.

Enstrüman kaynaklı faktörler teması kendi içinde iki kategoriye ayrılmıştır. Bu tema altında ‘çalım zorluğu’ kategorisinin entonasyonu ‘enstrüman kalitesi’ kategorisine göre çok daha fazla etkilediği düşünülmektedir.

5. Kaynakça

- Angı, Ç.E., & Birer, A.R.H. (2013). Keman Öğretiminde Karşılaşılan Entonasyon Problemleri ve Çözüm Önerileri. *Sanat Eğitimi Dergisi*, 1(2), 48-69.
- Aşık, A. (2015). *Keman Eğitiminde Dizi Çalışmalarının Öğrencilerin Entonasyon ve Pozisyon Değiştirme Becerileri Üzerindeki Etkisi*. (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Birer, A. R., (2010). *Makamsal Müzikleri Dinlemenin Entonasyona Etkisi*, (Basılmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Blanche, L.S. (1996). *Selected Etudes for the Development of String Quartet Technique: An Annotated Compilation*. (Unpublished Doctoral dissertation). Columbia University.
- Chen, J., Woollacot, M. H., Pologe, S., Moore, G.P. (2008). Pitch and Space Maps of Skilled Cellists: Accuracy, Variability, and Error Correction. National Library of Medicine, 188.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods In Education* (6th ed.). New York, NY: Routledge.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*, (2nd. Ed). Thousands Oaks, CA: Sage Publishers.
- David, M. & Sutton C. D. (2004). *Social Research The Basics*. London, Sage
- Dikici, M. M. (2014). *Viylonsel Eğitiminde Karşılaşılan Entonasyon Probleminin Çözümüne Yönelik Yöntemlere İlişkin Öğrenci Görüşleri*, (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Özgülven, İ.E.(1980). Görüşme İlke ve Teknikleri. Ankara, İleri Matbaası.
- Sencer, Y., & Yakut Irmak. (1984). *Toplumbilimlerinde Yöntem*. İstanbul, Say Kitap Pazarlama.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research method*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Sözer, V. (1986). *Müzik ve Müzisyenler Ansiklopedisi*. C: 1. İstanbul, Remzi Kitabevi.
- Tarkum, E. (2006). Entonsyon Açısından Keman Öğretimi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), s.121-126.
- Tavukçuoğlu, C. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri ve Proje Hazırlama, Değerlendirme Kılavuzu*. Ankara, Kara Harp Okulu Basım Evi.
- Topoğlu, O. (2010). *Viylonsel Çalışma Sürecinde Eşlikli Parmak Açma Çalışmalarının Viylonsel Öğrencilerinin Entonasyon, Özdüzenleme ve Derse İlişkin Görüşleri Üzerindeki Etkileri*, (Basılmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Türnüklü, A.(2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. Sayı:24. Ankara, Pegem Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara, Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri 2*. baskı. Ankara, Seçkin Yayıncılık.



Danışman Öğretmenlerin Danışman Eğitimi ve Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Görüşleri

The Views of Supervisor Teachers on the Training of Supervisors and the Training Process of Prospective Teachers

Sevda KOÇ AKRAN^a, Zehra İŞ ÜNER^b

^aSiirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Siirt, Türkiye

^bSiirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt, Türkiye

Öz

Bu araştırmanın temel amacı; danışman öğretmenlerin, danışman eğitimi ve aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubu 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Batman il merkezinde bulunan ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilkokul ve orta okullarda görev yapan 40 sınıf ve 94 branş öğretmeni olmak üzere toplamda 134 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın veri toplama araçları, Koç (2016) tarafından geliştirilen 28 maddelik "Danışman Eğitimi Süreci" anketi ve yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve ki-kare kullanılmıştır. Araştırmada ayrıca görüşme formundan elde edilen nitel veriler, betimsel ve içerik analiz yöntemlerine tabi tutulmuştur. Danışman öğretmenlere göre aday öğretmenlik eğitimi usta-çırak ilişkisine dayanmakta, bu ilişki sonucunda çeşitli tecrübeler paylaşılmaktadır. Bunun yanı sıra bu eğitim, aday öğretmenlerde sınav kaygısı oluşturmakta, danışman öğretmenlere belirli formları doldurma konusunda büyük bir sorumluluk vermektedir. Araştırmada elde edilen sonuçlardan hareketle bazı öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler

danışman öğretmen
aday öğretmen
danışman eğitimi
aday öğretmen yetiştirme süreci

Keywords

supervisor teacher
prospective teacher
training of supervisor
training process of
prospective teacher

Abstract

The main purpose of the study is to determine the views of supervisor teachers on the training of supervisors and the training process of prospective teachers. The study group of the research consists of a total of 134 teachers including 40 branch teachers and 94 branch teachers in the primary and secondary schools in the province of Batman in 2015-2016 academic year. The data collection tool is the survey of "The Training Process of Supervisors" with 28 items developed by Koç (2016) and semi-structured interview form. In analyzing the data, frequency, percentage, mean and chi-square are used. Also in the study, qualitative data obtained from interview forms will be subjected to descriptive and content analysis. According to the supervisor teachers, the training of prospective-teacher is based on the master-apprentice relationship, as a result of this relationship, various experiences are shared. Furthermore, this training may create test anxiety in prospective-teachers, give a great responsibility to the supervisor teachers about filling out certain forms and adversely affect the teaching-learning process in the classroom. Some proposals will be made from the results obtained from the study.

Extended Summary

Purpose: In this research, it was also determined that the consultant teachers sharing their knowledge and experience with the candidate teachers are interested in the opinions of the advisor education and candidate teacher training process.

Method: In this research, to determine the opinions of the consultant teachers about the consultant education and the candidate teacher training process the mixed method consisting of quantitative and qualitative research designs were used .

The study group: The study group of the research consists of a total of 134 teachers including 40 branch teachers and 94 branch teachers in the primary and secondary schools in the province of Batman in 2015-2016 academic year.

Data Collection Tool: The 28-item “Consultant Training Process” questionnaire developed by Koç (2016) and the semi-structured interview form were used as data collection tools in the survey.

Statistical Analysis: In the analysis of quantitative data collected in the research, frequency, percentage, arithmetic mean, chi-square; Descriptive and content analysis methods were used for qualitative data. In the context of descriptive analysis, the data were read and described in a systematic and explicit manner according to the framework established in the direction of the interview questions The results of these descriptions are summarized in the frequency and percentage calculations of the source and coding intensity information of the main theme reached. Since the questionnaires were handled independently of each other in order to make detailed analyzes and interpretations on the basis of the item in the research, no analysis related to the reliability of the obtained scores (Cronbach Alfa) was made.

Findings and Result: In general, in terms of the distribution of the opinions of the consultant teachers regarding the consultant training and the candidate teacher training process, it is generally considered that what consultant teachers should pay attention to in the candidate teacher education and what their responsibilities are is usually taken into consideration that certain criteria are taken into account; It has been seen that learning of different values and cultures, traditions-customs rarely participated in explaining their contributions to the teaching profession.

According to their gender, there was generally no significant difference between the views of the counselors regarding the consultant education and the candidate teacher training process; But in two cases male teachers have often reached the outcome of participating in their opinion in all four fields. In these conclusions male and female advisor teachers have had to give more time to activities in and out of school and have had problems due to not being enough at the time of leaving; Male counselors were not able to communicate effectively, especially among with each other. In other words, male and female counselors have emphasized the direction of “time”, “communication” and volunteerism “of the teacher, counselor education and candidate teacher training process. According to the consultant teachers, the forms that take part in the candidate teacher education take their time too much and do not leave enough time for the students in this process because they are the candidate teachers guide during the education and training process.

According to the branches, there was generally no significant difference between the opinions of the consultant teachers on the consultant education and the candidate teacher training process; But in one case the counseling chemistry teachers are never at all times the counseling music teachers are never at the counseling counseling teachers in one matter, the counseling chemistry teachers are rarely, the counseling music teachers are never at all, the counseling chemistry teachers rarely in one case, It has been achieved. In other words, the counseling chemistry teachers have enough time for extra-curricular activities to prepare “the material / spiritual and verbal-cultural values related to the province, to visit the historical places and to cooperate with different institutions-organizations” The counselor stated that this time of music teachers was not enough. At the same time, counselors and chemistry teachers were very involved in the selection criteria of advisor teacher, and consultant music teachers did not participate at all.

Among the expectations of the advisor teachers, there is a possibility that the learning environments are appropriate, the communication process in which they can share feelings and thoughts with the teachers in their own branches, the planning of the consultant teacher education as a short time education, the ignorance of the volunteer principle, The fact that it is intended to contain explanations about skills has been reached. Teachers have indicated that the environment in which the training is given is particularly important in counseling education. This is because if the counselor does not understand the message that the educator gives the message or does not see the information presented, it will bring some problems with it in the future.

1. Giriş

Öğretmenlik, milletine ve vatanına yaratıcı bireyler yetiştiren, eğitim, öğretim ve yönetim görevini üzerine alan, uzman kişiler tarafından bilgi ve becerilerin aktarıldığı bir meslektir (Tekişik, 1986; Erden, 1999; Şişman, 2001). Öğretmenlik mesleğini icra edenlere “öğretmen” denilmektedir. Öğretmen, toplumun kalkınmasında bireye rehber olan, öğrenmeyi öğrenme yolunda bireyi yetiştiren, bilgi, becerilerini, sevgi, saygı, hoşgörü gibi duyguları bireye kazandırmayı amaçlayan kişidir. Yani, topluma faydalı bireyler yetiştirmek, her davranışınızla insanoğluna model olmak, insanların amaçlarına ışık tutmak başta öğretmenlik mesleğinin görevidir. Hem bireye hem de topluma karşı büyük sorumlulukları olan öğretmenlik mesleğini bu yüzden her insan yapamamaktadır.

Eğitim-öğretim faaliyetlerinin değişmesi, öğretim programlarının çağın yetiştirmek istediği insan profiline göre tekrardan yenilenmesi sonucu, öğretmenin sorumluluğu günümüzde değişmiştir. Örneğin MEB 02.03.2016 tarihinde “aday öğretmen” yetiştirme sürecine yönelik öğretmenlere “danışmanlık” görevi verilmiştir. Danışman öğretmenin aday öğretmenlik sürecinde görev alabilmesi için adaylık dâhil on yıl çalışmış olması, ulusal ve uluslararası projelerde koordinatör olarak görev alması, sosyal ve kültürel faaliyetlere katılması vs. gerekmektedir. Program kapsamında belirtilen kriterler sağlandıktan sonra danışman öğretmenlere, “Aday Öğretmen Yetiştirme Süreci Danışman Öğretmen Eğitimi Semineri” verilmiştir. Seminerin amacı; aday öğretmen yetiştirme sürecini kavramış, yayınlanan yönergeyi ve danışmanlığın rolünü ve niteliklerini bilen, aday öğretmenlerin okul içi ve okul dışı uygulamalarını analiz edebilen danışman öğretmenler yetiştirmektir (MEB, 2016).

Danışman öğretmenlerin rehberliğinde yapılan aday öğretmenlik eğitimi sürecinin amacı, hizmet içi eğitim uygulamaları ile öğretmenlik mesleğinin misyonunu bilen, kültürümüz ve medeniyetimizin altında yatan eğitim anlayışının farkında olan, milli eğitimin genel politikalarını bilen ve ülkemizin eğitim perspektifi hakkında bilgi sahibi olan aday öğretmenler yetiştirmektir (MEB, 2016). Bu sebeple aday öğretmenlerin sınıf ve okul içi, okul dışı ve hizmet içi eğitim faaliyetlere katılması, dil eğitimi alması, günlük tutması, belirli kitapları okuması (Türkiye’nin Maarif Davası - Nurettin Topçu / Dergah Yayınları, Doğunun Bilgisi Batının Bilimi - Joseph Needham / MAB Yayınları vs.) ve filmler (İki Dil Bir Bavul, Billy Elliot, Koro / Les Choristes, Yerdeki Yıldızlar / Taare Zameen Par, Kara Tahta / Takhtesiah (Blackboards), Ölü Ozanlar Derneği / Dead Poets Society...) izlemesi beklenmektedir (MEB, 2016). Aday öğretmen bu faaliyetlerin yanı sıra, sınıf ve okul içi faaliyetler adı altında 16 hafta boyunca haftada dört gün okulda bulunması, ilk 6 hafta boyunca haftada 3 gün, günde 6 saat derse hazırlık, dersi planlama, materyal hazırlama ve izleme çalışmalarına katılması gerekmektedir. Aday öğretmen, sonraki 10 hafta boyunca haftada 3 gün, günde 6 saat derse hazırlık, dersi planlama, materyal hazırlama ve ders anlatma etkinliklerinde bulunmalıdır.

Aday öğretmenlik sürecindeki okul içi faaliyetler, 16 hafta üzerinden haftada 1 gün olacak şekilde düzenlenmiştir. Okul dışı faaliyetler (şehir kimliğini tanıma, kurumsal işleyiş, yanı başımızdaki okul, tecrübeyle buluşma, gönüllülük ve girişimcilik çalışmaları, mesleki gelişim ve kariyer, kitap okuma ve film izleme) ise toplam 15 hafta, haftada bir gün, günde 6 saatlik bir süreçten oluşmaktadır. Aday öğretmenin bu süreçleri sağlıklı bir şekilde tamamlayıp tamamlamadığını göstermesi için yaptığı çalışmaları raporlaştırması gerekmektedir. Bu raporlar aday öğretmenin kişisel ve mesleki gelişim dosyasında yer alacaktır. Kişisel ve mesleki gelişim dosyasında yer alan bilgiler aday öğretmenin değerlendirme sürecinde ve sözlü sınavında kullanılacaktır (MEB, 2016). Kısaca, öğretmenlik kutsal bir meslektir. Bu mesleği icra eden kimselerin belirli yeterliliklere sahip olması beklenmektedir. Yaşam boyu devam eden bu yeterlilikler kısa sürede kazanılmamaktadır. Öğretmen hizmet öncesi ve hizmet içi bu yeterlilikler konusunda sürekli eğitim almaktadır. Belirtilen eğitimlerden biri, danışman öğretmenlerin rehberliğinde verilen aday öğretmenlik sürecidir. Ülkemizde yeni bir uygulama olan aday öğretmenlik süreci ve danışman öğretmenlerin görevleri konusunda başta öğretmenlerin çok fazla bilgi sahibi olmadığı ve alan yazıda bu konuda çalışmaların olmadığı görülmektedir. Bu araştırmada da aday öğretmenlere rehber olan bilgi ve deneyimlerini onlarla paylaşan danışman öğretmenlerin danışman eğitimi ve aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin görüşleri araştırmanın problemi olarak belirlenmiştir. Araştırmanın problemi çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Danışman öğretmenlerin, danışman eğitimi ve aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Cinsiyetlerine göre, danışman öğretmenlerin danışman eğitimi ve aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin görüşleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Branşlarına göre, danışman öğretmenlerin danışman eğitimi ve aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin görüşleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Danışman öğretmenler, aday öğretmenlik eğitimini nasıl tanımlamaktadır?
5. Danışman öğretmenlerin, danışman öğretmen eğitim sürecindeki beklentileri nelerdir?

2. Yöntem

Araştırmanın Yöntemi

Danışman öğretmenlerin, danışman eğitimi ve aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik bu çalışmada nicel ve nitel araştırma desenlerinin birlikte ele alındığı “baskın- daha az baskın” karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda 1.,2.ve 3. alt problemine cevap aranırken, genel tarama modeli; 4. ve 5. alt problemlerde ise veri çeşitliliğini sağlamak için nitel araştırma desenlerinden durum çalışması desenine başvurulmuştur. Durum çalışması deseni, anket ve ölçek gibi veri toplama araçlarının var olan olguyu ya da olayı derinlemesine incelemede yetersiz kaldığı koşullarda, araştırmacıya var olan olgu ya da olayı daha ayrıntılı incelemesine olanak sağlamak-tadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Batman il merkezinde bulunan ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilk ve ortaokullarda görev yapan 40 sınıf ve 94 branş öğretmeni olmak üzere toplamda 134 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmanın Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak, Koç (2016) tarafından geliştirilen 28 maddelik “Danışman Eğitimi Süreci” anketi ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Danışman eğitimi süreci anketinde ilk olarak araştırmanın problemi belirlenmiştir. Bu problem çerçevesinde 35 maddelik taslak form hazırlanmıştır. Taslak formda yer alan maddeler ile ilgili iki ölçme ve değerlendirme, üç eğitim programları ve öğretim bilim dalında görev yapan, altı sınıf öğretmeni, iki danışman eğitimi alanında çalışmaları bulunan uzmanların görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ankette “Hiçbir zaman” (1), “Nadiren “ (2), “Bazen” (3), “Sık sık” (4), “Her zaman” (5) şeklinde derecelendirilmiş 5’li seçenekler yer almaktadır. Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu için ise, uzmanlarla görüşülmüştür. Uzmanlar, görüşme formunda yer alan soruların, görüşme amacına uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla, “Uygun” “Uygun Değil” “Düzeltilmeli” şeklinde üçlü likert kullanarak görüş belirtmişlerdir. Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak, görüşme formu uygulamaya hazır duruma getirilmiş ve öğretmenlere farklı günlerde ses kayıt cihazı kullanılarak uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan nicel verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalamala, ki-kare; nitel verilerde ise betimsel ve içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz yönteminde “ elde edilen veriler önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır.” (Yıldırım ve Şimşek, 2006:159). “Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel bir yaklaşımla fark edilmeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir “(Yıldırım ve Şimşek, 2006:227). Araştırmada danışman öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, ses kayıtları dinlenmek suretiyle deşifre edilmiştir. Elde edilen veriler betimsel analize ve içerik analizine tabi tutulmuştur. Betimsel analiz kapsamında veriler okunmuş, görüşme soruları doğrultusunda oluşturulan çerçeveye göre sistematik ve açık bir biçimde düzenlenerek betimlenmiştir. Bu betimlemeler sonucu ulaşılan ana temalara ait kaynak ve kodlama yoğunluğu bilgileri, frekans ve yüzde hesaplamaları tablolaştırılmıştır. Araştırmada, madde bazında ayrıntılı analiz ve yorumlar yapabilmek amacıyla anket maddeleri birbirinden bağımsız ele alındığı için, elde edilen puanların güvenilirliğiyle ilgili (Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı gibi) bir analize gidilmemiştir.

3. Bulgular ve Yorumlar

Danışman öğretmenlerin, danışman eğitimi ve aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin görüşlerinin dağılımı ilişkin bulgular

Danışman öğretmenlerin, danışman eğitimi ve aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin görüşlerinin dağılımı ilişkin bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Danışman Öğretmenlerin, Danışman Eğitimi ve Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı İlişkin Bulgular

Madde No	Hiçbir Zaman		Nadiren		Bazen		Sık Sık		Her Zaman	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	19	14,2	30	22,4	30	22,4	40	29,9	15	11,2
2	9	6,7	28	20,9	27	20,1	41	30,6	29	21,6
3	6	4,5	10	7,5	27	20,1	64	47,8	27	20,1
4	6	4,5	19	14,2	42	31,3	46	34,3	21	15,7
5	24	17,9	38	28,4	25	18,7	35	26,1	12	9,0
6	13	9,7	35	26,1	35	26,1	35	26,1	16	11,9
7	8	6,0	24	17,9	38	28,4	39	29,1	25	18,7
8	12	9,0	21	15,7	39	29,1	42	31,3	20	14,9
9	8	6,0	17	12,7	39	29,1	50	37,3	20	14,9
10	10	7,5	29	21,6	23	17,2	43	32,1	29	21,6
11	5	3,7	24	17,9	36	26,9	39	29,1	30	22,4
12	6	4,5	16	11,9	38	28,4	43	32,1	31	23,1
13	10	7,5	33	24,6	29	21,6	40	29,9	22	16,4
14	21	15,7	28	20,9	16	11,9	41	30,6	28	20,9
15	20	14,9	23	17,2	23	17,2	35	26,1	33	24,6
16	18	13,4	26	19,4	37	27,6	22	16,4	31	23,1
17	21	15,7	25	18,7	25	18,7	31	23,1	32	23,9
18	8	6,0	25	18,7	33	24,6	38	28,4	30	22,4
19	11	8,2	26	19,4	38	28,4	41	30,6	18	13,4
20	18	13,4	26	19,4	27	20,1	45	33,6	18	13,4
21	19	14,2	18	13,4	19	14,2	34	25,4	44	32,8
22	30	22,4	18	13,4	22	16,4	25	18,7	39	29,1
23	25	18,7	20	14,9	27	20,1	38	28,4	24	17,9
24	33	24,6	36	26,9	28	20,9	31	23,1	6	4,5
25	20	14,9	44	32,8	27	20,1	30	22,4	13	9,7
26	19	14,2	21	15,7	40	29,9	39	29,1	15	11,2
27	24	17,9	30	22,4	39	29,1	21	15,7	20	14,9
28	19	14,2	31	23,1	40	29,9	31	23,1	13	9,7

Tablo 1’de görüldüğü üzere, danışman öğretmenlerin danışman eğitimi ve aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin görüşlerinin dağılımında 3. maddede belirtilen **“Danışman Öğretmen Eğitimi Seminerine katılan öğretmenler, aday öğretmeni yetiştirme sürecindeki görev ve sorumluluklarını bilir.”** %47,8’i, 4. maddede belirtilen **“Danışman Öğretmen Eğitimi Seminerine katılan öğretmenler, aday öğretmenlerin okul içi uygulamalarını etkili bir şekilde analiz etme becerisine sahip olur.”** %34,3’ü, 9. maddede belirtilen **“Eğitim ortamında, ışık ve ses düzeni uygun bir şekilde sağlanmıştır.”** %37,3’ü, 20. maddede belirtilen **“Aday öğretmenlik eğitiminde eğitim kurumunun özellikleri dikkate alınmıştır.”** %33,6’sı *“sık sık”*; 21. maddede belirtilen **“Danışman öğretmenlerde 10 yıllık deneyim dikkate alınmıştır.”** %32,8’i *“her zaman”*; 25. maddede belirtilen **“Aday öğretmenlik eğitiminde öğretmenlerin farklı dilleri öğrenmelerinin öğretmenlik mesleğine katkıları açıklanmıştır.”** %32,8’i *“nadiren”* görüşündedir. Bu bulgudan hareketle danışman öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme sürecindeki sorumluluklarını bildikleri bu sorumluluklarından hareketle okul içindeki uygulamalar arasında ilişki kurduğu, eğitim sürecindeki ortamın öğrenme düzeyine olumlu katkı sağladığı, aday öğretmenlik eğitiminde kurumun özelliklerinin dikkate alındığı görüşüne sık sık; danışman öğretmen seçiminde 10 yıllık deneyim ölçütünün göz önünde bulundurulduğu görüşüne her zaman; aday öğretmenlik eğitiminde öğretmenlerin farklı dilleri öğrenmesinin öğretmenlik mesleğine katkılarının açıklanmasına nadiren katılım gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

Cinsiyetlerine göre, danışman öğretmenlerin danışman eğitimi ve aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin görüşleri ile ilgili bulgular

Cinsiyetlerine göre, danışman öğretmenlerin danışman eğitimi ve aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin görüşler arasında 14, 15, 17, 22, 23 ve 26. maddelerde anlamlı farklılaşma görülmüştür. Anlamlı farklılaşmanın olduğu maddeler, Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Cinsiyetlerine Göre, Danışman Öğretmenlerin Danışman Eğitimi ve Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Görüşlerinin Kay-Kare Testi Sonuçları

Maddeler	Cinsiyet	Danışman Öğretmenlerin Görüşleri						χ^2	sd	p	
		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman	Toplam				
14	Kadın	N	13	17	8	6	8	52	22,545	4	0,00
		%	61,9	60,7	50	14,6	28,6	38,8			
	Erkek	N	8	11	8	35	20	82			
		%	38,1	39,3	50	85,4	71,4	61,2			
	Toplam	N	21	28	16	41	28	134			
		%	100	100	100	100	100	100			
15	Kadın	N	13	14	7	10	8	52	15,664	4	0,00
		%	65	60,9	30,4	28,6	24,2	38,8			
	Erkek	N	7	9	16	25	25	82			
		%	35	39,1	69,6	71,4	75,8	61,2			
	Toplam	N	20	23	23	35	33	134			
		%	100	100	100	100	100	100			
17	Kadın	%	71,4	48	32	29	25	38,8	14,604	4	0,00
	Erkek	N	6	13	17	22	24	82			
		%	28,6	52	68	71	75	61,2			
	Toplam	N	21	25	25	31	32	134			
		%	100	100	100	100	100	100			
22	Kadın	N	20	5	10	7	10	52	15,213	4	0,00
		%	66,7	27,8	45,5	28	25,6	38,8			
	Erkek	N	10	13	12	18	29	82			
		%	33,3	72,2	54,5	72	74,4	61,2			
	Toplam	N	30	18	22	25	39	134			
		%	100	100	100	100	100	100			
23	Kadın	N	15	9	13	7	8	52	12,997	4	0,01
		%	60	45	48,1	18,4	33,3	38,8			
	Erkek	N	10	11	14	31	16	82			
		%	40	55	51,9	81,6	66,7	61,2			
	Toplam	N	25	20	27	38	24	134			
		%	100	100	100	100	100	100			
26	Kadın	N	12	4	19	13	4	52	10,893	4	0,03
		%	63,2	19	47,5	33,3	26,7	38,8			
	Erkek	N	7	17	21	26	11	82			
		%	36,8	81	52,5	66,7	73,3	61,2			
	Toplam	N	19	21	40	39	15	134			
		%	100	100	100	100	100	100			

Tablo 2’de görüldüğü üzere, cinsiyetlerine göre danışman öğretmenlerin danışman eğitimi ve aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılaşma görülmüştür. ($X^2_{(14)}=22,545$; $X^2_{(15)}=15,664$; $X^2_{(17)}=14,604$; $X^2_{(22)}=15,213$; $X^2_{(23)}=12,997$; $X^2_{(26)}=10,893$; $p \leq 0,05$). Buna göre, 14. maddede belirtilen **“Okul içi faaliyetlere ayrılan süre yeterlidir.”** erkek danışman öğretmenlerin %85,4’ü *“sık sık”*, kadın danışman öğretmenlerin %61,9’u *“hiçbir zaman”*, %60,7’si *“nadiren”*; 15. maddede belirtilen **“Okul dışı için yeterli faaliyetler belirlenmiştir.”** erkek danışman öğretmenlerin %71,4’ü *“sık sık”*, %75,8’i *“her zaman”*, kadın danışman öğretmenlerin %65’i *“hiçbir zaman”*; 17. maddede belirtilen **“Okul dışı faaliyetlere ayrılan süre yeterlidir.”** erkek danışman öğretmenlerin, %75’i *“her zaman”*, kadın danışman öğretmenlerin %71,4’ü *“hiçbir zaman”*; 22. maddede belirtilen **“Danışman öğretmenler gönüllük esasına göre belirlenmiştir.”** erkek danışman öğretmenlerin %74,4’ü *“her zaman”*, kadın danışman öğretmenlerin %66,7’si *“hiçbir zaman”*; 23. maddede belirtilen **“İletişim becerisi ve temsil yeteneği güçlü olan öğretmenler danışman öğretmen olarak seçilmiştir.”** erkek danışman öğretmenlerin %81,6’sı *“sık sık”*, kadın danışman öğretmenlerin %60’i *“hiçbir zaman”*; 26. maddede belirtilen **“Aday öğretmenlik eğitiminde öğretmenlerin idari işleri gözlemlerken nelere dikkat edileceği açıklanmıştır.”** erkek danışman öğretmenlerin %81’i *“nadiren”*, kadın

danışman öğretmenlerin %63,2'si "hiçbir zaman" görüşüne katılım gösterdikleri görülmüştür. Bu bulgulardan hareketle okul içi ve okul dışında yapılan faaliyetler için ayrılan sürenin yeterli olduğu görüşüne erkek danışman öğretmenler sık sık katılım gösterirken, kadın danışman öğretmenler sürenin ve okul dışı faaliyetlerin yeterli olmadığı yönünde katılım göstermişlerdir. Bunun yanı sıra danışman erkek öğretmenler okul dışında yapılacak olan faaliyetlerde zamanın yeterli olduğu, eğitim sürecine gönüllü katılım gösterdiği ve idari işlerde nelere dikkat edeceği görüşüne her zaman; danışman öğretmen olarak seçilen öğretmenlerde iletişim becerisinin yeterli olduğu görüşüne ise sık sık katılım gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

Branşlarına, göre, danışman öğretmenlerin danışman eğitimi ve aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin görüşleri ile ilgili bulgular

Branşlarına göre, danışman öğretmenlerin danışman eğitimi ve aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin görüşleri arasında 15, 21 ve 27. maddelerde anlamlı farklılaşma görülmüştür. Anlamlı farklılaşmanın olduğu maddeler, Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Branşlarına Göre, Danışman Öğretmenlerin Danışman Eğitimi ve Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Görüşlerinin Kay-Kare Testi Sonuçları

Madde No	Branş	Danışman Öğretmen Görüşleri						χ^2	sd	p
		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her Zaman	Toplam			
	Sınıf	N 3	6	9	15	7	40	77,036	52	0,01
	% 7,5	15	22,5	37,5	17,5	100				
Matematik	N 1	2	2	2	4	11				
	% 9,1	18,2	18,2	18,2	36,4	100				
İngilizce	N 4	1	1	3	2	11				
	% 36,4	9,1	9,1	27,3	18,2	100				
Rehberlik	N 0	1	0	1	0	2				
	% 0	50	0	50	0	100				
Türkçe	N 5	4	1	1	5	16				
	% 31,3	25	6,3	6,3	31,3	100				
Coğrafya	N 1	0	1	4	6	12				
	% 8,3	0	8,3	33,3	50	100				
Kimya	N 0	0	0	0	2	2				
	% 0	0	0	0	100	100				
15 Fen Bilim.	N 0	3	2	2	2	9				
	% 0	33,3	22,2	22,2	22,2	100				
Tarih	N 1	1	1	2	1	6				
	% 16,7	16,7	16,7	33,3	16,7	100				
Fizik	N 0	0	1	2	0	3				
	% 0	0	33,3	66,7	0	100				
Beden Eğitimi	N 0	5	2	1	0	8				
	% 0	62,5	25	12,5	0	100				
Görsel Sanat	N 1	0	0	2	3	6				
	% 16,7	0	0	33,3	50	100				
Din Kül ve Ahlak Bil.	N 2	0	3	0	1	6				
	% 33,3	0	50	0	16,7	100				
Müzik	N 2	0	0	0	0	2				
	% 100	0	0	0	0	100				
Toplam	N 20	23	23	35	33	134				
	% 14,9	17,2	17,2	26,1	24,6	100				

Madde No	Branş	Danışman Öğretmen Görüşleri						χ^2	sd	p
		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her Zaman	Toplam			
21	Sınıf	N 5	2	7	6	20	40	80,416	52	0,02
		% 12,5	5	17,5	15	50	100			
	Matematik	N 1	2	1	5	2	11			
		% 9,1	18,2	9,1	45,5	18,2	100			
	İngilizce	N 3	3	3	1	1	11			
		% 27,3	27,3	27,3	9,1	9,1	100			
	Rehberlik	N 0	0	0	2	0	2			
		% 0	0	0	100	0	100			
	Türkçe	N 4	2	3	3	4	16			
		% 25	12,5	18,8	18,8	25	100			
	Coğrafya	N 0	0	1	5	6	12			
		% 0	0	8,3	41,7	50	100			
	Kimya	N 0	2	0	0	0	2			
		% 0	100	0	0	0	100			
	Fen Bilim.	N 1	3	2	1	2	9			
		% 11,1	33,3	22,2	11,1	22,2	100			
	Tarih	N 1	0	0	3	2	6			
		% 16,7	0	0	50	33,3	100			
	Fizik	N 0	0	1	0	2	3			
		% 0	0	33,3	0	66,7	100			
	Beden Eğitimi	N 2	2	1	3	0	8			
	% 25	25	12,5	37,5	0	100				
Görsel Sanat	N 0	0	0	3	3	6				
	% 0	0	0	50	50	100				
Din Kül ve Ahlak Bil.	N 0	2	0	2	2	6				
	% 0	33,3	0	33,3	33,3	100				
Müzik	N 2	0	0	0	0	2				
	% 100	0	0	0	0	100				
Toplam	N 19	18	19	34	44	134				
	% 15	10	40	5	30	100				
27	Matematik	N 2	2	3	3	1	11	79,845	52	00,01
		% 18,2	18,2	27,3	27,3	9,1	100			
	İngilizce	N 1	5	3	0	2	11			
		% 9,1	45,5	27,3	0,0	18,2	100			
	Rehberlik	N 1	0	1	0	0	2			
		% 50	0,0	50	0,0	0,0	100			
	Türkçe	N 6	2	4	2	2	16			
		% 37,5	12,5	25	12,5	12,5	100			
	Coğrafya	N 3	3	4	2	0	12			
		% 25	25	33,3	16,7	0,0	100			
	Kimya	N 0	2	0	0	0	2			
		% 0,0	100	0,0	0,0	0,0	100			
	Fen Bilimleri	N 2	2	1	4	0	9			
		% 22,2	22,2	11,1	44,4	0,0	100			
	Tarih	N 1	0	1	3	1	6			
		% 16,7	0,0	16,7	50,0	16,7	100			
	Fizik	N 0	0	1	2	0	3			
		% 0,0	0,0	33,3	66,7	0,0	100			
	Beden Eğitimi	N 1	4	3	0	0	8			
		% 12,5	50	37,5	0,0	0,0	100			
	Görsel Sanatlar	N 1	4	0	1	0	6			
	% 16,7	66,7	0,0	16,7	0,0	100				
Din Kültürü Ve Ahlak Bil.	N 0	2	0	2	2	6				
	% 0,0	33,3	0,0	33,3	33,3	100				
Müzik	N 0	0	2	0	0	2				
	% 0,0	0,0	100	0,0	0,0	100				
Toplam	N 24	30	39	21	20	134				
	% 17,9	22,4	29,1	15,7	14,9	100				

Tablo 3'te görüldüğü üzere, branşlarına göre danışman öğretmenlerin danışman eğitimi ve aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılaşma görülmüştür. ($X^2_{(15)}=77,036$; $X^2_{(21)}=80,416$; $X^2_{(27)}=79,845$; $p \leq 0,05$). Danışman kimya öğretmenleri, danışman sınıf, matematik, İngilizce, rehberlik, Türkçe, coğrafya, fen bilimleri, tarih, fizik, din kültürü ve ahlak bilgisi, beden eğitimi, görsel sanatlar ve müzik öğretmenlerine göre 15. maddede belirtilen **“Okul dışı için yeterli faaliyetler belirlenmiştir.”** görüşüne %100 *“her zaman”*, danışman müzik öğretmenleri, danışman sınıf, matematik, İngilizce, rehberlik, Türkçe, coğrafya, kimya, fen bilimleri, tarih, din kültürü ve ahlak bilgisi, fizik, beden eğitimi, görsel sanatlar öğretmenlerine göre %100 *“hiçbir zaman”*; danışman rehberlik öğretmenleri, danışman sınıf, matematik, İngilizce, Türkçe, coğrafya, kimya, fen bilimleri, tarih, fizik, beden eğitimi, görsel sanatlar, din kültürü ve ahlak bilgisi ve müzik öğretmenlerine göre 21. maddede belirtilen **“Danışman öğretmenlerde 10 yıllık deneyim dikkate alınmıştır.”** görüşüne %100 *“sık sık”*; danışman kimya öğretmenleri, danışman sınıf, matematik, İngilizce, rehberlik, Türkçe, coğrafya, fen bilimleri, tarih, fizik, beden eğitimi, görsel sanatlar, din kültürü ve ahlak bilgisi ve müzik öğretmenlerine göre %100 *“nadiren”*, danışman müzik öğretmenleri, danışman sınıf, matematik, İngilizce, rehberlik, Türkçe, coğrafya, kimya, fen bilimleri, tarih, fizik, beden eğitimi, görsel sanatlar ve din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerine göre %100 *“hiçbir zaman”*; danışman kimya öğretmenleri, danışman sınıf, matematik, İngilizce, rehberlik, Türkçe, coğrafya, kimya, fen bilimleri, tarih, fizik, beden eğitimi, görsel sanatlar, din kültürü ve ahlak bilgisi ve müzik öğretmenlerine göre 27. maddede belirtilen **“Aday öğretmenlik eğitimi sonunda öğretmenlerin sözlü sınavlarının nasıl yapılacağı açıklanmıştır.”** görüşüne %100 *“nadiren”*; danışman müzik öğretmenleri, danışman sınıf, matematik, İngilizce, rehberlik, Türkçe, coğrafya, kimya, fen bilimleri, tarih, fizik, beden eğitimi, görsel sanatlar ve din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerine göre %100 *“bazen”* şeklinde katılım göstermişlerdir. Bu bulgulara göre, danışman kimya öğretmenleri okul dışında yer alan faaliyetlerin yeterli olduğu görüşüne her zaman, danışman müzik öğretmenlerinin ise bu faaliyetlere yeterli zamanın olmadığı; danışman öğretmen seçiminde on yıllık deneyimin göz önünde bulundurulduğu görüşüne danışman rehber öğretmenleri sık sık katılım gösterdiği, danışman kimya öğretmenlerin nadiren, danışman müzik öğretmenlerin ise hiçbir zaman; aday öğretmenlik eğitimin sonunda yapılacak olan sözlü sınavın nasıl yapılacağına açıklanmış olduğu görüşüne danışman kimya öğretmenleri nadiren, danışman müzik öğretmenlerin ise bazen katılım gösterdiği görülmüştür.

Aday öğretmenlik eğitimi tanımına ilişkin öğretmen görüşleri

45 danışman öğretmen ile yapılan görüşmeler doğrultusunda elde edilen veriler betimsel ve içerik analizine tabi tutulmuş ve Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4. Aday Öğretmenlik Eğitimi Tanımına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Betimsel Analiz Sonuçlar

Kategoriler	İfadeler	f	%
Mesleğe Ön hazırlık	Aday öğretmen sınıf içi faaliyetleri gözlemler.	4	13,3
	Okul ortamını tanır.	3	10
	Yönetim süreçlerinin işleyişi hakkında bilgi edinir.	3	10
	Farklı deneyimlerden bilgi edinir	3	10
	Okul dışı faaliyetleri gözlemler.	3	10
	Bir dersin değerlendirme süreci hakkında bilgi edinir.	3	10
	Öğrenme-öğretme ortamındaki problemleri görür.	3	10
	Sınıf içi-dışı problemlere çözüm üretir.	3	10
	Ders materyalleri hazırlar.	3	10
	Danışman öğretmenle nöbet tutar.	2	6,7
TOPLAM	30	100	
Çıtrak yetiştirme	Aday öğretmene sınıf içerisindeki faaliyetlerde yol göstermez.	2	40
	Aday öğretmene okul dışındaki faaliyetlerde yardımcı olmaktır.	1	20
	Aday öğretmene yaptığı faaliyetler konusunda dönüt verir.	1	20
	Aday öğretmene etkili iletişim kurarak deneyimlerini aktarmadır.	1	20
	TOPLAM	5	100
Farklı Değerleri Keşfetme	Farklı dilleri öğrenir.	2	33,3
	Birçok yaşam koşulunu keşfeder.	1	16,7
	Bireysel farklılıkları keşfeder.	1	16,7
	Yaşadığı çevrenin tarihi yerlerini yakından görür.	1	16,7
	Farklı görüşlerle iletişim kurmaz.	1	16,7
TOPLAM	6	100	
Sorumluluğun Artması	Öğrencinin yanı sıra sınıf içi-dışı çalışmalarda aday öğretmenle ilgilenmektedir.	2	50
	Farklı formları sürekli doldurmaktadır.	1	25
	Aday öğretmene öğrenme-öğretme sürecinde zaman ayırmaktadır.	1	25
TOPLAM	4	100	

Tablo 4’de görüldüğü üzere, danışman öğretmenlere göre, aday öğretmenlik eğitimi, mesleğe ön hazırlık [Aday öğretmen sınıf içi faaliyetleri gözlemler (f=4), Okul ortamını tanır (f=3), Yönetim süreçlerinin işleyişi hakkında bilgi edinir (f=3), Farklı deneyimlerden bilgi edinir (f=3), Okul dışı faaliyetleri gözlemler (f=3), Bir dersin değerlendirme süreci hakkında bilgi edinir (f=3), Öğrenme-öğretme ortamındaki problemleri görür (f=3), Sınıf içi-dışı problemlere çözüm üretir (f=3), Ders materyalleri hazırlar (f=3), Danışman öğretmenle nöbet tutar (f=2)] olarak tanımlandığı görülmüştür. Buradan hareketle, danışman öğretmenler aday öğretmenlik eğitimini, aday öğretmen için mesleğe ön hazırlık aşaması olarak gördüğü, aday öğretmen için herhangi bir dersin giriş, işleyiş ve değerlendirme bölümlerinde dikkat etmesi gereken noktalar (örn:1-2-3-4) konusunda bilgilendirici çalışmalar sunduğu ve gözlemler yapmasına olanak sağladığı bir süreç olarak yorumlanabilir.

[1] “...Aday öğretmen eğitim süreciyle aday öğretmen danışman öğretmenin sınıf içinde kullandığı yöntem-teknikleri gözlemler.” ($I_{ngilizce}$)

[2] “.....danışman öğretmenin öğrencilerle olan iletişimini gözlemler.” (S_1)

[3] “Öğrencilerin tercih ettiği öğrenme yollarını gözlemler.” ($F_{en Bil.1}$)

[4] “...danışman öğretmenin materyalleri nasıl kullandığını gözlemler” (M_{at1})

Tablo 4’de görüldüğü üzere, danışman öğretmenlere göre, aday öğretmenlik eğitimi, çırak yetiştirme [aday öğretmene sınıf içerisindeki faaliyetlerde yol göstermedir (f=2), aday öğretmene okul dışındaki faaliyetlerde yardımcı olmaktadır (f=1), aday öğretmene yaptığı faaliyetler konusunda dönüt verir (f=1), Aday öğretmene etkili iletişim kurarak deneyimlerini aktarmadığı (f=1)]; Farklı değerleri keşfetme [Farklı dilleri öğrenir (f=2), Birçok yaşam koşulunu keşfeder (f=1), Bireysel farklılıkları keşfeder (f=1), Yaşadığı çevrenin tarihi yerlerini yakından görür (f=1), Farklı görüşlerle iletişim kurmadığı (f=1)]; Sorumluluğun artması [Öğrencinin yanı sıra sınıf içi-dışı çalışmalarda aday öğretmenle ilgilenmektedir (f=2), Farklı formları sürekli doldurmaktadır (f=1), Aday öğretmene öğrenme-öğretme sürecinde zaman ayırmaktadır (f=1)] olarak tanımlandığı görülmüştür. Buradan hareketle, danışman öğretmenlere göre aday öğretmenlik eğitimi, aday öğretmenlere derste bir materyalin nasıl hazırlanacağı, kullanılacağı (örn:5), dersin hazırlık aşamasında neler yapılacağı konusunda ön bilgileri sunduğu (örn:6); görev yaptığı çevrenin konuştuğu farklı dilleri öğrenmesine olanak tanıdığı, öğretmen ile öğrenci - veli arasında etkili iletişimi sağladığı (örn:7-8) ve danışman öğretmenlerin sınıf içi ve dışı çalışmalarına engel olan (örn:9-10) bir süreç olarak gördüğü şeklinde yorumlanabilir.

[5] “...bu eğitimde aday öğretmen öğrenme ortamında neler yapacağını danışman öğretmenden öğrenmektedir.” (F_{iziki})

[6] “danışman öğretmen aday öğretmene dersin hazırlık, işleyişi konusunda bilgiler vermektedir” (M_{at2})

[7] “...aday öğretmen çalıştığı çevrenin konuştuğu dili öğrenmektedir” (D_1)

[8] “...aday öğretmen öğrenciler ve velilerle etkileşim kurmak için yöresel dilleri öğrenmektedir.” (G_1)

[9] “.....aday öğretmene öğrenme sürecinde neyin nasıl yapılacağı konusunda bilgi veriyoruz. Bir yandan öğrenci bir yandan aday öğretmen.....” (S_2)

[10] “...aday öğretmenin olmasıyla sınıf içi-dışı işlerime zaman ayıramıyorum.” ($T_{ürkeçel}$)

Danışman öğretmenlerin “danışman eğitimine ilişkin beklentileri

45 danışman öğretmen ile yapılan görüşmeler doğrultusunda elde edilen veriler betimsel ve içerik analizine tabi tutulmuş ve Tablo 5’de gösterilmiştir.

Tablo 5. Danışman Öğretmenlerin “Danışman Eğitimine İlişkin Beklentilerinin Betimsel Analiz Sonuçları

Kategoriler	İfadeler	f	%
Öğrenme Ortamı	Danışman eğitimi verilirken uygun öğrenme ortamı sağlanmalıdır.	5	41,7
	Eğitim verilirken farklı teknolojik araçlardan yararlanmalıdır.	4	33,3
	Danışman öğretmenlik eğitimini kimlerin vereceği açıklanmalıdır.	3	25
	TOPLAM	12	100
Etkili İletişim	Öğretmenler arasında etkili iletişim kurulmalıdır	4	33,3
	Yöneticilerle etkili bir iletişim kurulmalıdır.	3	25
	Danışman ve aday öğretmen arasında etkili iletişim nasıl kurulacağı açıklanmalıdır.	3	25
	Okul dışı kurumlardan danışman öğretmenlerin nasıl iletişim kuracağı açıklanmalıdır.	2	16,7
	TOPLAM	12	100

Kategoriler	İfadeler	f	%
Zamanı Etkili Kullanma	Danışman öğretmen eğitimi süreci arttırılmalıdır	4	57,1
	Danışman öğretmenin sınıf içi-dışı faaliyetleri açık bir şekilde belirlenmelidir.	3	42,9
	TOPLAM	7	100
Gönüllük ilkesi	Danışman öğretmenler eğitim sürecine istekli katılmalıdır	4	40
	Danışman öğretmen belirli kriterlerle belirlenmemelidir.	3	30
	Danışman öğretmen kriterleri belirlenirken öğretmenlerinde görüşü alınmalıdır.	3	30
	TOPLAM	10	100
Öğretmenlik Mesleğine Katkıları	Danışman Eğitiminin öğretmenlerde hangi beceriler geliştirdiği açıklanmalıdır.	3	75
	Danışman eğitimi alan öğretmenlerin gelecekteki öğretmenlik mesleğine katkıları açıklanmalıdır.	1	25
	TOPLAM	4	100

Tablo 5’de görüldüğü üzere, danışman öğretmenlerin “danışman eğitiminden” beklentileri Öğrenme ortamı [Danışman eğitimi verilirken uygun öğrenme ortamı sağlanmalıdır (f=5), Eğitim verilirken farklı teknolojik araçlardan yararlanmalıdır (f=4), Danışman öğretmenlik eğitimini kimlerin vereceği açıklanmalıdır (f=3)]; Etkili iletişim [Öğretmenler arasında etkili iletişim kurulmalıdır (f=4), Yöneticilerle etkili bir iletişim kurulmalıdır (f=3), Danışman ve aday öğretmen arasında etkili iletişim nasıl kurulacağı açıklanmalıdır (f=3), Okul dışı kurumlardan danışman öğretmenlerin nasıl iletişim kuracağı açıklanmalıdır (f=2)] Zamanı etkili kullanma [Danışman öğretmen eğitimi süreci arttırılmalıdır (f=4), Danışman öğretmenin sınıf içi-dışı faaliyetleri açık bir şekilde belirlenmelidir (f=3)]; Gönüllük ilkesi [Danışman öğretmenler eğitim sürecine istekli katılmalıdır (f=4), Danışman öğretmen belirli kriterlerle belirlenmemelidir (f=3), Danışman öğretmen kriterleri belirlenirken öğretmenlerinde görüşü alınmalıdır (f=3)]; Öğretmenlik mesleğine katkıları [Danışman Eğitiminin öğretmenlerde hangi beceriler geliştirdiği açıklanmalıdır (f=3), Danışman eğitimi alan öğretmenlerin gelecekteki öğretmenlik mesleğine katkıları açıklanmalıdır (f=1)] şeklinde olduğu görülmüştür. Buradan hareketle, danışman öğretmenlerinin danışman eğitiminden beklentileri, verilen eğitim için uygun öğrenme koşullarının belirlenmesine (örn:11-12-13-14-15), meslektaşları ile bilgilerini, deneyimlerini paylaşacağı bir iletişim sürecinin olmasına (örn:16-17-18-19), ve yeterli bir zaman diliminin ayrılmasına (örn:20-21-22-23), eğitim öncesinde öğretmenlere bu sürece katılıp katılmayacakları konusunda düşüncelerinin sorulmasına (örn:24-25-26-27), ve eğitime katıldıklarında kendilerine sağlayacağı olumlu yönleri açıklamalar (örn:20-29-30-31), yapılmasına yönelik olduğu söylenebilir.

[11]”...ses, ışık uygun olmalıdır.” (G₂)

[12]”...uzmanlar açıklama yaparken ses düzeneği herkesin anlayacağı şekilde uygun olmalıdır.”(M_{üzik1})

[13]”.....eğitim ortamı katılımcı sayısına uygun belirlenmelidir” (M_{at3})

[14]” Eğitim ortamı öğretmenlerin etkin iletişim kurabileceği biçimde düzenlenmelidir” (T_{ürkçe2})

[15]”.....açıklamalar yapılırken herkes duymalı, söylenenler anlaşılır olmalıdır” (İ_{ngilizce2})

[16]”....başarılı olmak için sürekli iletişim kurmalıyız.” (B_{eden1})

[17]”.....meslektaşlarımızla etkili iletişim kurmalı ve deneyimlerimizi sürekli paylaşmalıyız.” (K₁)

[18]”....özellikle öğretmenler arasında etkili bir iletişim dili kullanılmalıdır”

[19]”.....farklı branşlardaki öğretmenler arasında sürekli iletişim paylaşımı beraberinde getirir.”

[20]”.....bu eğitim için yeterli zaman ayrılmalıdır” (S₃)

[21]”...birisine rehber olacaksam başta iyi bir eğitim almalyım.” (F_{en Bil.2})

[22]”.....kısa sürede yapılan iş başarısızlıkları beraberinde getirir.”

[23]”.....eğitim haftalık değil yıllık olmalıdır” (D₂)

[24]”... ..zorla bir iş yaptırılmamalıdır” (M_{at4})

[25]”istekli bir iş başarılı sonuçlar doğurmaz...”(S₄)

[26]”bir işi başarmak için başta istekli olmak gerekir” (C_{ğrafya1})

[27]” ”benim yapacağım bir işte başta gönüllü katılmam gerekiyor.”

[29]eğitimi bizde hangi beceriler geliştirmekte? açıklanmalıdır” (T_{arih1})

[30]”bu eğitimin bana katkılarını bilmem gerekiyor.....”

[31]” .bana olumlu katılar sağlıyorsa gelecekte de bu eğitimi almak isterim” (S₃).

4. Tartışma

Danışman öğretmenlere göre, danışman eğitimi ve aday öğretmen yetiştirme süreci eğitiminde danışman öğretmenler, kendi görev ve sorumluluklarını yeterince bilmemektedir. Bunun sebepleri arasında eğitimi veren uzmanların bu konuda danışman öğretmenleri yeterince bilgilendirmemesi, bir problemle karşılaştıklarında çözümünü nerede arayacaklarını bilmemesi gösterilmektedir (Koç ve Akran, 2016). Oysaki bu eğitimde danışman öğretmen, aday öğretmene rehber olmakta, bilgi ve becerilerini gelecek nesilleri yetiştiren aday öğretmenlerle paylaşmakta ve danışman öğretmenin farklı kurumlarla işbirliği içerisinde çalışmasını sağlamaktadır (MEB, 02.03.2016 tarihli ve 2456947). Danışman öğretmenler danışman eğitimi ve aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin bu görüşlerinin yanı sıra, eğitimi alan danışman öğretmenlerin seçilmesinde belirli kriterlerin dikkate alındığını vurgulamışlardır. MEB'e (2016) göre her öğretmen danışman öğretmen olamamaktadır. Danışman öğretmen olabilmek için 10 yıllık bir hizmet süresi, "ulusal veya uluslararası projelerde koordinatör, danışman veya katılımcı öğretmen olarak görev almış olan, sosyal ve kültürel faaliyetlere (tiyatro gösterisi, şiir dinletisi, okul gazetesi, okul dergisi, okul gezileri, spor müsabakaları vb. etkinlikler) katılım sağlayan, iletişim becerisi ve temsil yeteneği güçlü ve mesleğinde temayüz etmiş öğretmenler" olması gerekmektedir (MEB, 2016).

Araştırmada, erkek ve bayan danışman öğretmenler, okul içi ve okul dışında yapılan faaliyetlere daha fazla zaman verilmesi gerektiğini, ayrılan sürede yeterli olmamasından dolayı problemler yaşandığı; erkek danışman öğretmenlerin özellikle kendi aralarında etkili iletişimi kuramadığı görülmüştür. Başka bir deyişle, kadın ve erkek danışman öğretmenler, danışman eğitimi ve aday öğretmen yetiştirme sürecinin "zaman", "iletişim" ve gönüllük" yönüne vurgu yapmışlardır. Koç ve Akran'a (2016) göre danışman öğretmenler "zaman" kavramına birçok anlam yüklemektedirler. Danışman öğretmenlere göre aday öğretmenlik eğitiminde yer alan formlar onların zamanını çok almakta, eğitim-öğretim sürecinde aday öğretmene rehber olunduğu için bu süreçte öğrencilere yeterli zaman ayrılmamaktadır. Zamanın yeterli olmaması yapılacak çalışmaların aksamasına (Başar, 2001) ve verimin düşmesine neden olacaktır (Çelik, 2002). Benzer şekilde iletişimin kurulmadığı ve yardımlaşmanın olmadığı bir eğitim sürecinde bireyler arasında işbirliği olmayacak ve bireyler arasında bilgi alış-verişi sağlanmayacaktır. Oysaki aday eğitiminde bireylerin sorumluluk alması, bulunduğu koşullara etkili bir uyum sağlaması, danışman öğretmen rehberliğinde bir takım bilgi ve becerilerin kazanılması, empati kurulması vs. amaçlanmaktadır (Ataklı, 1992; Buluç, 1998; Fındıkçı, 2001).

Branşlarına göre, danışman öğretmenlerin danışman eğitimi ve aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin görüşleri arasında genelde anlamlı bir farklılaşma görülmemiş; ancak bir maddede danışman kimya öğretmenleri her zaman, danışman müzik öğretmenleri hiçbir zaman, bir maddede danışman rehber öğretmenleri genellikle, danışman kimya öğretmenleri nadiren, danışman müzik öğretmenleri hiçbir zaman, bir maddede ise danışman kimya öğretmenleri nadiren ve danışman müzik öğretmenleri sık sık görüşüne katılım gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir deyişle danışman kimya öğretmenleri atandığı "il ile ilgili maddî, manevî ve sözel-kültürel değerler, demografik özelliklere ilişkin dosya/sunum" hazırlama, tarihi yerleri gezme ve farklı kurum-kuruluşlar ile işbirliği yapma konusunda okul dışı faaliyetlere yeterli zamanı ayrıldığı, buna karşın danışman müzik öğretmenlerinin bu zamanın yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Aynı zamanda danışman öğretmen belirleme kriterleri konusunda danışman rehber ve kimya öğretmenleri çok büyük bir katılım, danışman müzik öğretmenlerinin ise hiç katılım göstermediği görülmüştür. Kimya, Müzik ve rehber öğretmenlerinin görüşleri arasındaki farklılık onların okul içerisindeki ders yükü, okulun bulunduğu çevre koşulları (Bakır, 2005), öğretmenin-öğrencinin gelenek-görenekleri, öğrenci-öğretmen-veli-yönetici ilişkisine vs. göre değişiklik gösterebilir. Çünkü her okulun bulunduğu çevre, velilerin öğretmenlerle iletişimine, öğretmenin okul içi-dışı performansına yansımaktadır (Ünal ve Ada, 2000). Koç ve Akran'ın (2016) yapmış olduğu araştırmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Araştırmada, danışman öğretmenlere göre aday öğretmenlik eğitimi, hem bir yük hem de danışman öğretmenin zamanı etkili kullanamamasına neden olan bir süreç olarak tanımlanmıştır. Oysaki zamanın yeterli olmadığı bir eğitim süreci, başta öğretmenin stresli olmasına (Eren, 2004), bu stres sonucunda iletişim becerilerine ve yapacağı etkinliklere yansımaktadır (Akpınar, 2008; Braham, 2004; Yalçınkaya, 2002).

Danışman öğretmenler, aday öğretmenlik eğitimini, öğrenme- öğretim faaliyetlerini gözlemleyerek mesleğe ön hazırlık, aday öğretmene sınıf içi-dışı etkinliklerde nelere dikkat etmesi gerektiği konusunda yol göstererek çıraklık-yetiştirme, farklı değerleri, dilleri, yaşam koşullarını keşfetme, aday öğretmene her konuda yardımcı sorumluluğun artması olarak tanımladıkları görülmüştür. Koç ve Akran'a (2016) göre aday öğretmenlik eğitimi çıraklık eğitimi, tecrübeden yararlanma, usta-çırak ilişkisi, farklılıkları keşfetmedir. Başka bir deyişle aday öğretmen, aday öğretmenlik süreciyle mesleğine ön hazırlık yapmakta bu süreçte belirli bir bilgi birikimi olan bir uzmandan yardım almaktadır (Başaran, 1994). MEB (2016) aday öğretmen yetiştirme süreci programı için yayınlamış olduğu yönergede, danışman öğretmenin rehberliği, danışman öğretmenden beklentilere yer vermiştir. Yönergede özellikle okul içi-dışı faaliyetlerde aday öğretmenin danışman öğretmenin sorumluluğu altında neler yapacağı, danışman öğretmenin aday öğretmene hangi konularda rehber olacağı belirtilmiştir. Burada amaç yeni göreve başlayan ve yeteri tecrübeye sahip olmayan aday öğ-

retmenlere yol göstermektir (Başar, 1995).

Danışman öğretmenlerin, danışman öğretmen eğitim sürecindeki beklentileri arasında öğrenme ortamlarının uygun olması (ses, ışık vb.), farklı ve kendi branşlarındaki öğretmenlerle duygu ve düşüncelerini paylaşabileceği bir iletişim sürecine girmesi, danışman öğretmen eğitiminin kısa süreli bir eğitim olarak planlanmaması, gönüllük ilkesinin göz ardı edilmemesi, bu eğitimin öğretmenlerde geliştireceği bilgi ve beceriler konusunda açıklamalar içermesine yönelik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler danışman eğitiminde özellikle eğitim verilen ortamın önemli olduğunu vurgulamışlardır. Çünkü eğitimi veren uzmanın vermek istediği mesajı danışman öğretmen anlamadığında ya da sunulan bir bilgiyi göremediğinde bu gelecekte bir takım problemleri beraberinde getirecektir. Danışman öğretmen bu tür problemlerin ortaya çıkmaması için eğitim verilen ortam koşullarının düzenlenmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Aydın'a (1998) göre, çevre koşulları insanların öğrenmesine etki etmektedir (Altunoğlu ve Atav, 2005). Etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesinde çevre kadar insanların bu sürece sevecek yani gönüllü katılım göstermesi de önemlidir (Keskin, 2001). Eğitim sürecine gönüllü katılım gösteren aday öğretmene bilgi ve becerilerini aktarmada olumlu tutum gösterecektir. Kısacası öğretmen mesleği ile ilgili herhangi bir işi icra ederken bunu sevecek yapmalı ve yapılan işe karşı olumlu tutum sergilemelidir (Çeliköz ve Çetin, 2004; Çetin, 2006).

Öneriler;

- Danışman eğitiminin öğretmenlik mesleğine katkılarına ilişkin nitel ve nicel araştırmalar ve danışman öğretmen seçim kriterlerinin neler olması gerektiği konusunda araştırmalar yapılabilir.
- Danışman öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme sürecinde karşılaştıkları olumlu-olumsuz durumlar araştırılabilir.

5. Kaynakça

- Altunoğlu, B. D. ve Atav, E. (2005). Daha Etkili Biyoloji Öğretimi İçin Öğretmen Beklentileri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (28). Ss.19-28.
- Ataklı, A. (1992). Verimlilik İçin İşe Alıştırma Eğitimi Ver Önemi. Verimlilik Dergisi. 21(3), Ss. 7-22.
- Aydın, A. (1998). Sınıf Yönetimi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bakır, L. (2005). Mesleğe Yeni Başlayan Öğretmenlerin Karşılaştıkları Problemler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Niğde.
- Başar, H. (1995). Eğitim Müfettişlerinin Yetiştirilmesi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Başar, H., (2001). Sınıf Yönetimi. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Başaran, İ.E. (1994). Eğitime Giriş (4. Basım). Ankara:Kadıoğlu Matbaası
- Braham, B.J. (2004). Stres Yönetimi. (Çev.Vedat G. Diker). İstanbul:Hayat Yayınları.
- Buluç, B. (1998). Bilgi Çağında İnsan Kaynakları Yönetiminin Temel Bileşenleri. Yeni Türkiye Dergisi '21. Yüzyıl Özel Sayısı I'. Ocak Şubat. (19), ss.. 781-788.
- Burhan, A. (2008). Eğitim Sürecinde Öğretmenlerde Strese Yol Açan Nedenlere Yönelik Öğretmen Görüşleri. Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi, 16(2), Ss:359-366
- Çelik, V. (2002). Sınıf Yönetimi. Ankara: Nobel Yayınları.
- Çeliköz, N. Ve Çetin F. (2004). AÖL Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarını Etkileyen Etmenler. Milli Eğitim Dergisi, Cilt: 32, Sayı: 162: 136-145.
- Çetin, Ş. (2003). Anadolu Öğretmen Lisesi Ve Düz (Genel) Lise Çıkışlı Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi. Ankara
- Eren, E. (2004). Örgütsel Davranış Ve Yönetim Psikolojisi. İstanbul:Beta Basım Yayın.
- Fındıkçı, İ. (2001). İnsan Kaynakları Yönetimi. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Keskin, İ., (2001). Öğretmenlik Mesleği, Öğretmenlerin Beklenti Ve Sorunları Üzerine Bir İnceleme (Sivas İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Koç, S. Ve Akran, K.(2016). Aday Öğretmenlik Eğitimine İlişkin Danışman Öğretmen Algıları: Fenomenografik Bir Araştırma. 14th International JTEFS/BBCC Conference Sustainable Development, Culture, Educational.Innovations And Challenges Of Teacher Education For Sustainable Development. May, 12 – 14, 2016 Konya, TURKEY
- MEB (2016). Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Yönerge (Tebliğler Dergisi, 02.03.2016 Tarihli Ve Sayı: 2456947).
- Ünal, S. Ve Ada, S. (2000). Sınıf Yönetimi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Döner Sermaye İşletmesi Matbaa Birimi.

- Yalçinkaya, M. (2002). Yeni Öğretmen Ve Teftiş. Milli Eğitim Dergisi (153) [Http://:Www.Yayim.Meb.Gov.Tr/Dergiler/İndex-Arsiv2.Htm](http://www.Yayim.Meb.Gov.Tr/Dergiler/İndex-Arsiv2.Htm)(Erişim Tarihi: 24.10. 2016).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.



Kastamonu Education Journal

September 2018 Volume:26 Issue:5

kefdergi.kastamonu.edu.tr

“Kendinizi Bizim Yerimize Koyup Düşünmenizi İstiyorum”¹: Kadın Haklarının Öğretimi Üzerine Bir Tarihsel Empati Çalışması²

“I Invite You To Put Yourselves In Our Shoes And Think”¹: A Study Of Historical Empathy On The Teaching Of Women’s Rights

Hülya KARAÇALI TAZE^a, Gülçin DİLEK^a

^aSinop Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, Sinop, Türkiye

Öz

Bu çalışmanın amacı, sosyal bilgiler dersi kapsamında kadın hakları geçmişine odaklanan bir ders tasarımı ve tarihsel empati çalışması yoluyla, öğrencilerin kadın hakları ve toplumsal cinsiyet bağlamında geçmişte yaşanmış güçlükler, eşitsizlikler, sorunlar ve mücadelelere yönelik farkındalıklarını sağlamaktır. Çalışma grubunu, bir ortaokulun iki farklı 6. Sınıf şubesinde öğrenim gören 82 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada nitel araştırma yöntemi ve durum çalışması tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın verileri öğrencilere yazılı olarak yaptırılmış olan tarihsel empati çalışması yoluyla toplanmıştır. Bu çalışmanın bulguları tarihin kadın aktörlerinin seslerini de içeren bir öğretim materyali (bilgi yaprakları) ile çalışan öğrencilerin tarihsel empati becerisini deneyimleyerek ve/veya bu materyalin içerdiği tarihsel malzemeyi yorumlayarak kadın hakları geçmişine yönelik farkındalık geliştirebildiklerini ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler

kadın hakları
kadın tarihi öğretimi
tarihsel empati

Keywords

women’s rights
women’s history teaching
historical empathy

Abstract

The purpose of this study is to create awareness among the students about the women’s rights and gender equality in the past through historical empathy within the scope of social studies curriculum. 82 students from the different 6th grade classrooms participated in this study. Data were collected through the written historical empathy work. Qualitative research method and case study technique were used. The findings suggest that students who work with worksheets that includes the voices of female actors in history, can develop awareness towards the history of women’s rights and tend to adopt the history of women’s rights struggle by experiencing historical empathy skills.

1. Empati etkinliğinde bir kız öğrencinin çalışmasından alıntılanmıştır.

2. Bu çalışma, kısmen, 2016 Şubat ayında Paris’te düzenlenen “IX. European Conference on Social and Behavioral Sciences” başlıklı konferansta sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Extended Summary

Women's rights in Turkey and how the women's issues in the historical process can be brought to the learning environment has recently become a subject of interest to the educators. The number of theoretical and practical studies about how women's history and rights can be addressed in history or social studies lessons and how they can take place in curricula and practice have been constantly increasing. Historical empathy/perspective taking which is defined as trying to understand the people who lived in the past and their feelings, thoughts and actions in consideration of the historical circumstances in which they lived (historical context) by using historical sources is one of the skills of historical understanding regarded to be developed in school history "Understanding the people in the past" aspect of empathy/perspective taking offers excellent opportunities in terms of teaching women's history. An empathetic thinking process invites students to understand and inquire the experiences of women who lived in the past from a closer distance and from their perspective. In this study, it is argued that one of the most functional methods which may be employed in understanding and teaching women's past may be imagination-based studies such as historical empathy, making use of the initiative brought by the new social studies curriculum of the 6th grade. Accordingly, the purpose of the study is to create awareness among the students about the difficulties, inequalities, problems and struggles experienced by women regarding women's rights and gender equality in the past through a class design and historical empathy focusing on the history of women's rights within the scope of the social studies curriculum. Student hand outs were prepared using primary and secondary historical sources especially addressing the period from the late Ottoman Empire Era (late 1800s) to the early Turkish Republic years (1920s and 1930s).

Qualitative research method and case study technique were used in the study. 82 students including 47 females and 35 males from the different 6th grade (12 year olds) classrooms participated in this study. Data for the study were collected in the social studies class through 4 hours' classroom activities, 2 hours in each classroom. The main source of data are students' written historical empathy work. Accordingly, the lesson was taught using the handouts designed by researchers which include primary and secondary historical sources in order to introduce students with the history of women's rights in Turkey. Afterwards, the students were asked to think by putting themselves in the shoes of a woman who lived in those periods and write an imaginative letter describing the situation in which they were and their feelings and thoughts about that situation. This activity was chosen because historical fiction is an effective way in taking the perspectives of the people in the past. Content analysis was used to present the data in a quantitative way; and descriptive analysis to explain and interpret the data in accordance with the related sub-purposes in this study.

The findings suggest that students who work with worksheets that includes the voices of female actors in history, can develop awareness towards the history of women's rights, can experience critical thinking about this history and furthermore they tend to adopt the history of women's rights struggle by experiencing historical empathy skills and/or by interpreting the historical sources contained in this material. It is concluded that the students are tend to communicate with the historical women actors in the past and to understand the period/women in the context of women's rights. Direct or indirect statements obtained from the students' products in this study revealed that all the students made use of the historical sources included in the hand outs, that they were aware of the circumstances of the past containing inequality against women and that were able to realize the difficulties of being a woman in the past. Some students compared the status of women's rights in the past and present contexts. These comparisons reflect such different viewpoints as appreciating the women's rights in the present day by comparing them with the past, developing awareness for the necessity of defending women's rights by comparing them with the past and inferring that women keep experiencing such problems as inequality/discrimination in the present day as in the past. These findings show that the designed classroom activities are successful in encouraging the students to think about women's rights and gender equality considering the change and continuity. Students adopted a critical/interrogator attitude in the face of this inequivalent status of the women actors in the past. The approach of the course materials designed within the scope of this study to present women both oppressing and struggling agents in accordance with the historical truth was reflected in the students' products in a similar manner. Students are rather tend to struggling/defending theme primarily and to demanding rights theme secondly out of all approaches. This finding reveals that a women-centred narrative of history which presents women as historical agents creates a strong influence on the students. Hearing the voices of women (historical actors) has achieved to make some difference in the students' approach to the history of women's rights. Students who learned about the feelings/ thoughts/experiences of women from their own voices have constructed their narratives in a similar tone by considering and understanding the women's feelings/thoughts/experiences. On the other hand, the designed instruction that placing women in the centre played an important role in their strong communicating with the woman actors of history. Female students who achieved to empathy/take perspective are more than twice the male students in number. Accordingly, female students are more tend to empathise with the woman actors of history in the context of the history of women's rights. On the other hand, the fact that a relatively small number of male students (8) were successful in empathising with and taking perspective of women and that they even constructed their narratives by using the "I/we" language in favour of women is one of the most significant findings of this study. This small-scale case study has showed that imaginative activities designed on empathy skill may be a functional instrument in teaching the women's rights/history of women's rights. In this context, more sophisticated, in-depth and long-term studies may provide contributions to the teaching of women's history and the civics as well.

1. Giriş

Türkiye özelinde toplumsal cinsiyet eşitliği ve kadın hakları geçmişi, yakın zamana kadar eğitim alanında oldukça ihmal edilmiş konulardır. 2004 yılı itibariyle revize edilen sosyal bilgiler programlarında yer alana kadar kadın hakları, ilgili öğretim programlarında daha çok Cumhuriyet dönemi inkılapları konusu özelinde monolitik bir bakış açısıyla dar bir alana "sıkışmış" bir görünüm sergiler. Bu eski programlardaki söylem, İlk Türk devletleri döneminde toplumsal cinsiyet eşitliğinin olduğu, İslamiyet sonrası dönemde kadının toplumsal konumunun gerilediği ve Cumhuriyetle birlikte Cumhuriyetçi kadroların -kadınların kendilerinin değil- çalışmalarıyla kadınların, bütün haklarına kavuştuğu önermesi üzerine inşa edilmiştir (bk. Şenünver v.d., 2005; Ceylan, 2003; Çağatay ve Kaya, 1998). Her üç dönem için öne sürülen bu önermeler tarihsel gerçekliği tam olarak yansıtmadığı, bu alanlardaki mevcut kadın çalışmaları literatürünü (bk. Çakır, 2011; Peirce, 2002; Zihnioğlu, 2003; Karakışla, 2001; Hacimirzaoğlu, 1998; Oktar, 1998; Kurnaz, 1997) görmezden geldiği ve resmi tarih yazımı çizgisinde kurgulandığı için indirgemeci ve sorunludur. Nitekim sözü edilen kadın çalışmaları literatürü incelendiğinde Klasik dönemde Osmanlı hanedan kadınlarının yönetimdeki olumlu rollerinin yanı sıra özellikle Tanzimat Dönemi itibariyle gittikçe ivme kazanan kadınların sosyal ve çalışma yaşamındaki varlıkları, kadınların kendileri için verdikleri hak mücadeleleri ve kazanımları ile Cumhuriyet döneminde siyasi haklarını elde etme çabaları görünür hale gelmektedir. Oysa 2004 yılı öncesi öğretim programlarındaki hedef ve davranışlar ile ders kitapları incelendiğinde -bir iki istisna dışında- hakların güç odaklarınca kadına verilip ondan alındığı, toplumda ve dolayısıyla tarih sahnesinde silik ve edilgin bir kadın imgesinin (Yapıcı, 2006; Dilek, 2012) varlığından söz edilebilir. Öte yandan eksiklerine ve eleştirilebilecek yönlerine rağmen 2005 yılı itibariyle yürürlüğe girmiş olan sosyal bilgiler öğretim programları, kadın hakları geçmişini sunarken kadınların eylemliliği ve öznelliklerini gözetmekte ve olaylara indirgemeci ve tek boyutlu bir yaklaşımdan kaçınmaktadır. Bu yönüyle toplumsal cinsiyete duyarlılık bakımından görece daha kabul edilebilir bir duruş sergilemektedir. Dahası, kazanımlar esneklikleri ve açılım getirme noktasında sundukları fırsatlar bakımından da ayrıca dikkate değerdir.

Kadın haklarına retrospektif bir bakış ve değerlendirme, özellikle kadın bakış açısından ve kadınlar lehine yapıldığı zaman (Çakır, t.y; 2011; Akgökçe, 1999) toplumsal cinsiyet eşitliğinin güncel toplumsal zeminde sağlanabilmesine önemli katkılar sağlayabilir. Pedagojik zeminde bu yaklaşım, tarih öğretiminin kadın konusunda da resmi söylemler ve ideolojilerden beslenen sosyal amaçlarının, eleştirel bir perspektiften sorgulanarak deşifre edilmesi ve bunun yerine kadın merkezli ve kadınlar için bireysel ve toplumsal faydayı gözetilen bir tarih anlayışının geçirilmesi düşüncesinde yansımaları bulabilir. Bu ise kadınların tarihin özneleri ve kurbanları olarak (Levstik, 2015) yaşadıkları tüm deneyimlerin kadın bakış açısından ve kadınlar lehine yeniden kurgulanması ve sunulması fikriyle (Scott, 2013; Çakır, t.y.; Berktaş, 2010) sıkı bağlar içerir. Bu noktada kadın hakları konusu tam da bu deneyimleri görünür kılma ve kolektif bir kadın belleği yaratma (Akgökçe, 1999; Berktaş, 2003) açısından oldukça verimlidir. Türkiye özelinde kadın hakları ve tarihsel süreçte kadın konusunun öğretim ortamlarına nasıl taşınabileceği yakın bir zamanda eğitimcilerin ilgilendikleri konular arasına girmiştir. Sosyal bilgiler ve tarih derslerinde kadın geçmişi ve kadın hakları konusunun nasıl ele alınabileceği, öğretim programları ve uygulamada nasıl yer bulabileceği konusunda teorik ve uygulamalı çalışmalar günden güne artmaktadır. Bu bağlamda yapılan çalışmalar, mevcut ders kitapları ve öğretim programlarının bu açıdan analizini kapsayan analitik incelemeler (Yapıcı, 2006; Alpargu & Çelik, 2016); öğretim programları ve ders kitaplarında kadın ve kadın hakları konularının yer bulmasına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri üzerine odaklanan tarama (survey) araştırmaları (Köse, 2004; 2011) ve bu konuların okul ve okul dışı ortamlarda öğrenimine yönelik uygulamalı çalışmalar (Dilek, 2012; 2016; Avaraoğulları & Çapar, 2016) olmak üzere üç ana başlık altında toplanabilir.

Bu çalışmada, 6. sınıf sosyal bilgiler öğretim programının getirdiği açılamdan da yararlanarak, kadın geçmişini anlama ve öğretmede işe koşulabilecek en işlevsel yöntemlerden birinin tarihsel empati gibi imgeleme dayalı çalışmalar olabileceği ileri sürülmektedir. Öte yandan bu çalışmada empati/perspektif alma becerisi yalnızca kadın geçmişini anlama ve toplumsal cinsiyet eğitimi gerçekleştirmede bir araç olarak konumlandırılmıştır. Bu nedenle literatürdeki empati ve/veya perspektif alma hakkındaki farklılaşan argümanlar (bk. Dulberg, 1998; Stripling, 2011) çalışmanın dışında bırakılmıştır.

Tarihsel Empati/Perspektif Alma ve Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Olası Katkıları

Tarihsel kaynaklardan yararlanarak geçmişte yaşamış insanları, onların duygu, düşünce ve eylemlerini içinde yaşadıkları tarihsel koşulları dikkate alarak anlamaya çalışma olarak tanımlanabilecek tarihsel empati, öğretimde kazandırılması önemsenen tarihsel anlama (*historical understanding*) becerilerinden biridir (Lee, 1984; Dulberg, 1998; Yeager and Foster, 2001; Levstik & Barton, 2001; Dilek, 2007; 2009; Kıcı, 2008). Nitekim geçmişini anlamlandırma/ yorumlama; bir dizi tarihsel kaynağı/kanıtı değerlendirerek o dönemde yaşamış insanların duygu/düşünce/niyetlerine

1. Eserin ilk basım tarihi 1994'tür.

yönelik çıkarımlar yapmayla doğrudan ilişkilidir. Öğrencilerde tarihsel anlamayı geliştirme amacına katkıda bulunan bir düşünme süreci olan tarihsel empati (Stripling, 2011) öğrencileri tarihsel sorgulama ve yorumlama sürecine angaje etme ve geçmiş hakkında eleştirel düşünmeye teşvik etme potansiyeline sahiptir (Yeager and Foster, 2001, s. 17). Dönemin tüm özelliklerini bilgi, kanıt, sorgulama ve empati ile ortaya çıkarma ve anlama perspektif alma becerisidir (Kıdır, 2008). Tarihsel aktörleri anlama ve olaylara onların perspektifinden bakabilmeyi öngören bu düşünsel süreçte tarihsel kaynaklarla çalışma becerisi önem kazanır. Tarihsel empati/perspektif alma tarihsel kaynaklar/kanıtlar temelinde ve tarihsel gerçeklikle bağımlı olarak (Levstik & Barton, 2001; Lee & Ashby, 2001) gerçekleştirilmelidir.

Empati/perspektif almanın bu “geçmişteki insanı anlama” boyutu kadın tarihi öğretimi açısından mükemmel fırsatlar sunar. Empatik bir düşünme süreci, öğrencileri, geçmişte yaşamış kadınların deneyimlerini daha yakın bir mesafeden; onların perspektiflerinden anlama ve sorgulamaya davet eder. Kız öğrencilerin geçmişteki kadınları ve onların deneyimlerini tanımaları, öncelikle kadın olarak kendi geçmişlerini tanımaları açısından önem taşır. Bununla birlikte, kadın hakları ve -sorunları- konusu erkek öğrenciler için de aynı derecede önemlidir. Toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı bir eğitim, erkek ve kız öğrencileri eşit şekilde bu meseleler üzerinde düşünmeye ve onlara sahip çıkmaya davet etmelidir. Bu noktada genelde empati ve özde tarihsel empati görece küçük yaştaki öğrencilerin kadın hakları üzerinde düşünmeleri için işlevsel bir araç olarak değerlendirilebilir. Kız öğrenciler açısından tarihsel empati, öncelikle, geçmişteki hemcinslerinin deneyimlerini anlamalarına; ardından kendi güncel algı ve deneyimleriyle karşılaştırmalı olarak sorgulama ve çıkarımlar yapmalarına yardımcı olabilir. Öte yandan erkek öğrenciler ise empatik düşünme yoluyla bir bireyin cinsiyetinden dolayı haksızlığa uğramasının, özgürlük ve haklarının kısıtlanmasının nasıl hissettirebileceğini ve kadınların mücadele/direnme güdülerini/deneyimlerini anlayabilirler.

Sosyal bilgiler/tarih dersleri özelinde bu eğilim, hem kız hem de erkek öğrenciler açısından bugün ile geçmiş arasındaki süreklilik ve kopuşları görebilmeleri ve geçmiş-bugün diyalogu bağlamında içinde yaşadıkları toplumun toplumsal cinsiyet algı ve pratiklerini anlamlandırmaları, kadın sorunlarının farkında olmaları ve tüm bunlar üzerinde eleştirel düşünceleri bakımından önem taşır. Bu çalışma kapsamında da, kadın geçmişi öğretiminde tarihsel empati/perspektif alma çalışmaları merkeze alınmıştır.

Çalışmanın Amacı

Sosyal bilgiler dersleri vatandaşlık ve insan hakları konularını içermesi bakımından kadın hakları ve kadınların görünür olduğu bağlamlar sunma ve bu yolla toplumsal cinsiyet eşitliğine katkıda bulunma bakımından mükemmel fırsatlar sunmaktadır. Pedagojik zeminde toplumsal cinsiyet eşitliğine katkıda bulunabilecek stratejilerden biri öğrencilerin kadın hakları konusuna odaklanmalarını sağlayacak öğretimsel etkinlikler tasarlamaktır.

Bu noktadan hareketle bu çalışmanın amacı, sosyal bilgiler dersi kapsamında kadın hakları geçmişine odaklanan bir ders tasarımı ve tarihsel empati çalışması yoluyla, öğrencilerin kadın hakları ve toplumsal cinsiyet bağlamında geçmişte yaşanmış güçlükler, eşitsizlikler, sorunlar ve mücadelelere yönelik farkındalıklarını sağlamaktır.

Bu amaç ile ilintili olarak belirlenen alt amaçlar şöyledir:

- Kadın hakları geçmişini anlamak ve anlamlandırmak üzere öğrencilerin tarihin kadın aktörleriyle kurdukları empati deneyimlerini keşfetmek
- Tarihsel duyarlılık (tarihsel imgelem) geliştirme ve empati kurmada, öğrencilerin tarihsel kaynaklardan yararlanma durumlarını ve kadın hakları mücadelesi geçmişine hangi perspektiflerden yaklaştıklarını keşfetmek

Dersin Tasarımı

Çalışmanın amaçlarını gerçekleştirmek üzere 6. Sınıf sosyal bilgiler öğretim programının “Demokrasinin Serüveni” ünitesi kapsamında “Türk tarihinde kadının konumu ile ilgili örnekleri, kadın haklarının gelişimi açısından yorumlar” kazanımı seçilmiştir. Ders sürecinde kullanılmak üzere özellikle Osmanlı Devleti’nin son dönemini ve Cumhuriyet’in ilk yıllarını kapsayan, birincil ve ikincil tarihsel kaynakların yer aldığı bilgi yapıları hazırlanmıştır. Bilgi yapılarının tasarımında şu amaçlar gözetilmiştir:

- Kadınların, sırf kadın oldukları için geçmişte yaşadıkları güçlükler, uğradıkları haksızlıklar, eşitsizlikler ve ezilme deneyimlerine yönelik farkındalık yaratma
- İlgili dönemlerin öncü kadınlarını tanıtmak
- Osmanlı kadın hareketini tanıtmak
- Kadınları mücadeleciler, haklarını arayan ve belli kazanımlar elde etmiş tarihsel özneler olarak sunmak

- Kadın seslerinin duyulmasını sağlama²
- Kadın merkezli bir tarih anlatısı tasarlama

2. Yöntem

Çalışmada nitel araştırma yöntemi ve durum çalışması tekniği kullanılmıştır. Durum çalışması, özel bir durum/uygulamayı derinlemesine inceleme, anlama, yorumlama ve değiştirme amacını taşır (Ekiz, 2003). Durum çalışmasının, bu özellikleri dolayısıyla, bu çalışmanın empati aracılığıyla öğrencilerin kadın geçmişi ve toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik bakış açılarını anlama, yorumlama ve bu bağlamda farkındalıklarını artırma amaçlarına en uygun teknik olduğu düşünülmüştür.

Çalışma Grubu

Bir ortaokulun iki farklı 6. sınıf şubesinde öğrenim gören 47'si kız ve 35'i erkek olmak üzere toplam 82 öğrencidir.

Verilerin Toplanması

Çalışmanın verileri, sosyal bilgiler dersi kapsamında her bir şubede 2'şer saat olmak üzere, toplam 4 saatlik uygulamalı etkinlikler yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın verileri öğrencilere yazılı olarak yaptırılmış olan tarihsel empati çalışması yoluyla toplanmıştır. Buna göre, önce birincil ve ikincil tarihsel kaynaklardan yararlanılarak hazırlanan bilgi yapraklarıyla ders işlenmiş; öğrencilere Türkiye özelinde kadın hakları geçmişi tanıtılmıştır. Ardından öğrencilerin kendilerini o dönemlerde yaşamış bir kadının yerine koyarak düşünmeleri ve içinde buldukları durumu, bu duruma yönelik duygu ve düşüncelerini betimleyen imgeleme dayalı bir mektup yazmaları istenmiştir. Tarihsel kurgulama (*historical fiction*) geçmişteki insanların perspektiflerini almada etkili bir yol olduğu için (Levstik & Barton, 2001) bu etkinlik tercih edilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada ilgili alt amaçlar doğrultusunda, verileri sayısallaştırmak amacıyla içerik analizi; anlamlandırmak ve yorumlamak amacıyla da betimsel analiz teknikleri kullanılmıştır.

Analiz için yapılan işlemler şöyledir:

- Birinci alt amaç (kadın hakları geçmişi anlamak ve anlamlandırmak üzere öğrencilerin tarihin kadın aktörleriyle kurdukları empati deneyimlerini keşfetmek) doğrultusunda aşağıdaki kategoriler belirlenmiştir:

Empati/Perspektif Alma (Tarihsel aktörlerin): Empatinin güçlü bir göstergesi olarak “ben/biz dili kullanma” durumları tespit edilmiştir. Bu, aynı zamanda tarihin kadın aktörlerinin perspektifini almayı da içerebilen bir göstergedir. Kendisini geçmişte yaşamış bir kadının yerine koyarak, anlatısını birinci tekil (ben)/çoğul (biz) şahıs zamiri kullanarak kurgulayan öğrenci ürünleri “*Empati/ Perspektif Alma*” adı altında kodlanmıştır. Bu kategorinin oluşturulmasında kullanılan kriterler “ben/biz dili” kullanımı, kendini geçmişte yaşamış bir kadın olarak sunma ve anlatısını onun duygu, düşünce ve niyetlerini dile getirecek şekilde (onun perspektifini alarak) kurgulamadır.

Kendi Perspektifini Alma (Öğrencilerin kendilerinin): Bu tema “kendi perspektifinden bakma” olarak da adlandırılabilir. Bazı öğrenciler kendilerine sunulan bilgi yaprakları/tarihsel kaynaklardaki kanıtlardan yola çıkarak ilgili tarihsel bağlamda nasıl hissedip nasıl düşüneceklerini ve nasıl davranabileceklerini kendi bakış açılarından ortaya koymuşlardır. Bu öğrencilerin çalışmalarını, “ben o dönemin koşullarında ne hissederdim? nasıl tepki verirdim? ne yapardım?” gibi sorular ekseninde oluşturdukları söylenebilir. Kendi benlerini önceledikleri görünümü veren ancak dönemin koşullarının yanında tarihsel aktörlerin duygu/düşünce/deneyimlerinin dikkate alındığı ve bir yolla empatik düşünmenin izlerini de taşıyan imgeleme dayalı bu çalışmalar öğrencinin ilgili tarihsel bağlama yönelik kendi perspektifini alması anlamına gelecek şekilde “*Kendi Perspektifini Alma*” olarak kodlanmıştır. Dolayısıyla, geçmişi anlama ve anlamlandırmaya katkıda bulunan ve tarihsel imgeleme becerilerini işe koşan bu çalışmalar da empatik düşünme kapsamında değerlendirilmiştir. Bu kategorinin oluşturulmasında kullanılan kriterler: “ben dili” kullanımı, öğrencilerin tarihsel kaynaklardaki kadın aktörlerin deneyimlerinden yararlanmış olmaları, kendilerini o dönemde yaşayan biri gibi kabul ederek kendi olası edimlerini ve perspektiflerini ortaya koymalarıdır.

2. Öğrencilere sunulan bilgi yapraklarında yer verilen ve Osmanlı Devleti'nin son yıllarında yaşamış kadınların seslerine bir örnek şöyledir: “[Erkekler] istedikler ki kadın hiçbir şeye karışmasın. Yalnız evdeki işleriyle meşgul olsun. Çamaşır yıkasın, ortalık süpürsün, yemek pişirsin, çocuklarına baksın ve benzeri hizmetleri yapsın. Neden ve ne mecburiyet[imiz var]? Kadın, erkeklerin hiçbir zaman katlanamayacakları yalnız böyle ağır görevler için yaratılmamıştır. Belki bunlar olsa olsa ikinci, üçüncü derecede kalır. İşte bu yüzden erkeklerimiz, biz zavallı kadınların toplumda bir yer edinmesini ve kendileri gibi birçok özgürlüğe sahip olmamızı düşünmek istemediler. Oysa bizim de bir ruhumuz, duygumuz, düşüncemiz, bir varlığımız, bir beynimiz, bir insanlığımız var. Böyle olduğu halde niçin biz de yaşamak hakkından toplumdaki yerimizden doğal haklarımızdan ve insanlık haklarımızdan yoksun bırakılalım? Niçin ve Neden?” (Aktaran Çakır, 2011, s.169-170).

Görüş Bildirme: Empati içermeyen, kadınlarla araya mesafe koyan (onlar); ancak kadın hakları ve toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda görüşlerini açıklayan öğrenci ürünleri de tespit edilmiştir. Bu öğrenci ürünlerine ise “görüş bildirme” kodu verilmiştir.

Veri çözümlemede cinsiyet faktörü de dikkate alınmıştır. Böylece kız ve erkek öğrencilerin kadın hakları-geçmişine nasıl yaklaştıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. Kız Öğrenciler için KÖ, Erkekler öğrenciler için EÖ kodu kullanılmıştır.

Aşağıda bu kısım ile ilgili kodlamaların nasıl yapıldığını örneklemek üzere bir tablo kesitine yer verilmiştir.

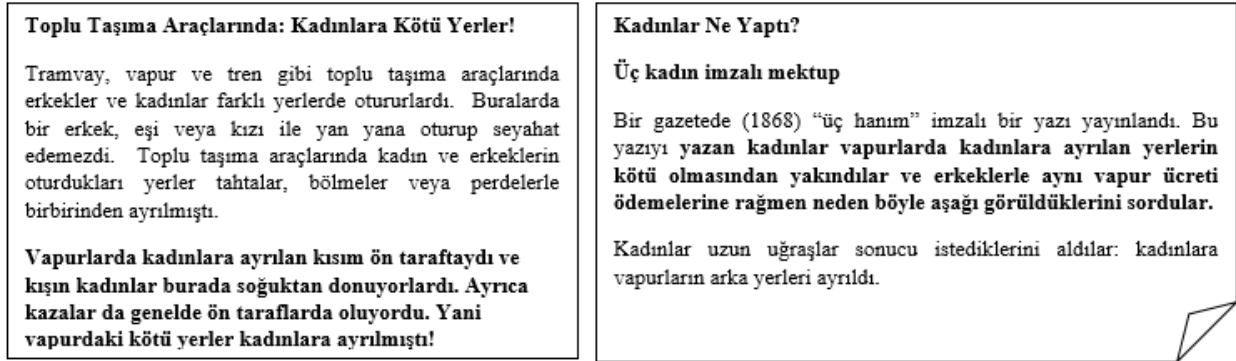
Tablo1. Birinci Alt Amaç Doğrultusunda Verilerin Kodlanmasından Bir Kesit

Öğrenci İfadeleri	Kod	Cinsiyet
“Bizim okumamıza izin vermiyorlar neden? Biz [kadınlar] neden okuyamıyoruz?”	Empati/Perspektif Alma	K
“Ben orda olduğum için [o dönemde yaşadığım için] kötü hissederdim”.	Kendi Perspektifini Alma	K
“Kadınlar da [onlar] eğitim alsınlar ki toplumumuz eşit bir toplum olsun”.	Görüş Bildirme	E

Bu kapsamda, empati kurabilen/kuramayan öğrenci sayısı, ilgili üç kategori de dikkate alınarak tespit edilmiştir. Bulgular sayısal olarak sunulmuş ve öğrenci ürünlerinden bu kategorileri temsil edecek öğrenci ifadelerinden örneklemeler seçilerek betimsel analiz tekniğiyle yorumlanmıştır.

- İkinci alt amaç (tarihsel duyarlılık geliştirme ve empati kurmada öğrencilerin tarihsel kaynaklardan yararlanma durumlarını ve kadın hakları mücadelesi geçmişine hangi perspektiflerden yaklaştıklarını keşfetmek) doğrultusunda, öğrenci ürünleri, öğrencilere uygulama sürecinde sunulan ve derste kullanılan bilgi yapılarıyla sürekli olarak karşılaştırılmıştır. Bu yolla öğrencilerin bilgi yapılarından elde ettikleri bilgileri yorumlayarak nasıl kullandıkları tespit edilmiştir. Bu aşamadaki ilk işlem, bilgi yapılarından/tarihsel kaynaklardan yararlanıldığı çok belirgin olan öğrenci ürünlerinin tespit edilmesidir.

Aşağıda, bu işlemi örneklemek üzere, öğrencilere sunulan kaynaklar ve bunlardan yararlandığı tespit edilen öğrencilerin ürünlerinden kesitler sunulmuştur.



Şekil 1. Öğrencilere sunulan bilgi yapılarından kesitler

Yukarıda sunulan iki kaynağı kullanan -kaynak temelli- öğrenci ürünlerinden kesitler aşağıda görülebilir:

“Bu gün yolculuk yapacağız. Biz kadınlar. Bir grup halinde, ancak yine ön kısımdayız. Yine üşüyeceğiz. Ve yine tehlike halindeyiz” (KÖ).

“O dönemde yaşanan olaylar[a bakıldığında] bana [göre] kızlara yapılan haksızlıklar [düşünüldüğünde] çok saçma hatalar yapılmıştır. Örneğin kadınlar veya erkekler vapura binince hem aynı ücret ödeyip hem de kadınların önem verilmeden, değersizce ön tarafa atılması bana haksız geldi” (KÖ).

Bu aşamada ikinci işlem, kadın deneyimlerinin ve kadın seslerinin görünür olduğu bu kaynaklardaki anlatı kurgusunun, öğrencilerin geçmiş algısı ve empati edimleri üzerindeki etkisini keşfetmeye yöneliktir. Buna göre, kaynak temelli öğrenci ürünlerindeki ifadeler doğrultusunda bunları alımlama³ durumları ve geçmişe bakış açıları tespit edilmiştir. Bu aşamada önceden belirlenmiş bir tema/kategori kullanılmamış; keşifsel (öğrencilerin neye odaklandıklarını keşfetmeye yönelik) bir strateji izlenmiştir. Bu doğrultuda öğrenci ifadelerindeki her cümle bir birim kabul edilmiş; her cümlelin işaret ettiği anlam, bir açıklama ile kodlanmıştır. Daha sonra bu kavramlar birbirleriyle ilişkilendirilerek, öğrencilerin kadın hakları geçmişine yaklaşımları/perspektifleri tespit edilmiştir.

3. Edebiyatın ve her türlü iletişimin her bir okuyucuda, dinleyicide farklı etkiler yaratması ilkesine dayalı bir inceleme-eleştireme tarzı olarak tanımlanan kavram burada, her bir öğrencinin okudukları tarihsel kaynakları kendi deneyimleri doğrultusunda yorumlayarak özgün bir duruş/perspektif oluşturmaları anlamında kullanılmıştır.

Öğrencilerin kadın hakları geçmişine yaklaşımlarını tespit etmede izlenen analiz süreci, bir kız öğrencinin çalışması özelinde aşağıda örneklendirilmiştir:

Tablo 2. Kadın Hakları Geçmişine Öğrenci Yaklaşımları Kodlama Tablosundan Bir Kesit

Öğrenci İfadeleri	Anlam Kodu
Bizler de erkekler gibi özgür olmak isteriz.	Özgürlük talebi
Kadınlar da milletvekili olabilir.	Seçilme hakkını savunma
Kadınların giyimine kimse karışamaz.	Giyinme özgürlüğünü savunma
Bizler de konuşma hakkına sahibiz.	Konuşma/ifade özgürlüğünü savunma
Tiyatroda oynayabiliriz.	Çalışma hakkını savunma
Yaklaşım/Perspektif:	SAVUNMACI

Her bir öğrenci ürünü özelinde yürütülen bu kodlama sonucu elde edilen yaklaşımlar ve karşılıkları şöyledir:

Talepkar: Kadın haklarını talep etme/isteme.

Savunmacı: Kadın haklarını savunma.

Mücadeleci: Kadın haklarını elde etmek için mücadele vereceğini bildirme.

Savunmacı/Mücadeleci: Kadın haklarını savunmanın yanı sıra mücadele edeceğini de bildirme.

Açıklamacı: İçinde bulunduğu koşulların zorluğu, üzücü oluşu, ezilme deneyimleri vb. açıklamalarda bulunma.

Tespit edilen öğrenci yaklaşımları ilgili başlık altında tablollaştırılarak sunulmuştur.

Tüm çalışmalar öğrencilere sınıf ortamında yaptırılmış ve çalışmaların bitiminde öğrenci ürünleri toplanmış; bu yolla veri kaynaklarının güvenilirliği sağlanmıştır. Araştırmanın güvenilirlik çalışması kapsamında veriler belirlenen temalar doğrultusunda her iki araştırmacı tarafından bireysel olarak kodlanmış; ardından kodlamalar karşılaştırılarak üzerinde uzlaşa sağlanmış ve analiz süreci tamamlanmıştır.

3. Bulgular

Verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular, “birinci alt amaç” ve “ikinci alt amaç” olmak üzere iki başlık altında sunulmuştur.

Birinci alt amaç (kadın hakları geçmişini anlamak ve anlamlandırmak üzere öğrencilerin tarihin kadın aktörleriyle kurdukları empati deneyimlerini keşfetmek) doğrultusunda ulaşılan bulgular

Yapılan içerik analizi sonucu ulaşılan bulgular *Tablo.3.*'te görülebilir:

Tablo 3. Öğrencilerin Tarihsel Aktörlerle İletişim Durumu

Empati/ Perspektif Alma		Kendi Perspektifini Alma		Görüş Bildirme	
Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek
19	8	11	11	17	16
Toplam:	27	Toplam:	22	Toplam:	33

Tablo 3 incelendiğinde, kız öğrencilerin empati/ perspektif alma sayısının (19) erkek öğrencilerin (8) iki katından biraz fazla olduğu görülür. Bu veri kız öğrencilerin, tarihin kadın aktörleriyle özdeşim/empati kurmaya daha eğilimli olduğu şeklinde yorumlanabilir. Öznesinin kadınlar olduğu bir bağlamda kız öğrenciler erkek öğrencilerin iki katı oranında empati yapabilmişlerdir. Bu bulgu, sosyal bilgiler/tarih öğretiminde kadın aktörlerin yer bulma durumunu nitelik ve nicelik bakımından tartışmaya açmaktadır.

Empati/ Perspektif Alma

Az sayıda da olsa (8) erkek öğrenciler “ben/biz” dili kullanarak kadın tarihsel aktörlerin perspektifini almayı ve empati kurmayı başarmışlardır. Bu bulguyu örnekleyen bazı ifadeler aşağıda incelenebilir.

O dönemde ben kadın olsaydım eğitimimin kısıtlandığını düşünürsem hep erkekleri kıskanırdım. Erkeklerin hakkı var, ama bizim hakkımız yok. Bütün kızları toplayıp bu hakkı bize tanınmasını isterdim. (EÖ)

1. Kadınlara eğitim hakkı verilmediği için üzüldüm.

2. Eğlence hakkımız olmadığı için sıkılırdım.

3. Kendimi insan gibi değil, dışarıdaki bir taş gibi hissedirdim.

4. Ulaşımında ölme tehlikesi olduğu için korkardım.

5. Seçme ve seçilme hakkım olmadığı için kendimi kötü hissedirdim.

6. Kadınlar mecliste takı, kumaş vb. şeyler konuşmazlar. Erkeklerin önyargılı olmamalarını isterdim. (EÖ)

Kadınlara hak lazım: Ben haklarımı isterim, özgürlüğümü isterim. Erkekler çok iyi olduğunu sanıyorlar ama aynen biz de insanız, biz de yapabiliriz. (EÖ)

Ben bir kız olsaydım cinsiyet ayrımı yapsalardı hiç memnun olmazdım. Çünkü kadın ve erkek de bir insandır. Hiçbir insanı cinsiyet yüzüne [yüzünden] ayıramazlar, çünkü böyle bir hakları yoktur. (EÖ)

Biz kadınların eğitim görmeye hakkımız vardır ve biz bu hakkımızı kullanmayı istiyoruz. Gereğini bilgilerinize arz ederim. (EÖ)

Bu veriler, erkek öğrencilerin kendilerini kadınların yerine koymayı kabul etmiş olmaları bakımından oldukça dikkate değerdir.

Kız öğrencilerin ürünlerinden elde edilen verilerden birkaç örnek aşağıya alınmıştır:

*Osmanlı Devleti Padişahına; Kadınlara daha çok hak ve özgürlük tanınmasını [istiyoruz]. Kendinizi **bizim** yerimize koyup düşünmenizi istiyorum. **Bizim** bir insan olduğumu [olduğumuzu] unutmayın, **kendi** özgür irademizin olduğunu hatırlayın. Eğitim hakkındaki kısıtlamalardaki yasakların kaldırılmasını istiyoruz kadınlar olarak. (KÖ)*

*Zamanımın kadınlarına yapılan haksızlıkların hep bir kenara atılması [zamanımın kadınlarının haksızlığa uğraması], erkek kulların üstünlüğünün şikayetçisiyim. Bir kadın olmanın zorluğunu anlatmalı erkeğe. Bu mektup zavallı gördüğünüz kadınlar adına. Üstümüze yüklediğiniz sorumluluklar çok fazla. İnsan dayanışma içinde olmalı aslında, siz insansanız **biz** de insanız! **Bize** yüklediğiniz sorumlukları bir kenara atıyorum ve siz erkekleri uyarıyorum. Sizin fiziksel gücünüz varsa **bizim** de zihinsel gücümüz var unutmayın! (KÖ)*

*Bu gün yolculuk yapacağız. **Biz kadınlar**. Bir grup halinde ancak yine ön kısımdayız. Yine üşüyeceğiz. Ve yine tehlike halindeyiz. Bu uzun bir yolculuk olacak ancak **bizim** için herşey zor. Yüzümüzde nefes almamızı engelleyen peçemiz. Uzun, hareketi kısıtlayan kıyafetimiz. Otururken, kalkarken hatta yürürken bile zorluk var. **Hepimizin** yüreği acıyor aslında, kimimiz çocuğumuzu kaybettik boşanırken; kimimiz ise mahrum kaldık mirasımızdan ve gidiyoruz trende. Tehlike ile burun buruna. (KÖ)*

Bu veriler, kız öğrencilerin empati/perspektif almada erkek öğrencilere kıyasla nitelik olarak da daha başarılı olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrenciler bir kadın olarak kadınların yaşadığı ezilme/isyan/mücadele deneyimlerini daha derinden hissetmiş ve anlamış görünmektedirler.

Kendi Perspektifini Alma

Öğrencilerin bir bölümü (11 kız, 11 erkek olmak üzere 22 öğrenci), okudukları bilgi yapıklarındaki verilerden yola çıkarak ilgili dönemlerdeki kadın hakları geçmişini kendi perspektiflerinden değerlendirmişlerdir.

Aşağıya alınan örnekler incelenebilir:

Haklarımızın kaybolması, erkeklerin yapabildiği şeyleri kadınların yapamaması kadına zorluk çıkartır. [...] Ben o kadınların yerinde olsaydım haklarımın bana verilmesi için ne gerekiyorsa yaparım. Haklarımızın yerine gelmesi için bütün kadınlar toplanarak bir dayanışma kurar, kadınların da haklarının ispatlanacağı bir vakıf kurardım. Ben orda olduğum [o dönemde yaşadığım] için kötü hissedirdim (KÖ)

Sahneye çıkmak isterim. Okuyup büyük ve güçlü kadın olmayı isterdim. İstedğim gibi giyinmek isterdim. [...] (KÖ)

Başkan olma ve seçilme hakkımı arardım. Okuma [eğitim] hakkımı arardım. Erkek kadın eşitliği (EÖ)

Bu verilerde de görüldüğü gibi, öğrenciler, ilgili dönemdeki olgusal bilgileri incelemiş, tarihsel aktörlerin seslerini dinlemiş, deneyimlerini öğrenmiş; ardından, tarihsel kaynaklar ve aktörler ile girdikleri bu iletişimden hareketle, ilgili dönemde yaşamı nasıl deneyimleyebileceklerini, dönemin koşullarını dikkate alarak ortaya koymuşlardır.

Görüş Bildirme

Öğrencilerin bir bölümü, ilgili tarihsel olaylar ve kadın deneyimleri hakkında görüş bildirme ve değerlendirme yapma ile yetinmişlerdir. Aşağıda örnekler görülebilir:

O dönemde yaşanan olaylar[a bakıldığında] bana[göre] kızlara yapılan haksızlıklar[düşünüldüğünde] çok

saçma hatalar yapılmıştır. Örneğin kadınlar ya da erkekler vapura binince hem aynı ücreti ödeyip hem de kadınların önem verilmeden, değersizce ön tarafa atılması bana haksız geldi. Bir de tiyatrodaki kızlar da bir rol alıp oynasaydı, şarkı söyleseydi erkeklerle bir zarar mı gelirdi. Oynamaları da lazımdı. Oynayınca onları polisin yakalaması saçma o zaman erkekleri de tutuklamaları lazımdı ve kadınları artık her zaman savunmalıyız. (KÖ)

Kadınlar erkekler gibi olmalı. Onlar da çocuklarına kendi soyadlarını vermeliler. Mesela kadınlar da artık şiddete uğramamalı. Mesela Afife Jale Hanım⁴ bu kadar mücadele vermemeliydi. Direk[t] hakları ona verilmeliydi. Karma eğitim başından beri olmalıydı. (KÖ)

Kadınları küçük görüp onların istediği işleri yaptırmazsak kadınlar çabalayıp iş yapabilirler. (EÖ)

Osmanlı döneminde arazi, tarla vb. şeylerde kız çocuklara miras bırakılmazdı. Sadece erkekler miras bırakılırdı. Bence her ikisinin de [ikisine de] miras bırakılabilirdi. Ayrımcılık yapılmaması gerekirdi. (EÖ)

Bu ifadeler genel olarak öğrencilerin geçmişteki toplumsal cinsiyet eşitsizliğini yer yer günümüz ile de karşılaştırmalı olarak eleştirel/sorgulayıcı bir perspektiften değerlendirme eğiliminde olduklarını ortaya koymaktadır. Bu eğilimin, görüş bildirmenin yanında diğer kategorilerdeki öğrenci ürünlerinde de paylaşıldığı bulgulanmıştır.

İkinci alt amaç (tarihsel duyarlılık geliştirme ve empati kurmada öğrencilerin tarihsel kaynaklardan yararlanma durumlarını ve kadın hakları mücadelesi geçmişine hangi perspektiflerden yaklaştıklarını keşfetmek) doğrultusunda ulaşılan bulgular

İkinci alt amaç “empati/ perspektif alma” ile “kendi perspektifini alma” kategorileri altında kodlanan verilerin analizine yöneliktir. Zira bu amaç, empatinin kadın hakları geçmişinin algılanmasındaki rolüne odaklandığı için, empati kapsamına girmeyen “görüş bildirme” kategorisindeki veriler analize dahil edilmemiştir.

Bu başlık altında öğrenci ürünlerinden elde edilen veriler, olayları, olguları ve tarihsel aktörleri geçmişin özgül bağlamında (geçmişin koşullarına uygun olarak) anlama çabası olarak tanımlanan (Dilek, 2005) tarihsel duyarlılık ve empati perspektifi doğrultusunda çözümlenmiştir.

İçerik analizinden elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin tarihsel kaynaklardan yola çıkarak geçmişteki kadın hakları konusuna hangi perspektiften yaklaştıkları Tablo.4.’te incelenebilir:

Tablo 4. Öğrencilerin Kadın Hakları Geçmişine Yaklaşımları/Perspektifleri

Yaklaşım/Perspektif	Kız	Erkek	Toplam
Talepkar	9	6	15
Savunmacı	9	4	13
Mücadeleci	4	8	12
Savunmacı/Mücadeleci	3	1	4
Açıklamacı	5	-	5

Tablo 4 incelendiğinde savunmacı, mücadeleci ve savunmacı/mücadeleci yaklaşımların toplamının (29) diğer iki kategoriden daha yüksek olduğu (talepkar ve açıklamacı: 20) görülür. Öte yandan talepkar kategorisi kadın haklarını talep etme anlamına geldiğinden, buradaki en düşük oranı yalnızca içinde bulunduğu durumu açıklamakla yetinen öğrenci ifadelerinin oluşturduğu sonucuna ulaşılır. Bu bulgu, öğrencilerin, kadınların karşılaştıkları haksızlık/eşitsizlik ve ezilme deneyimleri karşısında hakları talep etme, savunma ve haklar/özgürlük için mücadele etme yaklaşımlarını güçlü bir şekilde desteklediklerini ortaya koymaktadır. Öğrenciler kaynaklardaki kadın aktörlerin savunma/mücadele deneyimlerini algılamış, takdir etmiş ve benimsemişlerdir.

Öğrencilerin bu yaklaşımlarını örnekleyen ifadelerden bir kısmı aşağıda incelenebilir.

Talepkar Yaklaşım

Osmanlı Padişahı'na; Ben kadını, bu yüzden haklarım kısıtlanıyor. Mirasımı kullanamıyorum, sadece bu değil; hiçbir hakkım yok. Bir sanat ile uğraşamıyorum. İstedğim kıyafetleri giyemiyorum. Dışarı çıkamıyorum. Vapurlarda en kötü yerlere oturtuluyorum. Buna bir son istiyorum. (KÖ)

Şu anda kadınların ve erkeklerin eşit olmadığı bir dünyada yaşamak çok zor. Nereye gidersek gidelim,

4. Türk tiyatrosunun öncü kadınlarından: Öğrenciler için hazırlanan bilgi yapıtlarında, Cumhuriyetten önce Müslüman kadınların tiyatro sanatçısı olmalarının yasak oluşuyla ilgili bilgi ve kanıtlar sunulmuş; Afife Jale'nin yasağa rağmen İstanbul'da sahneye çıktığı, polis tiyatroyu basınca kaçmak zorunda kaldığı, zamanla bu kaç-kovala oyunundan yorulduğu ve tiyatrodaki işine son verilince ekonomik sıkıntılar çektiği ve Cumhuriyetin ilanından sonra (1923) sahnelere geri dönebildiği bilgilerine yer verilmiştir. Ayrıca öğrencileri empatiye davet eden “siz Afife Jale'nin yerinde olsaydınız ne yapardınız? Neler hissederdiniz?” sorusu sorulmuştur.

*bu sorun peşimizi bırakmıyor. Vapurda ve toplu taşıma araçlarında bile kadınlar küçük düşürülüyor. Bu sorunun büyümemesini, ileride yaşayan kadınların da bu sıkıntıları çekmemesini **diliyorum**. Bu dünyanın özgür ve eşit bir dünyaya dönüşmesini **istiyorum**. (KÖ)*

*Biz kadınların eğitim görmeye hakkımız vardır ve biz bu hakkımızı kullanmayı **istiyoruz**. Gereğini bilgilerinize arz ederim. (EÖ)*

Savunmacı Yaklaşım

*Sevgili Beste, bu dönemde kadınların eğitim hakları sakız gibi çiğneniyor. Hiçbir kadın eğitim alamıyor. Hepsi erkekler için. Kadınların okuma yazma hakkı yok ve biz kadınlar olarak bu hakları çiğnemeyeceğiz. **Haklarımızı savunacağız ve arkasında durmaya devam edeceğiz. Senin de bize katılmanı çok istiyoruz. Kadın haklarını ve eğitimlerini savunacağız.** (KÖ)*

*Kadınların özgürlüklerini **savunurdum**. Eğer gereğinden fazla savunamasaydık diğer erkeklerden yardım alırdım ve **kadınların haklarını savunmuş olurdum** (EÖ)*

Mücadeleci Yaklaşım

*Ben kendi hakkımı bulmak için gazeteler, haberler, pankartlara yazıp sonuna kadar **savaşırım** (EÖ)*

*[...] Biz kadınlar birbirimize kenetlenerek **mücadele edeceğiz** ve **haklarımızı alacağız**, özgür olacağız [...]*
(KÖ)

Savunmacı/Mücadeleci Yaklaşım

*Ben bu durumlarda kısıtlı olsam; **bunların hiçbirine boyun eğmem, hakkımı savunurdum**. Çünkü sadece erkeklerin okumaya, çalışmaya hakkı yok. **Biz kadınlar da bunları başarabiliriz**. Erkeklerin bize de hak vermesini istiyoruz. Bizler bu dünyaya sadece ev işlerinde çalışmak için değil, istediğimizi yapmak için yani özgür olmak için geldik. Bu durumlarda **kendimizi savunmalıyız. Savunursam kendimi daha mutlu hissederim.** (KÖ)*

*Kadınlar da insandır. [...] **Haklarımızı savunuyoruz.** [...] Kadınlar da eğitim görmeli, kendi mesleğini kendi seçmelidir. **Mücadele etmeyi bırakmayacağız.** (KÖ)*

Açıklamacı Yaklaşım

*Ben Osmanlı döneminde yaşayan bir kadını. O dönemde erkeklerin düzenledikleri kanunlardan dolayı tüm kadınlar olarak **zorluklar çektik**. [...] Bu nedenle o zamanki hayatımızdan tüm kadınlar olarak çok şikâyetçiydik (KÖ)*

Bu alt amaç doğrultusunda tarihsel kaynaklardan yola çıkarak özellikle kız öğrencilerin, tarihsel düşünmenin değişim ve süreklilik zemininde kadın haklarının geçmişi ve bugününü karşılaştırdıkları bulgulanmıştır. Bu bulguyu örnekleyen bazı ifadeler şöyledir:

*“Eski dönemlerde, haklarımı isterdim, kadın ve erkeklerin eşitliğini isterdim [...] **Allaha şükür artık haklarımız var**” (KÖ)*

Cumhuriyetten önceki kadın hakları; Kadın haklarına ilgi duyulmalı mesela Afife Hanım gibi mücadele ederdim. Şimdiki dönemde kadın ve erkek eşitliği var. (KÖ)

*“Ben bir kadını. Hakları savunulmayan, kadın erkek eşitliği olmayan bir dönemde yaşıyorum. Erkekler istediği mesleğe sahip olurken biz kadınlar evimizde çamaşır yıkayıp yemek yapıyoruz. Hiç adil değil. Kadın kendini ne kadar da kötü hisseder. Şimdi 2015 yılında yaşıyorum. **Çoğu şey değişti ama bazı şeyler hala eskisi gibi. Mesela hala bir haber sunucusu “yine bir kadın sürücü” diye söze başlıyor. Kadınlar için çok kötü bir durum**”. (KÖ)*

Bu veriler, sözü geçen karşılaştırmada öğrencilerin geçmiş-bugün diyalogu bağlamındaki düşünsel süreçlerinde farklı çıkarımlar yaptıklarını ortaya koymaktadır. Bazı öğrenciler geçmiş ile kıyaslandığında günümüzde kadın haklarının tamamlanmış olduğu ve eşitliğin varlığı sonucuna ulaşırken; bazı öğrenciler değişim dinamiklerinin yanında eşitsizlik alanlarının günümüzde halen devam ettiğini öne sürerek süreklilik dinamiğinin de farkında olduklarını ortaya koymuşlardır.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın bulguları tarihin kadın aktörlerinin seslerini de içeren bir öğretim materyali (bilgi yaprakları) ile çalışan öğrencilerin tarihsel empati becerisini deneyimleyerek ve/veya bu materyalin içerdiği tarihsel malzemeyi yorumlayarak

kadın hakları geçmişine yönelik farkındalık geliştirebildiklerini ortaya koymuştur.

Birinci alt amaç doğrultusunda elde edilen bulgulara göre öğrencilerin bir bölümü (27) tarihin kadın aktörlerinin duygularını anlamayı (empati yapmayı) ve onların perspektifini almayı başarmışlardır. Bir bölümü ise geçmişteki kadın deneyimlerini, onların yaşadıkları güçlükleri ve mücadelelerini anlamada, kısmen, kendi duygu ve düşüncelerinden yola çıkmışlar ve tarihsel koşulları dikkate alarak, kadın hakları geçmişine kendi perspektiflerinden (22) bakmışlardır. Bir kısım öğrenci ise yaşananlarla ilgili yalnızca görüş ve değerlendirmelerini iletmeyi (33) tercih etmiştir. Empati/perspektif alma ve kendi perspektifini almayı başaran öğrencilerin toplamı (49), görüş bildiren (33) öğrencilerden yüksektir. Bu bulgudan yola çıkarak, öğrencilerin kadın hakları bağlamında geçmişteki kadın tarihsel aktörlerle iletişim kurmaya ve dönemi/kadınları anlamaya eğilimli oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

İkinci alt amaç doğrultusunda öğrenci ürünlerinden elde edilen doğrudan ya da dolaylı ifadeler, tüm öğrencilerin bilgi yapıklarında sunulan tarihsel kaynaklardan yararlandıklarını, geçmişin kadınlar aleyhine eşitsizlik içeren koşullarının farkına vardıklarını ve geçmişte kadın olmanın güçlüklerini fark edebildiklerini ortaya koymuştur.

Bazı öğrenciler geçmiş ve güncel bağlamlarda kadın haklarının durumunu karşılaştırmışlardır. Bu karşılaştırmalar, geçmişe bakarak günümüzdeki kadın haklarını takdir etme, geçmişe bakarak kadın haklarının savunulmasının gerekliliğine yönelik farkındalık geliştirme ve geçmişte olduğu gibi, kadınların eşitsizlik/ayrımcılık gibi sorunları günümüzde de yaşamaya devam ettiklerini dile getirme gibi farklı bakış açılarını yansıtmaktadır. Bu bulgular, çalışma kapsamında tasarlanan ve uygulanan dersin, öğrencilerin kadın hakları ve toplumsal cinsiyet eşitliği hakkında değişim ve süreklilik bağlamında düşünmelerini sağlamada başarılı olduğunu göstermektedir.

Öğrenciler geçmişteki kadın aktörlerin bu eşitsiz durumu karşısında eleştirel/sorgulayıcı bir tutum sergilemişlerdir.

Bu çalışma kapsamında tasarlanan ders materyallerinin tarihsel gerçekliğe uygun şekilde kadınları hem ezilen hem de mücadele eden özneler olarak sunma yaklaşımı, çocukların ürünlerine de benzer şekilde yansımış; ancak bunlardan öncelikle mücadele/savunma; ikinci olarak da hakları talep etme temasına daha çok eğilim gösterdikleri bulgulanmıştır. Bu bulgu, kadınları tarihsel özneler olarak sunan kadın merkezli bir tarihsel anlatının öğrenciler üzerinde güçlü bir etki yarattığını (Levtik, 2015; 2009) ortaya koymaktadır. Kadın (tarihsel aktörlerin) seslerini duymak öğrencilerin kadın hakları geçmişine yaklaşımlarında bir fark yaratmayı başarmıştır. Kadınların kendi seslerinden duygu/düşünce/deneyimlerini öğrenen öğrenciler, onların duygu/düşünce/deneyimlerini anlayarak ve paylaşarak anlatılarını benzer bir tonda kurgulamışlardır. Öte yandan tarihin kadın aktörleriyle güçlü bir iletişim kurabilmelerinde yine kadınları merkeze alan bu ders tasarımı önemli rol oynamıştır.

Empati kurabilen/perspektif alabilen kız öğrenciler erkek öğrencilerin iki katından fazladır. Buna göre kız öğrenciler kadın hakları geçmişi bağlamında tarihin kadın aktörleriyle empati kurmaya daha eğilimlidirler. Bu bulgu sosyal bilgiler/tarih konuları tasarlanırken cinsiyet/toplumsal cinsiyet faktörünün dikkate alınması ve kadınların daha görünür olduğu/kadınları da dikkate alan/toplumsal cinsiyete duyarlı (*gender sensitive*) içerik tasarımları oluşturulmasının önemini ortaya koymaktadır. Kız öğrenciler özelinde kendi perspektifini alma ve görüş bildirmenin toplam oranı (28), empati/tarihsel aktörlerin perspektifini alma (19) ile kıyaslandığında (28 öğrenciye karşı 19 öğrenci gerçek anlamda empati yapabilmıştır) bir miktar daha yüksektir. Bu fark (9), erkek öğrenciler ile kıyaslandığında (19) çok daha düşük bir seviyededir. Bu da yine kız öğrencilerin geçmişin kadın aktörleriyle empati kurma konusunda daha başarılı oldukları bulgusunu desteklemektedir.

Öte yandan görece az sayıdaki (8) erkek öğrencinin de kadınlarla empati kurma ve onların perspektifini almada başarı göstermeleri; hatta anlatılarını kadınlar lehine “ben/ biz” dili kullanarak kurgulamış olmaları, bu çalışmanın önemli bulgularından biridir. Bu bulgu erkek öğrenciler özelinde empatik düşünmeden izler taşıyan “kendi perspektifini alma” ve empatinin olmadığı “görüş bildirme”nin toplam oranı (28) ile kıyaslandığında (28 öğrenciye karşı 8 öğrenci gerçek anlamda kadınlarla empati yapabilmıştır) çok daha önemli hale gelmektedir. Bu bulguya dayanarak, erkek öğrencilerin kadınlarla hem tarihsel (geçmişe dönük) hem de sosyal (güncele dönük) empati yapabilme becerilerinin geliştirilmesi gerektiği ve geliştirilebilmesinin mümkün olduğu ileri sürülebilir. Bu ise, toplumsal cinsiyet eşitliğine önemli katkılarda bulunabilecek bir hareket noktası olarak değerlendirilebilir.

Tüm bulgulardan hareketle kadın hakları geçmişine yönelik konuların öğretiminde kadın mücadelesini ve bu mücadelenin özneleri olan kadınları merkeze alan, onların seslerinin duyulduğu ve imgelerinin görünür olduğu materyal ve etkinlikler tasarlanması ve bu yolla kadınların mücadele deneyimlerini anlamada öğrencilere empatik düşünme fırsatları sunulması önerilebilir. Öte yandan kadınların yanı sıra tarihin erkek aktörlerini de kapsayacak şekilde organize edilecek bir empati çalışması, kız ve erkek öğrencilerin her iki cinsiyete yönelik empati eğilimlerini karşılaştırabilmek adına yararlı olabilir.

Bu küçük çaplı durum çalışması, empati ekseninde tasarlanan imgeleme dayalı etkinliklerin kadın haklarının/kadın hakları geçmişinin öğretiminde işlevsel bir araç olabileceğini ortaya koymuştur. Bu bağlamda yapılacak daha sofistike, derinlemesine ve boylamsal (uzun süreli) çalışmalar kadın tarihi öğretimine ve bununla bağlantılı olarak vatandaşlık eğitimine önemli katkılar sunabilir.

5. Kaynakça

- Akgökçe, N. (1999). Ortak Geçmiş Birlikte Kurmak. *Tarih ve Toplum*, 185, 32-35.
- Alpargu, M. & Celik, H. (2016). Türkiye’de Güncel Tarih Ders Kitaplarında Kadın Tarihinin Yeri. *International Online Journal of Educational Science*. Retrieved April, 9, 2016, from http://www.iojes.net/userfiles/Article/IOJES_2039.pdf
- Avaroğulları, M. & Çapar, Z. (2016). Tarihte Türk Kadınları Ve İlkler. *Araştırma Temelli Eğitim Dergisi (ATED)*, 6(1), 27-49.
- Berktaş, F. (2010). *Politikamızın Çağrısı*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Berktaş, F. (2003). *Tarihin Cinsiyeti*. İstanbul: Metis.
- Ceylan, N. (2003). *İlköğretim Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi 8*. İstanbul: Meram
- Çağatay, N. & Kaya, M. (1998). *İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük 8 ders kitabı*. Ankara: Doğan Yayıncılık.
- Çakır, S. (t.y.) *Tarih içinde görünürlükten kadınların tarihine: Türkiye’de kadın tarihi yazmak*. S. Çakır ve N. Akgökçe (Haz.). *Kadın Araştırmalarında Yöntem içinde (222-229)*. İstanbul: Sel.
- Çakır, S. (2011). *Osmanlı Kadın Hareketi (Genişletilmiş 3. Bs.)*. İstanbul: Metis.
- Dilek, D. (2007). *Tarih Derslerinde Öğrenme ve Düşünce Gelişimi (3. baskı)*. Ankara: Nobel.
- Dilek, D. (2005). *Soruşturma: Eğitim ve Sivil Toplum*. *Sivil Toplum Düşünce ve Araştırma Dergisi*, 2(8), 101-103.
- Dilek, G. (2012). *Tarih öğretiminde toplumsal cinsiyet: 6. sınıf öğrencilerinin perspektifinden tarihsel süreçte kadın hakları ve kadın imgesi*. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Dilek, G. (2016). *A Study Of Oral And Local History On Sportswomen With 5th Grade Students*. *Eurasian Journal of Educational Research*, 63, 89-114.
- Dulberg, R.N. (1998). *Perspective- taking and empathy in history and social studies: a study of fifth grade students thinking*. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. University of California, Berkeley.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metodlarına Giriş: Nitel, Nicel Ve Eleştirel Kuram Metodolojileri*. Ankara: Anı.
- Hacimirzaoğlu, A. B. [Ed.] (1998). *75 Yılda Kadınlar ve Erkekler*. İstanbul: Tarih Vakfı.
- Karakışla, Y.S. (2001, Ekim). *Osmanlı Kadın Telefon Memureleri-III*. *Tarih ve Toplum*, 214, 41-55.
- Kıncır, K. (2008). *Sosyal bilgiler dersinde 7. Sınıf öğrencilerinin tarih öğrenme beceri*. M. Safran ve D. Dilek (Eds.), 21. *Yüzyılda Kimlik, Vatandaşlık Ve Tarih Eğitimi içinde (380-405)*. İstanbul: Yeni İnsan.
- Köse, M. (2004). *Tarih öğretiminde kadın ve Türk kadını imajı*. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Köse, M. (2011). *Tarih öğretiminde kadın imajının yeniden inşası*. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kurnaz, Ş. (1997). *Cumhuriyet Öncesinde Türk Kadını*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Oktar, T. (1998). *Osmanlı Toplumunda Kadının Çalışma Yaşamı*. İstanbul: Bilim Teknik.
- Peirce, L. (2002). *Harem-i Hümayun (çev. A. Berktaş, 4. bs.)*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.
- Scott, J.W. (2013). *Feminist tarihin pesinde (çev. A. Günaydın, A. Sönmez, F. Dinçer, O. Tümer ve O. Aslan)*. F. Dinçer ve O. Aslan (Der.). İstanbul: BGST.
- Şenünver, G., Kesim, H.S., Turgut, R., Akay, A. & Ercan, N. (2005). *İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük 8*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Lee, P. (1984). *Historical Imagination*. A.K. Dickinson, P.J. Lee and P.J. Rogers (Eds.), *Learning History (85-116)*. Great Britain: Heinemann Educational Books.
- Lee, P. & Ashby, R. (2001). *Empathy, Perspective Taking, And Rational Understanding*. O.L. Davis Jr., Elizabeth Anne Yeager and Stuart J. Foster (Eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in The Social Studies (13-19)*. USA: Rowman & Littlefield.
- Levstik, L. (2009). *What Educational Research Says About Teaching And Learning Women’s History*. Carol Berkin, Margaret S. Crocco, Barbara Winslow (Eds.), *Clio in the Classroom (281-295)*. USA: Oxford University Press.
- Levstik, L. (2015). *Well- Behaved Women Rarely Makes History: Gendered Teaching And Learning in And About History*. H. Cooper & J. Nichol (Eds.), *Identity, Trauma, Sensitive and Controversial Issues in the Teaching Of History (448-472)*. U.K.: Cambridge Scholars Publishing.
- Levstik, L. S. & Barton, K.C. (2001). *Doing History: Investigating With Children in Elementary And Middle Schools (2. ed.)*. USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Yapıcı, G. (2006). *Kadın Tarihine Yer Açmak: Oluşturmacı Sosyal Bilgiler Programında Kadın Haklarının Tarihsel Gelişim Süreci Üzerine Bir Kazanım*. *Kadın Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 50-57.
- Yeager, A.Y. & Foster, S.J. (2001). *The Role of Empathy in the Development of Historical Understanding*. O.L. Davis Jr., Elizabeth Anne Yeager and Stuart J. Foster (Eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in The Social Studies (13-19)*. USA: Rowman & Littlefield.
- Stripling, Barbara, K. (2011). *Teaching the Voices of History through Primary Sources and Historical Fiction: A Case Study of Teacher and Librarian Roles*. *The school of information studies-dissertations*. Paper 66. Retrieved March 29, 2017, from http://surface.syr.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1066&context=it_etd
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (5. baskı)*. Ankara: Seçkin.
- Zihnioğlu, Y. (2003). *Kadınsız İnkılap*. İstanbul: Metis.



Anadolu Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Meslek Etiğine İlişkin Görüşleri¹

Teachers' Opinions Regarding Professional Ethics Working At Anatolian High Schools

Semra KIRANLI GÜNGÖR^a, Berrin ATALAY^a

^aEskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Eskişehir, TÜRKİYE

Öz

Araştırmanın amacı, Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin meslek etiğine ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniğine başvurulmuştur. Yapılan görüşmelerde not alma tekniği kullanılmıştır. Veriler, içerik analizine göre kodlanarak tema ve alt temalar oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin etik ilkeler konusunda bilgi sahibi oldukları ve etik ilkelere uygun davrandıkları görülmüştür. Öğretmenler öğrenci, veli, meslektaş sorumluluklarını bilmektedirler. Öğretmenler, etik karar verme konusunda, etik ilkeler, tecrübe desteği ve altın kuralı önemsemektedirler. Genel olarak öğretmen meslek etiğine ilişkin kadın öğretmenler erkek öğretmenlerden daha duyarlıdır.

Abstract

The purpose of this study is to put forth teachers' opinions regarding professional ethics who work at Anatolian High Schools. Interview technique was used among the qualitative research methods. Note taking method was used in the interviews. Data has been coded according to content analysis; theme and sub-theme have been created. As the results of the research; teachers have the knowledge of ethical principles and they behave suitable ethical principles. Teachers have students, parents, colleague responsibilities. Teachers give importance to their views on ethical decision-making, ethical principles, experience support and golden rule. Female teachers are generally more susceptible than male teachers are.

Anahtar Kelimeler

öğretmen meslek etiği
nitel araştırma
görüşme
içerik analizi
eğitim yönetimi

Keywords

teacher professional ethics
qualitative research
interview technique
content analysis
educational administration

1. Bu makale 22.03.2017 tarihinde Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri A.B.D., Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı öğrencisi Berrin ATALAY'ın. Dr. Öğr. Üyesi Semra KIRANLI GÜNGÖR danışmanlığında hazırlanan ve kabul edilen yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir

Extended Summary

Purpose: This study was carried out in order to put forth teachers' opinions regarding professional ethics. The ethical principles of the teaching profession are so important that it affects not only teachers but also students and social life. Being acquainted with teachers' views regarding this fundamental problem has been recognized as an important requirement. As well as teachers' having expertise and knowledge, it is inevitable to create awareness for teachers' applying the principles of professional ethics. Consequently, teachers' opinions regarding the principles of professional ethics; their responsibilities for administrators, colleagues, students, and parents and how they carry out these responsibilities; ethical decision-making process were considered worthy of investigate.

Methodology: Qualitative research method was used in this study. The data were gathered by face-to-face interviews with teachers and semi-structured interview form was applied. The content analysis was carried out by using note-taking method during interviews. The themes and sub-themes were created in line after that the data had been coded. After the researchers encoded the data separately, they compared the coding, created common codes, and took expert opinions. Validity and reliability of this research were assessed. The study group of the research consists of 40 teachers, who were selected based on cluster sampling, including 19 males and 21 females working in 2016–2017 academic year.

Results and Discussion: The results of this study clearly show that teachers know the principles regarding teachers' professional ethics and describe them. They are conscious of these principles. Female teachers have a higher-level sense of describing principles of professional ethics than male teacher. Among the data reached, justice and equality come first. Regarding teachers' responsibilities, teachers put students in number one place in their responsibilities. Secondly, they give importance to the parents, which reflects student-parents relationship, and this is an indicator of reinforced value given to the student. After that, responsibilities of colleagues and managers indicate their responsibilities in professional and directorial context. Female teachers present their opinions primarily regarding ethics principles, value of ethics, leading parents with role model, meetings, and collegiality. Male teachers present their opinions preferably about sub-themes such as professional competence, regarding students; communication and collaboration regarding parents, and communication regarding colleagues, compared to the female teachers. The position of given value to the student among all their responsibilities is so clear. It is seen that the teachers are conscious of ethical decision-making process but many teachers need support in the responsibility of making decisions. Female teachers are in the forefront regarding the themes like multiple thinking and support experience. When it is considered for males, they are in the forefront about themes like Golden Rule theme and ethical principles regarding the question of ethical decision-making. According to the results obtained from the research, female teachers are more susceptible than male teachers about the ethics regarding teacher professional ethics. This result shows similar outcomes with the studies of Pelit ve Güçer (2006), Yılmaz ve Altınkurt (2009) ve Ergin (2014) in literature. However, the issue that male teachers being more sensitive than female teachers regarding ethics week, parental communication, professional competence, not gaining an advantage, and coping with unethical behaviors, differ from the other studies in the literature. The performances exhibited by teachers in terms of their responsibilities should be monitored and evaluated. Teachers can be given support and responsibility programs to help with the responsibility of ethical decision-making. All corporate ethics in-service training on ethics in schools should be continued in such a way that their activities continue. Thus, relations between stakeholders can be strengthened.

1. Giriş

Etik, hayatımızdaki tüm eylemlerde neyi yapabileceğimizi, yapamayacağımızı, neyi istediğimizi, istemediğimizi anlamamızı sağlar. Etik, toplumun temelini oluşturan, doğru ve yanlış gösteren değerlerdir. Etik sözcüğü bazen ahlâk anlamında, belirli bir grupta, belirli bir zamandaki kişilerin birbirleriyle ilişkilerini, eylemlerini belirlemeleri beklenen normlardır. Bu normlar, yazılı olmayan değerlendirme ve davranış normları sistemleri anlamında kullanılır. Bunlar belirli bir zamanda, belirli bir kültürde neyin “iyi” neyin “kötü” olduğuna ilişkin kişilerin genel olarak neleri yapmaları, neleri yapmamaları gerektiğini içeren değişik ve değişken norm sistemleridir (Kuçuradi, 1999).

Her meslekte kendine özgü meslek etiği anlayışı vardır. Meslek etiği o meslekteki kişilerin, grupların ne kadar güçlü olduğu ile orantılı olarak kişilerin vicdanlarına hitap eder (Durkheim, 1986). Mesleki etik, aynı meslekte olan grupların birbirlerine karşı davranışlarını düzenlemede, ürettikleri hizmetlerin niteliklerini belirlemede etkilidir. Mesleki etiği oluşturmada davranış kodları, meslek üyelerinin bir yasal zorunluluk olmadan kabul ettikleri kurallardır. Mesleki davranış kodlarının belirlenmesindeki amaçlardan biri ise, istenmeyen davranışların, meslek üyeleri arasında yaratabileceği olumsuz etkilerini engellemektir (Acar, 2000). Öğretmenliği etiğin konusu yapan üç faktör vardır. Öğretmenlerin insan ilişkisi, öğrencileri olumlu yönde değiştirme kapasitesi, sınıf içinde öğretmenlerin aldığı kararlardır. Örneğin; öğrencilere hangi ödevin verileceği, verilen ödevlerin nasıl notlandırılacağı veya sınıf düzenini bozan bir öğrenci ile nasıl baş edileceği tartışılabilir konulardır. Bunlarla birlikte, öğretmenlerin sınıf içi kararlarının çoğunun kişisel tercihleri doğrultusunda olması gibi tüm bu kararlar etik biliminin içindedir (Johnston, 2003). Öğretmenler tutum ve davranışlarıyla olası bir durum karşısında öğrencilerine rol model olur ve en doğruyu temsil ederler. Öğretmenlerin karşılaştıkları problemler, sahiplik, doğruluk, gizlilik ve ulaşılabilirlik çerçevesinde önerilen çözüm yolları sayesinde azaltılabilir (Çam ve Üstün, 2016; Güngör Kıranlı ve Yıldırım, 2014).

Etik

Etik, insanların kurduğu bireysel ve toplumsal ilişkilerin temelini oluşturan değerleri, kuralları, doğru-yanlış ya da iyi kötü gibi kavramları ahlaksal açıdan araştıran bir felsefe disiplini. Basit bir anlatımla etik; doğru ve yanlış ölçütleri ortaya koyan ahlaki kurallar bilimidir. Etik sözcüğü Yunanca’da “karakter, prensip, insan davranışı” anlamına gelen “ethos” sözcüğünden türetilmiştir. Ethos’ tan türetilen “ethics” kavramı da ideal ve soyut olana işaret ederek “ahlak kurallarının ve değerlerinin incelenmesi” sonucu ortaya çıkmaktadır (Akarsu, 1979). Etiğin ilgi alanı, insanın bütün davranış ve eylemlerinin temelini araştırılmasıdır (Mengüşoğlu, 1965, s. 15).

Her insan için doğru da yanlış, iyi ya da kötü, toplumda kabul görmüş ya da hoş karşılanamayacak değer yargıları vardır. Davranışlarıyla herkes bu yargıları sergiler. Russell’ a göre etik (1993, s. 159) bir topluluğun ortak isteklerini bireylere benimsetme girişimidir. Ayrıca etik, bireylerin isteklerinden bazılarını yalnızca kişisel değil, evrensel bir önem verilmesini de gerektirmektedir. Yaşam boyu kendimize ve başkalarına sorduğumuz, bir yargıya varmaya çalıştığımız “iyi mi?” ve “doğru mu?” soruları, tüm nesiller için gerekli olacaktır. Eğitimde olduğu kadar hayatın bütün alanlarında bu etik yargılar hep olacaktır. Cevizci (2002) etik kavramını daha kapsamlı bir şekilde tanımlamış ve etiği “Belli bir yaşama idealini hayata geçirebilmek için mücadele eden, içinde olduğu toplumun yaşayışını eleştiren, mevcut değerler yerine alternatif değerleri koyan, kısaca hayata anlam katan ahlaki ilkeler teorisi” şeklinde ifade etmiştir.

Etik, her türlü insan ilişkisinde temel nitelik olup; her nerede insan varsa mutlaka etik bir ilişkinin söz konusu olduğu gerçeği gözden kaçırılmamalıdır (Kuçuradi, 1999, s. 23). Etik kavramının en iyi şekilde öğretilmesi için eğitime ihtiyaç vardır. Etik davranışların geliştirilmesi için etik bu kadar önemliyken, öğretmenlerin bu anlamda değerleri asla göz ardı edilemez. Bu konuda öğretmenlere, bireylere değer verme ve onlardaki potansiyeli açığa çıkarabilmek için mesleki açıdan daha fazla görev düşmektedir. Geleceğin öğretmenlerinin etik kuralları bilmeleri, olayları daha iyi gözlemleyebilmeleri ve bu olaylar hakkında daha iyi yargılarda bulunabilmeleri için mesleki etik eğitimi almaları gereklidir. Etik davranış, bir bireyin diğer bir bireyle ilişkisi ve onu nasıl değerlendirdiği ile ilgilidir. Buradaki temel inanç bu bakış açısıyla kritik düşünmeye yönelik yaşantıların sağlanmasıdır (Noddings, 1993).

Mesleki etik

Meslek etiği, belirli bir meslekte özellikle dorudan doğruya insanla ilgili bir meslekte uyulması gereken davranış kuralları anlamına gelmektedir. Bu kurallara da dünyanın neresinde olursa olsun, bu mesleği yapan herkesin uyması istenir (Kuçuradi, 1988, s. 21). Bunu yaparken olabilecek hata ve kusurların meslek çevresi dışında fark edilmeyeceğini neden olarak da etik ilkelerin herkesin görevlerin düzenlemesi olduğunu söyler. P.Juusela, meslek etiklerinin temel işlevlerini 1.Yetersiz ve ilkesiz üyeleri ayırmak, 2. Meslek içi rekabeti düzenlemek, 3. Hizmet ideallerini korumak şeklinde üçe ayırır (Altun, 1995, s. 126). Kuçuradi’ye göre (2000, s. 24), meslek etiklerinden en eski olanlardan biyoetik ve yeni

sayılabilecek çevre etiği ile ilgili sorunların arka plânını ortaya koyarken, doğa bilimcilerin araştırma yaparken ya da mesleklerini icra ederken karşılaştıkları etik sorunlar diğer insanların günlük yaşamda karşılaştıkları sorunlarla aynı mıdır, yoksa farklı mıdır sorularının önemli olduğunu vurgulamaktadır. Burada etik sorunlarının ortaklığının, mesleki özelliklerden ya da durumun teklüğünden ortaya çıkandan daha köklü ve belirleyici olduğunu gösterilmiştir.

Günümüzde meslekler arası farklılıkların olmasına rağmen meslek etiği ile ilgili olarak belirlenen kurallar genel olarak aşağıdaki şekildedir (Akdoğan, 2003, s. 309) Meslek üyeleri yasaların izin verdiği düzeyin üzerinde bir davranışta bulunmalı ve bu seviyeyi her zaman korumalıdır. Belirlenecek etik kurallar dürüst davranmaya ve olumlu bir izlenim bırakmaya yönelik olmalıdır. Belirlenen etik standartlara ters düşecek olan tüm davranışlar yasaklamalı ve buna yönelik cezai işlemler uygulamalıdır. Her mesleğin kendine özgü bir takım gereklilikleri vardır. Burada dikkate alınması gereken husus, her meslekle ilgili, meslek sahipleri tarafından bu gereklilikler bilinmesidir. Bu konu, söz konusu meslek sahipleri için o mesleğe ait gerekliliklerin arasındaki uyum derecesinin belirlenmesi açısından da önemlidir. Çünkü meslek etiği her şeyden önce, o mesleği sürdürenlerin mesleğin gerektirdiği özelliklere ne derecede sahip olup olmadığıyla ilgilidir (Torlak, 2001, s. 84). Meslek etiği, her mesleğin kendine özgü etik kurallarını temsil eder.

Meslek Etiği

Bireyin ve toplumun kendini gerçekleştirme ve gerçek manada işlevlerini yerine getirilmesi için eğitim ile etik arasındaki doğal bağın korunması gerekir. Öğretmenlik mesleği statüsü ile bu bağı en iyi şekilde yansıtan meslektir. Öğretmenlik mesleğini doğru değerlendirmek için bu mesleğin gereklerini yerine getirerek yaşayan insanlara bunun nasıl yapılacağı gösterilmesi ile gerçekleşir. Öğretmenlik, öğrencilere ilişkin olan durumları, öğrencilerin insanlaşmasına katkıda bulunması ve bunu değerlendirme ve eylemde bulunma mesleğidir (Kuçuradi, 1988, s. 36).

Eğitim ve öğretimin uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerinde, öğretmen meslek etiğine dair ilkeler uygulanmalıdır. İnsanla çalışmak zahmetli iken, her bir bireyin bundan sonraki yaşantısının ele alınması gereken bu özel zaman diliminde, öğrencilere tek tek değer verip karar verme mekanizmalarına yardımcı olup onların nitelikli insanlar olarak yetişmelerine yardım etmek bir öğretmen için en kutsal vazifedir. Bu durumda, öğretmenlerin etik sorumlulukları daha da artmaktadır. Sockett (1993), profesyonel öğretmenin ahlaki olarak öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap veren, öğrencileri ile empati kurabilen kişiler olduğunu belirtmişlerdir. Bu yaklaşımlarda bulunan öğretmenler, öğrencilerin kültürel ve sosyal farklılıklardan kaynaklanan öğrenmelerindeki engelleri aşmasını sağlamalıdır.

Her zaman öğretmen meslek etiği şuurunu taşımak ve uygulayabilmek öğretmenlerin önemli vazifeleridir. Öğretmenler bu bağlamda tüm bu sorumlulukların merkezindedir ve bir takım sorumlulukları gerçekleştirebilmesi için etik ilkeler çerçevesinde hareket etmelidir. Öğretmenlerin daha bilinçli olması için etik ilke ve etik kodları bilmeleri gerekmektedir. Öğretmenlik mesleğine özgü etik kurallar için öğretmen meslek etiği belirtilmiştir. Altın Kural (Başkalarına size davranılmasını istediğiniz gibi davranın), yaşama hakkı, özgürlük, mutluluk ilkelerini içerir (Tepe, 1992) öğretmenlerin meslek hayatlarında unutulmaz rehberi olmalıdır.

Problem Durumu

Araştırmanın amacı, öğretmenlerin mesleki etiğe ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Eğitim bilimleri alanında “meslek etiği” sorunları bilimsel çalışmaların ana sorunlarından biri haline gelmiştir. İlgili araştırma için yapılan literatür taramasında da görülmüştür ki eğitim bilimleri alanında “meslek etiği” sorunları bilimsel çalışmaların ana sorunlarından biri haline gelmiştir. Türkiye’de eğitimle ilgili standartlar geliştirilemediği gibi etikle ilgili ilkeler tam anlamıyla yerleşmemiştir. Mesleki etiğin sağlanması ve günümüzün koşullarına ayak uydurabilmesi için eğitimin sürekli yenilenmesi gerekir. Mesleki etik, diğer sistemlerden farklı olarak içsel ve vicdani bir nitelik taşır. Bir eğitimcinin yaptıkları, bir noktadan sonra öteki meslektaşlarını da ilgilendirir. Etik dışı davranışlar, mesleğe duyulan bütün güveni yok edebilir. Saygı ve değer yitirilmesi, tüm toplum için bir kayıptır. Öğretmenlik mesleği, toplumsal açıdan vazgeçilmezdir. Öğretmen mesleki etik ilkeleri, yalnızca öğretmenleri değil, aynı zamanda öğrencileri ve dolayısıyla eğitimsel ve sosyal hayatı etkileyen çerçevesinin olmasını da gerektirir. Bu temel sorunla ilgili öğretmenlerin görüşlerinin bilinmesi önemli bir gereksinim olarak kabul edilmiştir. Eğitim örgütlerinde güçlü etik ilkeleri olan öğretmenlere ihtiyaç vardır. Öğretmenler, uzmanlık ve bilgi sahibi olmanın yanı sıra mesleki etik ilkelerinin uygulamasında da her zaman toplumda fark edilir olmalıdırlar. Etik ve öğretmen meslek etiği konuları her zaman ön plana çıkarılmalıdır. Bu nedenle öğretmenlerin etik konusundaki görüşleri araştırmaya değer görülmektedir. Ayrıca, bu konu ile ilgili yapılan araştırmalarda daha çok nicel yöntemler kullanıldığı görülmüştür. Bu araştırmada diğer araştırmalardan farklı olarak etik konusunda nitel bir yöntem kullanılarak alanyazına katkı sağlamak amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemi ile öğretmenlik meslek etiğine ilişkin öğretmen görüşlerini derinlemesine ele almak hazır ölçek kullanmaktan daha faydalı ve gerekli görülmüştür.

Öğretmenlerin öğretmen meslek etiğine ilişkin görüşlerinin neler olduğu bu araştırmanın temel problemini oluşturmuştur. Araştırmaya yönelik alt sorular sorulmuştur. Bunlar; 1. Öğretmen meslek etik ilkelerine (kodlarına) ilişkin görüşler nelerdir? 2. Öğretmenin yöneticilere, meslektaşlara, öğrencilere ve velilere karşı sorumlulukları nelerdir ve bunları nasıl

yerine getirirler? 3. Bir öğretmenin etik karar verme sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?

2. Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma tekniği kullanılmıştır. Bunun nedeni nitel araştırmaların araştırma yapılan ya da yapılması planlanan kişilerin sahip oldukları deneyimlerden doğan anlamların sistematik olarak incelenebilmesinde tercih edilen bir teknik olmasıdır (Ekiz, 2003). Nitel araştırmanın en önemli özelliği, insanları, varlıkları ve olayları kendi doğal ortamlarında incelemesidir (Punch, 2005). Araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çevresinde inceleyen, olgu ve durum arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belli olmadığında kullanılan bir araştırma yöntemidir (Yin, 2003). Creswell'e (2013) göre durum çalışması, derinlemesine veri toplamayı içeren veri toplama araçlarıyla zaman içinde ortaya çıkan durumların ve duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır. Bu araştırmada katılımcıların doğal ortamlarında yapılan görüşmeler ile mevcut var olan durum elde edilen veriler sonucu tema ve alt temalar ortaya çıkmıştır. Veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenen bir tekniktir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Eskişehir ili merkezinde yer alan anadolu liselerinde görev yapan 40 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem seçimi genel liseler, meslek liseleri, Fen Liseleri, Anadolu liseleri türlerinden Anadolu Liseleri küme örneklemesine dayalı olarak seçilmiştir. Eskişehir il merkezinde yer alan toplam 24 Anadolu lisesinden dördünde pilot uygulama yapılmıştır. Diğer 20 Anadolu lisesinden ikişer öğretmen ile asıl uygulama yapılmıştır. Bu çalışma grubu; 21 kadın, 19 erkek toplam 40 öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcıların yaşları; 25-30 yıl arası iki, 30-35 yıl arası beş, 35-40 yıl arası 13, 40-45 yıl arası 16, 45-50 yıl arası dört kişi şeklindedir. Görüşme yapılan öğretmenlerin kıdemleri değişiklik göstermektedir. Bunlardan 1-5 yıl arası iki, 6-10 yıl arası beş, 11-15 yıl arası 13, 16-20 yıl arası 16, 20-25 yıl arası dört öğretmen vardır. Atama branşları; edebiyat, matematik, tarih, kimya, biyoloji, beden eğitimi, fizik, felsefe, din kültürü ve ahlak bilgisi, İngilizce şeklinde değişiklik göstermektedir.

Veri Toplama Aracı

Öğretmen meslek etiğine ilişkin literatür taraması yapılmıştır. Daha sonra görüşme formu için soru havuzu oluşturulmuştur. Pilot uygulama iki kadın ve iki erkek öğretmen'e uygulanmıştır. Pilot uygulama sonucu analiz ve değerlendirmeler yapılarak, tekrar eden cevaplar, gereksiz olabilecek sorular belirlenmiştir. Böylece görüşme formuna daha seçici sorular alınarak asıl görüşme uygulaması için görüşme soruları hazır hale getirilmiştir.

Veri Toplama Yöntemi

Bu çalışmada nitel araştırmada veri toplama tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşmeye göre veriler toplanmıştır. Öğretmenler ile yüz yüze görüşmeler yoluyla bilgi toplanmış ve yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. İlk bakışta görüşme, kolay bir veri toplama yöntemi gibi görünebilir. Konuşma ve dinleme gibi herkes tarafından kullanılacak temel becerileri gerektirdiği düşünülebilir. Ancak, çok boyutu kapsaması açısından görüşme hem sanat hem de bilimdir (Patton, 1987).

Katılımcılarla asıl görüşmeler yapılmadan önce ön görüşme yapılarak kendilerinin de uygun olduğu zaman dilimlerinde görüşmelerin yapılması planlanarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin tamamı araştırmacı tarafından bire bir ve yüzyüze olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sırasında not alınırken dikkatlice her şey yazılmaya çalışılmıştır. Görüşme süreleri ortalama 45 dakika sürmüştür. Görüşmeler en uzun 50 dakika en kısa 20 dakika sürmüştür. Görüşmeye başlamadan önce araştırmanın amacı belirtilmiştir. Görüşmenin verilerinin sadece araştırma için kullanılacağı, kesinlikle görüşmeyi yapan kişinin adının, okulunun gizli kalacağı, verilerde kodlama kullanılacağı ve kendi adlarının yer almayacağı gibi konularda açıklama yapılarak araştırma izin belgesinin ve görüşme sorularının bir fotokopisi gösterilmiştir.

Verilerin Analizi

Katılımcılarla yapılan görüşmeler not alma tekniği uygulanarak kayıt altına alınmıştır. Görüşmelerin tamamlanması sonucu elde edilen veriler tutulan notlardan yararlanılarak yazılı metinlere dönüştürülmüştür. Bu yazılı metinler daha sonra tekrar gözden geçirilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmen adları belirtilmemiştir. Kadın katılımcılar için K1, K2,..., erkek katılımcılar için E1, E2,... şeklinde kodlama yapılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2016)

içerik analizi yoluyla veriler tanımlanarak, verilerin içinde saklı olabilecek gerçekler ortaya çıkarmaya çalışılır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmektir. Sonrasında, okuyucunun anlayabileceği bir biçimde verileri düzenleyerek yorumlamaktır. Bu temel amaç çerçevesinde, içerik analizinin yapıldığı izlenen bir takım aşamalar vardır. Bu aşamalar; verilerin kodlanması, temaların bulunması, verilen kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması, bulguların yorumlanması ve raporlaştırma şeklindedir.

Görüşmelerin dökümleri yapılırken her bir görüşme ayrı ayrı yazıya dökülüp, kodlanmıştır. İçerik analizinde elde edilen veriler incelenerek her bölümün ne ifade ettiği bulunmaya çalışılmıştır. Kodlama iki araştırmacı tarafından önce ayrı ayrı kodlanmıştır. Her iki araştırmacı tarafından tema ve alt temalar oluşturulmuştur. Verilerin kodlanması esnasında, veri seti birkaç defa okunmuş ve ortaya çıkan kodlar üzerinde çalışmalar yapılmıştır. İlgisiz cevaplar kodlama dışı bırakılmıştır. Yeni kodlar ortaya çıktıkça kod listesi zenginleştirilmiştir. Daha sonra verilere anlam kazandırılmaya çalışılmış, tema ve alt temalar arası ilişki ve sebep-sonuç ilişkisi kurulmuştur. İki ayrı kodlayıcı yani araştırmacı sonrasında bir araya gelerek ortak kodlar üzerinde çalışmışlardır. Sonrasında da bir başka uzman kişiden oluşturulan tema ve alt temaların kontrol edilmesi istenmiş, görüş alınmıştır. Çalışmanın güvenilirliği için uyum yüzdesine bakılmıştır. Uyum yüzdesini hesaplamada Miles ve Huberman (1994, s. 64), Uyum Yüzdesi Formülü kullanılmıştır. $P = (N_a \times 100) / (N_a + N_d)$ (P: uyum yüzdesi, N_a : uyum miktarı, N_d : uyumsuzluk miktarı). Toplam % 91.66 olarak hesaplanmıştır. Bu değer araştırmanın güvenilir olarak kabul edilebileceğini göstermektedir.

Mayring'e göre (2000) güvenilirlik için, ölçümün doğruluğunu, yaklaşımın doğruluğunu anlatmaktadır ifadesini kullanmıştır. Veri toplama ve analiz yöntemleri ile ilgili ayrıntılı açıklamaların yapılması önemlidir. Görüşmelerin nasıl yapıldığı, verilerin nasıl kaydedildiği, dokümanların nasıl analiz edildiği, elde edilen sonuçların nasıl birleştirildiği ve sunulduğu gibi yöntemle ilişkin konuların ayrıntılı bir biçimde açıklanması benzer araştırma yapacak araştırmacılar için yardımcı olabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). İç güvenilirlik ise aynı zaman diliminde birden fazla araştırmacının bir olguyu ya da olayı aynı biçimde ölçmesi anlamına gelir. Bu nedenle birden fazla araştırmacının verileri analiz etmesi ve karşılaştırılmasına imkân sağlanmalıdır (Kirk ve Miller, 1986). Buna göre; araştırmadaki verileri iki ayrı kodlayıcı ele almıştır. İki farklı kişiden elde edilen analizleri, kodlayıcılar tarafından karşılaştırılmış ve ortalaması alınmıştır. Tüm bu çalışmalar araştırmanın iç güvenilirliğinin göstergesidir. Araştırmanın dış güvenilirliğini artırmak için yöntemler ve aşamalar açık bir şekilde tanımlanmalıdır. Ayrıca, maksimum düzeyde güvenilir veriler toplanmalıdır. Bunlarla birlikte, yöntemle ilişkin konular ve analiz aşamaları açıkça ortaya konmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu bağlamda, araştırmanın görüşme kayıtları kapsamlı ve ayrıntılı bir biçimde tanımlanmıştır. Görüşme sorularının cevapları, öğretmen meslek etiğine ilişkin görüşlerini tespit edebilmek için amaca uygun toplanmıştır.

Nitel araştırmada geçerlik araştırmacının araştırdığı olgunun, olduğu biçimiyle ve olabildiğince yansız olması anlamına gelmektedir (Kirk ve Miller, 1986). Aynı şekilde, araştırma alanına olan yakınlık, yüz yüze görüşmeler yoluyla ayrıntılı ve derinlemesine bilgi toplama, doğrudan ve olayın gerçekleştiği doğal ortam içinde bilgi toplama, uzun süreli bilgi toplama ve elde edilen bulguların teyit edilmesi için alana geri gidebilme ve ek bilgi toplama olanağının olması nitel araştırmada geçerliği oluşturmayı sağlayan önemli özelliklerdir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Miles ve Huberman (1994), araştırmada elde edilen sonuçların doğruluğunu konu edinen iç geçerliliğin sağlanması için araştırma sonuçlarının anlamlı olması ve tutarlı olması, sonuçların kavramsal çerçeve ile uyumlu olması ve bunların veri toplamada rehber olması ve sonuçlardan yola çıkarak yapılan tahminlerin ve genellemelerin tutarlı olması gibi soruların yer alması gerektiğini belirtmiştir. Bu araştırmada da, ilk önce görüşmeler not alma tekniği ile yazılmıştır. Daha sonra bilgisayar ile yazılıp kaydedilmiştir. Görüşme yapılan 40 kişiden bir gruba kendi görüşme formları okutulmuştur. Katılımcıların görüşme formunda yazdığı şekilde söyleyip söylemediği kontrol ettirilerek onayları alınmıştır. Bu yapılan çalışma verilerinin anlamlı ve tutarlı olmasına katkı sağlamıştır. Elde edilen verilerin doğruluğunu ve kendi içinde anlamlı bir bütün olduğunu göstermiştir. Buna göre; araştırmada iç geçerlilik sağlanmıştır. Nitel araştırmalarda dış geçerliliğe uygun olması için, örneklem genelde amaçlı bir şekilde araştırma sorularına ve incelenecek olaya uygun olarak seçilir. Önemli olan örneklemin araştırma evrenini temsil etmesi değil, araştırma yapılacak olaya uygunluğudur (Maxwell, 1992). Dış geçerliliği oluşturmak için bu araştırmada da örneklem sorulara ve incelenen duruma uygun olacak şekilde seçilmiştir. Sorular kapsamlı bir şekilde tablolastırılarak görselleştirilmiş ve tema ve alt temalar tek tek değerlendirilmeye çalışılmıştır. Elde edilen sonuçların tekrar ele alınabilmesi için kodlanan tema ve alt temalardan sonra görüşlerden çarpıcı alıntılar yerleştirilmiştir. Araştırma alanı olan öğretmenlerle doğal ortamları olan kendi okullarında derinlemesine ayrıntılı görüşmeler yapılmıştır. Bu açıardan çalışmada geçerlilik sağlanmıştır.

3. Bulgular

Eskişehir il merkezinde görev yapan Anadolu liseleri öğretmenleri ile görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen veriler çözümlenmiştir. Elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda bulgular elde edilmiştir. Elde edilen bulguların sunumu için tablolar hazırlanmıştır. Bulgular sırasıyla tablolara sunulmuştur.

Öğretmen Meslek Etik İlkelerine (Kodlarına) Yönelik Görüşler

Öğretmen meslek etik ilkelerine (kodlarına) yönelik görüşler yapılan yüz yüze görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucu elde edilmiştir. Hazır tema anahtarları oluşturulmamıştır. Elde edilen görüşlere ilişkin on sekiz tema oluşturulmuştur. Bu temalar; adalet, eşitlik, saygı, dürüstlük, sorumluluk, tarafsızlık, hoşgörü, doğruluk, çıkar sağlamamak, güven, iyi örnek olmak, sevgi, işbirliği, adanmışlık, şiddet uygulamamak, nezaket, şeffaflık, sabır ve gizlilik şeklindedir. Bunlar Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Öğretmen Meslek Etik İlkelerine (Kodlarına) Yönelik Görüşler

	Kadın	Erkek
A) Adalet	K1,K2,K5,K6,K8,K9,K10, K11,K12,K13,K16,K17,K20	E1,E3,E7,E8,E9,E10, E13,E15,E16,E17,E18
B) Eşitlik	K2,K3,K4,K6,K8,K10,K13,K14,K15,K16,K17, K19	E1,E2,E3,E6,E8,E7,E9,E11,E12,E13,E15,E16
C) Saygı	K2,K3,K4,K5,K6,K7,K8,K9,K11,K12,K13,K16, K19,K20,K21	E1,E2,E3,E4,E6,E11,E14,E17
D) Dürüstlük	K2,K3,K6,K9,K10,K12,K13,K16,K19	E1,E2,E3,E4,E8,E17
E) Sorumluluk	K3,K4,K6,K7,K10,K11,K13,K15,K16,K17	E1,E3,E4,E11,E15
F) Tarafsızlık	K2,K3,K4,K6,K9,K10,K13,K16	E2,E7,E8,E17
G) Hoşgörü	K2,K3,K5,K8,K9,K12,K17,K19,K21	E6,E16,E18
I) Çıkar sağlamamak	K4,K10	E5,E9,E10,E13,E16,E18
İ) Güven	K3,K6,K13,K16	E1,E2,E17
J) İyi örnek olmak	K3,K4,K18	E12,E13,E16,E19
K) Sevgi	K2,K8,K19,K21	E6,E9,E11
L) İşbirliği	K1,K10,K21	E3,E4
M) Adanmışlık	K1,K12,K20	E1,E16
N) Şiddet uygulamamak	K14,K18	E12,E13
O) Nezaket	K2,K20	E17
Ö) Şeffaflık	K6	E1
P) Sabır	K3	E3
R) Gizlilik	K11,K16	-

“Adalet” temasına ilişkin bazı görüşler şu şekildedir:

K17. Adaletli davranarak insana değer vermeli.

K20. Adaletli ve dengeli bir yaşantıya sahip olmak en önce olması gerekendir.

E7. Farklılıklar birbirinden beslenir ve çeşitliliği sağlar. Bu bireysel farklılıklar dezavantaj ya da olumsuz bir faktör değildir. ..Herkes bu yüzden adalet ilkesine göre davranmak gerekir.

Öğretmenlerin hemen hemen nerdeyse aynı düzeyde görüşte ortak oldukları görülmüştür. “Eşitlik” temasına ilişkin bazı görüşler şöyle ifade edilmiştir:

K3. İnsan haklarına saygılı ve eşitlikten yana olan bir sistemin öncüsü olmalıyız.

E11. Eşitlikçi bir hayat prensibi oluşturabilmek etik ilkeler arasında yer almalı.

E15... En güzeli herkesi olduğu gibi kabullenip eşit görmek, ona göre muamele edebilmektir.

Kadınların erkeklerle bu temaya ilişkin aynı duyarlılıkta oldukları söylenebilir. “Saygı” temasına ilişkin bazı görüşler şu şekildedir:

K4. Mesleğe ve öğrencilerine saygılı olması, toplumdaki saygı anlayışını geliştirmesi gerekir.

E4. Meslektaşlar, öğrenciler ve veliler için bireysel farklılıklarına saygı duyarak bunları avantaj olarak görerek uyum içerisinde çalışırım. Her birey benim için değerlidir.

E6. İnsan haklarına saygılı olabilmesi kaliteli eğitim için bir şarttır

Kadınların erkeklerden fazla hassas oldukları görülmüştür. “Dürüstlük” temasına ilişkin bazı görüşler şöyledir:

K6. Öğrencilerine dürüstlüğü aşılamalı, dürüstlükten yana olmalıdır.

E1. Dürüstlüğüyle örnek olmalı öğretmen, temsil edebilmeli.

E2. “Dürüst bir insan olabilmek her şeyden önde gelir.

Kadınların erkeklerden daha çok bu temaya dair görüş sahibi oldukları söylenebilir. “Sorumluluk” temasına ilişkin bazı görüşler şu şekildedir:

K4. Sorumluluk bilinci uyanmalı ve bu bilinçle hareket etmeli.

K7. Çevresine karşı sorumluluklarını uygulayan bir öğretmen olmalı.

E1. Sosyal açıdan sorumluluk sahibi olmak gerekir.

E11. Verilen sorumluluğu istenilen en iyi biçimde yerine getiren davranışlar sergilemeli.

Kadınların bu temaya ilişkin erkeklere göre daha duyarlı oldukları söylenebilir. Tarafsızlık temasına ilişkin bazı görüşler şu şekildedir:

K6. Taraf tutmadan herhangi kişi ya da kurumlardan tarafa olmadan hareket edilmelidir.

E2. Tarafsız olarak hiç kimseden yana olmamalıyız.

E7. Yansız olmalı, çoğunluğun fikrine uymalıdır.

Kadınların erkeklere oranla daha duyarlı oldukları söylenebilir. “Hoşgörü” temasına ilişkin ifade edilen bazı görüşler şöyledir:

K12. Hoşgörülü olmalı ne olursa olsun kimseyi incitmemelidir.

E6. Hoşgörülü ahlaklı bireyleri topluma kazandırmalıyız.

E18. Her zaman anlayış ve hoşgörüyü elden bırakmamalıyız.

Kadınların bu temaya dair erkeklerden daha çok dikkatli oldukları söylenebilir. “Doğruluk” temasına ilişkin bazı görüşler şu şekildedir:

K3. Her zaman doğrudan yana olmalıyız, doğruluktan şaşmamalıyız.

E18. Yalan söylememeli ve doğrunun peşinde olmalıyız.

Erkeklerin kadınlara oranla bu temaya ilişkin daha hassas oldukları, etik ilke olarak daha çok yer verdikleri sonucuna varılabilir. “Çıkar sağlamamak” temasına ilişkin bazı görüşler şöyle ifade edilmiştir:

K10. Görevini kendi menfaati için kullanmamalı.” (K10).

E16. Mesleğini kendi çıkarları doğrultusunda kullanmama etik ilkesi öğretmenin hayatında yer etmeli.

Kadınların, erkeklerin görüş bildirdikleri görülmüştür. Bu anlamda, kadınların erkeklere oranla daha az duyarlı oldukları söylenebilir.

“Güven” temasına ilişkin bazı görüşler şöyle ifade edilmiştir:

K13. Sağlıklı ve güven duyulan ortamın sağlanması insanlar arasındaki ilişkilerin temelidir.

E17. Güvenilir olup güven kazanıldıktan sonra her şey daha kolay ilerleyecektir.

Kadınların erkeklere oranla güven teması ile ilgili ifadeleri daha çok yer aldığı ortadadır.

“İyi örnek olmak” temasına ilişkin bazı görüşler şöyle ifade edilmiştir:

K10. Öğrencilerini iyiye, güzele teşvik edecek örnek tavırlar sergilemelidir.

E19. Öğrencilerine, çevresine güzel örnek olmak, söz ve davranışlarıyla örnek olabilmek öğretmende bulunması gereken en güzel şeydir.

Kadınların erkeklerle hemen hemen aynı düzeyde iyi örnek olmak teması ile ilgili oldukları söylenebilir. “Sevgi” temasına ilişkin bazı görüşler şöyle ifade edilmiştir:

K 21. Sevgiyi devam ettirmek sürdürmek, mesleğini, işini sevebilmek, sevgi var olduktan sonra diğer şeyleri de beraberinde gelecektir.

E6. Sevgi her şeyin kapısını açan bir anahtar gibidir bence, çok değerlidir.

Sevgi teması incelendiğinde, bu temaya ilişkin hemen hemen hem kadın hem de erkekler'in aynı düzeyde duyarlı oldukları sonucu çıkarılabilir. "İşbirliği" temasına ilişkin bazı görüşler şöyledir:

K10. Yardımlaşma ve dayanışmanın gücünü hissetmek lazım." (K10).

E4. Dayanışma içerisinde olmalı.

Kadınların bu temaya dair duyarlılıkları ortadadır. "Adanmışlık" temasına ilişkin bazı görüşler şöyle ifade edilmiştir:

K1. Fedakârlıkla çalışmak, mesleğini vazgeçilmez görmek, öğretme heyecanı yaşayabilmek lazım.

E1. Mesleki fedakârlık, adanmışlık, sadece bir işten öte olmalı mesleğimiz.

Kadınların erkeklere oranla bu tema ile ilgili yaklaşık olarak aynı duyarlılıkta oldukları söylenebilir. "Şiddet uygulamamak" temasına ilişkin bazı görüşler şöyle ifade edilmiştir:

K18. İnsanlara karşı sözlü ya da fiziksel hiçbir şekilde şiddette bulunmamalıyız.

E12. Hiçbir zaman şiddete kesinlikle başvurmamalıyız, bunun hiçbir şekilde insani olmadığını bilmeliyiz.

Şiddetin ahlaki olarak hiçbir yeri yoktur.

"Nezaket" temasına ilişkin bazı görüşler şöyledir:

K2. Nezaketli olmak, görgü kurallarına dikkat edebilmek her zaman çok önemli.

E17. Nezaket sahibi olabilmeli ve kibar davranmalı.

Kadınların erkeklere oranla bu temaya dair hassas oldukları söylenebilir. "Şeffaflık" temasına ilişkin görüş şöyledir:

K6. Açıklık, şeffaflık da önemli ilkeler olarak aklıma gelmekte."

E1. "Şeffaflık, hayatımızın temel taşlarındanıdır."

"Gizlilik" temasına ilişkin görüşler şöyledir:

K11. "Öğrenci öğretmen sırlarını korumalıdır. Kişisel ve ailevi sırlarını açıklamamalıdır."

K 16 "Öğrencilere ait sırları başka öğretmenler ve öğrencilerle paylaşmamalı."

Öğretmen meslek etik ilkelerine ilişkin olarak öğretmenlerin etik ilkelerle ilgili olarak bilgi sahibi oldukları görülmüştür. Öğretmenler etik ilkeleri tanımlayabilmişlerdir. Öğretmenler, bu mesleki etik ilkelerin bilincindedirler. Öğretmenlerin etik ilkeleri bilmeleri ve tanımlayabilmeleri olumludur.

Öğretmenlerin Yöneticilere, Meslektaşlara, Velilere ve Öğrencilere Karşı Sorumlulukları

Öğretmen olarak yöneticilere, meslektaşlara, öğrencilere ve velilere karşı sorumluluklarına ilişkin görüşler elde edilmiştir. Elde edilen görüşlere göre öğrenci, veli, meslektaş ve yönetici olmak üzere dört tema oluşturulmuştur. Öğrenci teması tüm temalar arasında önceliklidir. Bu temalar ve alt temaları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Yöneticilere, Meslektaşlara, Velilere ve Öğrencilere Karşı Sorumlulukları

	Kadın	Erkek
A) Öğrenci		
A1) Mesleki yeterlilik	K3,K4,K5,K13,K14,K15,K18,K20	E2,E3,E4,E5,E8,E9,E10,E11,E12,E13,E14,16,E17,E18,E19
A2) Etik ilke	K3,K5,K6,K7,K9,K12, K14, 16,K17,K19,K21	E1,E3,E5,E6,E14,E15
A3) Değer etiği	K2,K4,K6,K7,K8,K10, K11, K12,K13	E2,E3,E7,E8,E15
A4) Rol model	K1,K2,11,K13,K16,K19,K21	E6,E16
B) Veli		
B1) İletişim	K2,K10,K14,K16,K17, K18,K21	E2,E3,E4,E5,E7,E8,E9,E11,E12,E14,E16,E17,E18
B2) İşbirliği	K4,K10,K16,K17,K18	E3,E4,E5,E8,E11
B3) Yönlendirme	K1,K2,K7,K8,K9,K14, K15,K16	E5
B4) Toplantı	K4,K15,K16,K20	E2,E7
C) Meslektaş		
C1) İşbirliği	K1,K4,K7,K10,K11,K12, K13, 14,K17,K21	E1,E3,E7,E8,E11,E15
C2) İletişim	K10	E3,E12,E15

Öğrenci temasına ilişkin dört alt tema oluşturulmuştur. Bunlar sırasıyla mesleki yeterlilik alt teması etik ilke alt teması, değer etiği ve rol model alt teması şeklindedir. Öğrenci temasının alt temalarına sırayla yer vermek gereklidir.

“Mesleki yeterlilik” alt temasına ilişkin bazı görüşler şöyledir:

K18. “Bir öğretmen olarak kendimi iyi yetiştirmem, mesleki etik kurallara sahip olmam, öğrencilerime en iyi bilgiyi aktarabilmem, alanımda gelişmem, öğrencilerimi gözetmem.”

E3. “Öğrencilerimize karşı sorumluluklarımız, öncelikle onlarla çok iyi iletişim kurma onları küçük görmeme, onları önemseme, gerektiğinde onlara yardımcı olma, öğrencilere kendini ve branşını sevdirmeye, bilgilerini sağlıklı ve yanlışsız bir biçimde aktarma, derse zamanında girip çıkma, sadece mesleki değil toplumsal alanda da öğrencilere rehber olma yardımcı olmak diyebilirim.”

Mesleki yeterlilik alt temasına bakıldığında kadınların, erkeklerden daha fazla görüş bildirdikleri ortadadır. Buna göre, erkeklerin kadınlara göre mesleki yeterlilik açısından daha duyarlı oldukları belirtilebilir. “Etik ilke” alt temasına ilişkin bazı görüşler şu şekildedir:

K3. “Öğrencilerine saygılı davranmak, adalet ve eşitliği savunmak, etik ilkelere sahip çıkmak sorumlulukları arasındadır.”

K6. “Mesleğimin gereği olarak öğrencilerime karşı daima şeffaflık, açıklık ve hesap verilebilirlik durumlarını daima ön planda tutarak tarafsız olabilmektir.”

E14. “Öğrencilere karşı herkese eşit mesafede davranarak saygı çerçevesinde ilişki kurabilmektir.”

Etik ilke alt temasına ilişkin kadınlar erkeklerden daha duyarlıydılar. Kadınlar erkeklere göre öğrencilere karşı sorumluluklarında etik ilkeler açısından daha duyarlı oldukları söylenebilir. “Değer etiği” alt temasına ilişkin bazı görüşler şu şekildedir:

K4. “Öğrencilere yaş grubu ve psikolojik durumlarına göre davranmaya özen gösteriyorum. Öğrenciye karşı olan sorumluluk bambaşkadır.”

K10. “Öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına göre davranmak, onları önemsemek, değer vermek gerekir.”

E2. “Bir öğretmen olarak her zaman öğrencilerimin en ufak sorunlarıyla dahi ilgilenmeye çalışırım. Yeri geldiğinde onların bir aile bireyleriymiş gibi davranıp daha sıcak ilişkiler kurmaya çalışırım.”

“Değer etiği” alt teması incelendiğinde kadınların erkeklerden daha fazla görüş bildirdikleri ortaya çıkmıştır. Bu açıdan kadınların erkeklerden daha çok değer etiğine önem verdikleri söylenebilir.

“Rol model” alt temasına ilişkin bazı görüşler şöyledir:

K1. “Öğretmen olarak her türlü davranışımızla öğrenciye model oluruz. Bu model olma ile okulun atmosferini sınıfın iletişimini etkileriz.”

K6. “Öğrencilere iyi örnek olmalı, model olma yoluyla öğrenme sağlanmalı.”

Rol model alt temasına bakıldığında kadınların erkeklerden daha fazla görüş bildirdikleri görülmüştür. Bu açıdan, kadınlar erkeklere oranla rol model olmayı sorumlulukları arasına almayı daha fazla benimsemişlerdir. Veli temasına dair dört alt tema oluşturulmuştur. Bu alt temalar sırasıyla iletişim, işbirliği, yönlendirme ve toplantı şeklindedir. Veli temasına ilişkin alt temalara sırasıyla yer vermek gereklidir. “İletişim” alt temasına ilişkin bazı görüşler şu şekildedir:

K16. “Velilerle bireysel görüşmeler yapabiliriz, öğrencilerin velileri ile daha sık görüşürüz.”

E16. “Velilerle daima iletişim halinde olup öğrenciler hakkında bilgi alışverişinde bulunmak lazım.”

Veli temasının iletişim alt teması göz önünde bulunduğu kadınların, erkeklerden daha az görüş bildirdikleri ortaya çıkmıştır. Bu alt temaya ilişkin, erkeklerin kadınlara oranla veli ile iletişime öncelikli yer verdikleri söylenebilir. Diğer yandan, en önemli fark, kadınlar gerektiğinde, sorun olduğunda veliyle görüşmek gerektiğini düşünürken, erkekler sürekli ve daimi olan iletişim içinde olmanın gerektiğini belirtmişlerdir. Erkek öğretmenler için sorun veya belirli bir durum veli iletişimi için şart görülmemektedir.

“İşbirliği” alt temasına ilişkin bazı görüşler şu şekilde ifade edilmiştir:

K4. “ Öğrenci-veli-öğretmen birlikteliği sağlanması için güven duygusu içtenlikle verilmelidir.”

E4. “Öğrenci velilerini eğitimin en önemli olan iş birliğinin bir parçası görürüm.”

Veli temasının işbirliği alt teması incelendiğinde 21 kadın ve 19 erkek katılımcıdan kadın ve erkeklerin eşit oranda görüş bildirdikleri görülmüştür. Erkek ve kadınlar eşit düzeyde görüş bildirmişlerdir. “Yönlendirme” alt temasına ilişkin bazı görüşler şöyledir:

K7. “Öğrencilerimin başarı durumları, okul veya sosyal hayattaki problemlerine yönelik velilere rehberlik

etme konusunda yardımcı olmaya çalışıyorum.”

E5. “Velilere yönlendirme ve rehberlik yapılması en önemli sorumluluklarımızdır.”

Yönlendirme alt teması incelendiğinde kadınların görüş bildirirken, erkeklerin neredeyse hiç görüş bildirmedikleri belirtilmiştir. Buna göre, kadınlarda erkeklerden daha çok velileri yönlendirme ve rehberlik etme sorumluluğu görülmüştür. “Toplantı” alt temasına ilişkin bazı görüşler şöyle ifade edilmiştir:

K16. “Belirli zamanlarda veli toplantısı düzenleyip öğrencinin durumunu anlatabiliriz.”

E2. “Toplu ve bireysel veli toplantıları düzenleyerek öğrencilerim hakkında daha çok bilgi sahibi olmaya çalışırım.”

Kadınların erkeklere göre toplantı alt temasına ilişkin daha duyarlı oldukları söylenebilir. Meslektaş temasına ilişkin iki alt tema oluşturulmuştur. Bunlar, birincisi işbirliği alt teması ve ikincisi iletişim alt teması şeklindedir. Meslektaş temasının alt temalarına yer vermek gereklidir. “İşbirliği” alt temasına ilişkin bazı görüşler şöyle ifade edilebilir:

K11. “Meslektaşlarımızla eğitim öğretimin kalitesini artırma yönünde iş birlikçi tutum sergilerim.”

E8. “Meslektaşlarıyla uyum ve işbirliği içinde öğrenci ve okulun ihtiyaçlarına yönelik ne yapılması gerekiyorsa ona göre davranmalı.”

Kadınların erkeklere göre işbirliği temasına daha fazla öncelikli gördükleri söylenebilir. “İletişim” alt temasına ilişkin bazı görüşler şöyledir:

K10. “Meslektaşlarla iletişim halinde olup tecrübelerinden istifade etmek en önemli sorumluluklarındandır.”

E12. “Meslektaşlarımızla iletişim ve paylaşımı daha fazla artırmalıyız.”

Erkeklerin kadınlardan daha çok meslektaş iletişimi konusunda hassas oldukları sonucuna varılabilir. “Yönetici” temasına ilişkin bazı görüşler şöyle ifade edilebilir:

K15. “Yöneticilerime karşı saygı içerisinde ve yapmam gerekeni yerine getirerek onları mahcup etmeyecek şekilde ve en iyisi yapmaya çalışarak yerine getiririm.”

E17. “Öğretmenler, yöneticilerine her zaman aynı şekilde güven vermelidir. Fikir ve önerilerde bulunmaktan kaçınmamalı ve yöneticiye değer vererek tüm sorumluluklarını yerine getirmelidir.”

Kadınların ve erkeklerin bu temaya ilişkin aynı düzeyde hassas oldukları sonucuna varılabilir.

Öğretmenlerin sorumluluklarına ilişkin olarak, öğretmenlerin ilk sıraya öğrenciye karşı sorumluluklarını koydukları görülmüştür. İkinci sırada veliye karşı sorumluluklara önem vermişlerdir. Bu durum, öğrenci-veli ilişkisini gösterdiği için yine öğrenciye verilen değer pekiştirildiğinin göstergesidir. Sonrasında meslektaşlara ve yöneticilere yönelik sorumlulukların olması mesleki anlamda ve idari anlamda sorumluluklarını göstermektedir. Tüm sorumluluklarının arasında öğrenciye verdikleri değer ortadadır.

Etik Karar Verme Süreci

Etik karar verme sürecine ilişkin öğretmen görüşleri alınmıştır. Görüşlerin analizinden dört tema oluşturulmuştur. Bunlar; çok yönlü bakma, etik ilkeler, tecrübe desteği ve altın kural şeklindedir. Bu temalar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Etik karar verme süreci

	Kadın	Erkek
Çok yönlü etik bakma	K5,K6,K7,K8,K10,K13,K14,K15,K16,K17,K18,K19,K20,K21	E1,E2,E3,E4,E5,E6,E10,E11, E13,E18
Etik ilkeler	K1,K3,K9,K11,K13	E3,E7,E8,E9,E12,E13,E14,E16,E17,E19
Tecrübe desteği	K3,K4,K10,K16,K17,K19	E1,E7,E8,E10
Altın Kural	K10,K12	E8,E15,E17

“Çok yönlü bakma” temasına ilişkin görüşler şu şekildedir:

K6. “Etik sorun ile ilgili olguları yazmanın da büyük resmi görmek açısından çok faydası olacaktır. Bu aşamada sorunun etik, hukuki, kişisel, sistemsel veya kurumsal olup olmadığı yani temel niteliği de açık bir biçimde ortaya çıkacaktır. Etik sorunu tüm boyutlarını tespit etmek en faydalı olanıdır.”

E2. “Etik karar verme konusunda öğretmen tüm koşulları düşünmelidir. Bütüncülük ve hümanist anlayışla ele alınmalı. Sorunların kaynağına inilmelidir. Fikir birliğine gidilmelidir. Problemlerin tanımı yapılmalı, alternatifler sıralanmalı, en uygulanabilir olan seçmelidir.”

Çok yönlü bakma temasına ilişkin kadınların, erkeklerden daha fazla görüş bildirdikleri ortadadır. Buna göre, kadınların erkeklerden daha hassas oldukları ortaya çıkmıştır. “Etik ilkeler” temasına ilişkin görüşler şu şekilde ifade edilmiştir:

K9. “Doğru ile yanlış haklı ile haksız iyi ile kötü adil ve adil olmayan ayırt edilmeli. En uygun ve en doğru davranış nasıl sergilenecekse o yol ve yöntem uygulanmalı.”

E19. “Öncelikle kendisini ilgilendiren etik kuralları iyi bilmeli uygulamalıdır ki verdiği kararlar doğru olsun. Bunun yanında sorumluluk sahibi olmalı, kararlarının arkasında durmalı ve adaletli davranmalıdır diye düşünüyorum.”

Etik ilkelere göre karar vermeye ilişkin erkeklerin kadınlara göre daha hassas oldukları söylenebilir. “Tecrübe desteği” temasına ilişkin bazı görüşler şöyledir:

K19. “Etik ile ilgili karar vermek tecrübe sahiplerinden destek alınmalı.”

E8. “Ciddi sorumluluk gerektiği için işin ehli olanlardan faydalanmak gerek.”

Kadınların erkeklere göre bu konuda daha hassas oldukları söylenebilir. “Altın Kural” temasına ilişkin bazı görüşler şu şekildedir:

K21. Gerçeklerin farkında olup bize davranılmasını istediğimiz gibi davranıp o şekilde karar vermeliyiz.

E15. Bana bu şekilde davranılsaydı ne yapardım diye sorulup öyle karar verilmeli.

Etik karar vermede Altın Kural’ı uygulamaya ilişkin erkeklerin kadınlara göre daha duyarlı olduğu söylenebilir.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmen meslek etik ilkelerine ilişkin olarak, öğretmenlerin etik ilkeleri bildikleri ve tanımlayabildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Kadın öğretmenler etik ilkeleri tanımlamakta erkek öğretmenlerden daha fazla görüşe sahiptirler. Kadın öğretmenlerde, adalet, eşitlik, saygı, hoşgörü, dürüstlük, sorumluluk, tarafsızlık, güven ve nezaket ilkeleri önceliklidir. Erkek öğretmenlerde ise doğruluk ve çıkar sağlamamak önceliklidir. Erkek ve kadın öğretmenler şiddet uygulamamak, sevgi, adanmışlık, işbirliği, şeffaflık, sabır ve iyi örnek olmak ilkelerinde benzer görüşlerdedirler. Özbek’in (2003) araştırmasında sorumluluk, profesyonellik, dürüstlük ve saygı boyutundaki ilkelerden sadece saygı boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu çalışmada elde edilen 18 etik ilkeden, dokuzunda kadınlar, ikisinde de erkekler önceliklidir. Buna göre, etik ilkeler arasında ortaya çıkan cinsiyet farklılığı ile bu araştırma Özbek’in (2003) araştırmasından farklıdır. Campbell’in (2003) araştırmasında öğretmenin en önemli ahlaki yönünün “adalet” olması ile bu çalışmada “adalet” temasının etik ilkeler arasında en üst sırada olması benzerdir. Araştırmadaki “çıkar sağlamamak”, “dürüstlük”, “tarafsızlık”, “sorumluluk”, “şeffaflık”, “doğruluk” etik ilkeleri, İngiltere’de kamu görevlilerinin uyması gereken etik ilke ve değerlerinin özünü oluşturan Kamu Yaşamı Standartları Kurulu’nun (Committee on Standards in Public Life, 2014) ilkeleri ile benzerdir. Karakelle’nin (2005) araştırması ile bu çalışmadaki “adanmışlık”, “güven”, “sevgi” ve “saygı” temaları benzer sonuçlar göstermektedir. Banks ve Thompson (1995) araştırmaları, bu çalışmadaki “sabır”, “hoşgörü”, “sorumluluk” ve “nezaket” temaları ile benzerdir. Bu araştırma sonucunda etik ilkelerle kadın ve erkek öncelikleri farklılığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, Banks ve Thompson (1995), Özbek (2003) ve Karakelle (2005)’in araştırmalarında mevcut değildir.

Öğretmen sorumluluklarına ilişkin, öğretmenlerin sorumluluklarının bilincinde oldukları görülmüştür. Kadın öğretmenler, öğrenciye ilişkin etik ilke, değer etiği, rol model ile veliye ilişkin yönlendirme, toplantı; meslektaş işbirliğine ilişkin daha öncelikli görüş bildirmişlerdir. Erkek öğretmenlerde ise öğrenciye ilişkin mesleki yeterlilik; veliye ilişkin iletişim ve iş birliği meslektaşına ilişkin iletişim alt temalarında kadın öğretmenlere göre daha öncelikli görüş bildirmişlerdir. Öztürk (2010)’ün araştırmasındaki öğrenci ve veli sorumluluğu bu çalışmayla benzer sonuçlar göstermektedir. Arends (1991), Demirci (2000) ve Erden’in (2001) araştırmalarındaki alana hâkimiyet, mesleki ve kişisel olarak öğrenciler için nitelikli olma sonuçları ile bu çalışmada öğretmenlerin ilk sırada yer verdikleri “mesleki yeterlilik” teması benzer sonuçlar göstermektedir. Öztürk (2010) ve Thompson’ın (1997) araştırmalarındaki öğrencinin bir birey olarak görülmesi, saygı gösterilerek ihtiyaçlarına cevap verme sonucu ile bu çalışmadaki “değer etiği” alt teması birbirleri ile örtüşmektedir. Şakar’ın (2010) araştırmasında öğrenciye karşı sorumluluklarda rol model olma ve etik ilkeler (sevgi, saygı, hoşgörü) doğrultusunda davranma sonucu ile bu çalışmanın “rol model olma” ve “etik ilkeler” temaları benzerlik göstermektedir.

Işık (2007), Yıldırım ve Dönmez (2008), Carney-Hall (2008) ve Öztürk'ün (2010) araştırmalarındaki öğretmen-veli ilişkisinde iletişim bu araştırmadaki “veli iletişimi” birbirine benzerdir. Özdemir (2007) ve Işık'ın (2007) araştırmalarındaki okul-aile işbirliği sonuçları ile bu araştırmadaki veli temasının “işbirliği” alt teması birbirine benzerlik göstermektedir. Carney-Hall (2008) ve Stout'un (2009) araştırmalarında öğretmen-veli ilişkisinde öğretmenin veliye ve öğrenciye katkısı olduğu, yardım etmesi ile bu araştırmadaki veli temasının “yönlendirme” alt temasına benzerdir. Carney-Hall (2008) ve Mcbridge, Bae ve Wright'ın (2002) araştırmalarında öğretmen ve velinin yüz yüze görüşmeleri gerektiği, öğretmenin toplantılar ile öğretmen-öğrenci-veli üçlüsünü birleştirmesi ile bu araştırmadaki veli temasının “toplantı” alt teması benzerdir. Bu araştırmadaki kadınların sorun olduğu zaman erkeklerin ise daimi bir veli iletişimini tercih etmesi, Işık (2007), Yıldırım ve Dönmez (2008), Carney-Hall (2008) ve Öztürk'ün (2010) araştırmalarından farklılık göstermektedir. Friend ve Cook (2010), Öztürk (2010) ve Şakar'ın (2010) araştırmadaki meslektaşlar ile işbirliği, dayanışma içinde olunması ile meslektaş temasındaki “işbirliği” alt teması benzer sonuçlar göstermektedir. Öztürk (2010) ve Şakar'ın (2010) öğretmenlerin etik görüşlerine ilişkin araştırmalarında meslektaşlar arası fikir alışverişi ve iletişim sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç ile bu araştırmadaki meslektaş ile “iletişim” alt teması benzerdir.

Etik karar vermeye ilişkin soruda, öğretmenler, etik karar verme konusunda genel olarak duyarlılardır. Kadın öğretmenler çok yönlü bakma ve tecrübe desteği temalarına ilişkin, erkek öğretmenler ise etik karar verme sorusuna ilişkin etik ilkeler ve Altın Kural temalarına ilişkin görüşlerinde önceliklidirler. Öğretmenlerin bir bölümü de kararın ağırlığı karşısında sorumluluğu tek başına almak istemeyip destek beklemektedir. Husu ve Tirri'nin (2003) öğretmenlerin etik karar vermesine ilişkin araştırmasında, karar verme sürecinde birkaç farklı perspektiften aynı anda olayı değerlendirebilme sonucuna ulaşılmıştır. Husu ve Tirri (2003)'nin çalışması ile bu araştırmadaki etik karar vermede “çok yönlü bakma” teması benzerdir. Catacutan ve Guzman'ın (2015) araştırmalarında karar vermede dürüst ve tedbirli olma gibi etik bir çerçevenin belirlenmesi ile bu araştırmadaki “etik ilkeler” teması benzerdir. Prachagool, Nuangchalerm, Subramaniam ve Dostál'ın (2016) araştırmasında öğretmenlerin karar verme sürecinde destek alması gerektiği, bu araştırmadaki “tecrübe desteği” teması ile örtüşmektedir. Etik karar vermede “Altın Kural” teması ile Campbell'in (2003) “Altın Kural” ı yanlıştan doğruyu öğrenebilmek olduğu benzerdir. Araştırma sonucunda etik karar vermeye ilişkin kadın ve erkek öncelikleri literatürdeki diğer araştırmalarda olmayıp, bu araştırmada ortaya çıkmıştır.

Öğretmen meslek etiğine temel oluşturacağı için öncelikli etik kavramının iyi bilinmesi gerekmektedir. Öğretmenlere, etik ve meslek etiği konusunda hizmet öncesi ve sonrasında eğitim kursları verilebilir. Öğretmenlerin sorumluluk için sergiledikleri performansları takip edilip değerlendirilmelidir. Etik kararın sorumluluğuna yardımcı olabilmek için öğretmenlere destek ve sorumluluk alma programları verilebilir. Okullarda etik konusunda tüm kurumca etik eğitimleri, sürdürülmelidir. Bu sayede paydaşlar arasında ilişkiler güçlenebilir.

5. Kaynakça

- Acar, A. G. (2000). *Etik değerlerin kurumsallaştırılması üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Akarsu, B. (1979). *Felsefe sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Akdoğan, H. (2003). Meslek etiğinin kamuoyunu aydınlatmadaki önemine muhasebe meslek mensuplarının yaklaşımları ve çorum ilinde uygulanan bir anket çalışması, *I. Türkiye Uluslararası İş ve Meslek Ahlakı Kongre Bildirisi* (308-321). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Altun, A. (1995). *Türkiye'de gazeteciler ve gazetecilik*. Ankara: Çağdaş Gazeteciler.
- Arends, R. (1991). *Learning to teach*. Newyork: MacGraw-Hill Company.
- Banks, R. S. and Thompson, C. L. (1995). *Educational psychology: For teachers in training*. USA: West Publishing Company.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A.
- Campbell, E. (2003). Moral lessons: The ethical role of teachers. *Educational Research and Evaluation*, 9(1), 25-50.
- Carney-Hall, K. C. (2008). Understanding current trends in family involvement. *New Directions for student services*. 122, 3-14. Web:http://www3.interscience.wiley.com/cgi-bin/fulltext/119815735/PDFSTAR adresinden edinilmiştir.
- Catacutan, M. R. G. ve de Guzman, A. B. (2015). Ethical decision-making in academic administration: A qualitative study of college deans' ethical frameworks, *Australian Educational Researcher*, 42(4), 483-514.
- Cevizci, A. (2002). *Etiğe giriş*. İstanbul: Engin.
- Committee on Standars in Public Life (2014). Kamu yaşam standartları kurulu. www.public-standards.gov.uk/ adresinden erişilmiştir.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. (Çev Edt.: M. Bütün ve S. B. Demir), Ankara: Siyasal.
- Çam, E. ve Üstün, A. (2016). Öğretmenlerin mesleki tutumları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişki. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 459-475. Doi: 10.17218/Husbed.58800
- Demirci, Ö. (2000). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Ankara: Pegem A.
- Durkheim, E. (1986). *Meslek ahlakı*. (Üçüncü Basım) (Çev: Mehmet Karasan) İstanbul: Milli Eğitim.

- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş*. Ankara: Anı.
- Erden, M. (2001). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım.
- Ergin, Y. (2014). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği ile ilgili etik olmayan davranışlara ilişkin algılamaları*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Friend, M. and Cook, L. (2010). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. Columbus, OH: Merrill.
- Güngör Kıranlı, S. and Yıldırım, Y. (2014). Views of school directors related to in-service training activities. *Universal Journal of Educational Research*, 4(3), 516-523. DOI: 10.13189/ujer.2016.040307
- Husu, J. and Tirri, K. (2003). A case study approach to study one teachers' moral reflection. *Teaching and Teacher Education*, 19, 345-357.
- Işık, H. (2007). *Okulöncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirilen okul-aile işbirliği çalışmalarının anne-baba görüşlerine dayalı olarak incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Johnston, B. (2003). Values in English language teaching. Mahwah, N. J. :Lawrence Erlbaum Associates.
- Karakelle, S. (2005). Öğretmenlerin etkili öğretmen tanımlarının etkili öğretmenlik boyutlarına göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 30(135), 1-10.
- Kirk, J. ve Miller, M. L. (1986). *Reliability and validity in qualitative research*. United States of America: Sage.
- Kuçuradi, I. (1988). *Uludağ konuşmaları*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Kuçuradi, I. (1999). *Etik*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Mayring, P. (2000). *Nitel sosyal araştırmaya giriş*. (Çev.: A. Gümüş ve M. S. Durgun). Adana: Baki.
- Mcbride B. A., Bae J. H. and Wright M. S. (2002). An examination of family-school partnership initiatives in rural pre-kindergarden programs. *Early Education and Development*, 13(1), 107-128.
- Mengüşoğlu, T. (1965). *Değişmez değerler ve değişen davranışlar*. İstanbul: İstanbul.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. California: Sage Publications, Inc.
- Noddings, N. (1993). *Caring: A feminist perspective*, Strike, K.A., Temasky, P.L. Ethics for professionals in Education. London: Teachers College Press.
- Obuz, P. (2009). *Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğiyle ilgili etik olmayan davranışlara ilişkin görüşleri*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Özbek, O. (2003). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Etik İlkeleri ve Bu İlkelere Uyuma Düzeyleri*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ankara.
- Özdemir, Ç. (2007). Toplumsal değişme karşısında aile ve okul. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 185-198.
- Öztürk, Ş. (2010). "The opinions of preschool teachers about ethical principles", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(1), 393-418.
- Patton, Q. M. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. London: Sage.
- Pelit, E. ve Güçer, E. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğiyle ilgili etik olmayan davranışlara ve öğretmenleri etik dışı davranışa yöneltten faktörle ilişkin algılamaları. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 95-119.
- Prachagool, V., Nuangchalerm, P., Subramaniam, G. and Dostál, J. (2016). Pedagogical decision making through the lens of teacher preparation program. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 4(1), 41-52. DOI: <http://dx.doi.org/10.17478/JEGYS.2016116351>.
- Punch, K. F. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş/nitel ve nitel yaklaşımlar*. (Çev.: Z.Etöz). Ankara: Siyasal.
- Stout, A. (2009). Comparing rural parent and teacher perspectives of parental involvement: A mixed methods study. (Unpublished Doctoral Dissertation). Walden University College Of Education, USA.
- Şakar, M. C. (2010). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin etik görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi, Van.
- Tepe, H. (1999); Bir Felsefe Dalı Olarak Etik, *Doğu Batı 3 Aylık Düşünce Dergisi*, 1 (4), s. 9-24.
- Thompson, M. (1997). Professional ethics and the teacher: Toward a general teaching council. England: Trentham Books Limited.
- Torlak, Ö. (2001). *Pazarlama ahlakı: Sosyal sorumluluklar ekseninde pazarlama kararları ve tüketici davranışları analizi*. İstanbul: Beta.
- Yıldırım, C. M. ve Dönmez, B. (2008). Okul-aile işbirliğine ilişkin bir araştırma (İstiklal İlköğretim Okulu örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 98-115.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2009). Öğretmen adaylarının mesleki etik dışı davranışlar ile ilgili görüşleri. *İş Ahlakı Dergisi*, 2(2), 71-88.



Kastamonu Education Journal

September 2018 Volume:26 Issue:5

kefdergi.kastamonu.edu.tr

Çocuk Haftası Dergisi ve Çocuk Eğitimi Açısından İncelenmesi

Çocuk Haftası (Child Week) Magazine and Its Analysis in Terms of Child Education

Ramazan ALABAŞ^a

^aKastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Kastamonu, Türkiye

Öz

Bu araştırmanın amacı Tahsin Demiray tarafından yayımlanan Çocuk Haftası adlı çocuk dergisinin tanıtımını yapma ve dergiyi çocuk eğitimi açısından incelemektir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden birisi olan doküman incelemesi yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın dokümanlarını ise Çocuk Haftası dergisinin Ankara Millî Kütüphane’de bulunan 375 sayısı oluşturmuştur. Araştırmada derginin 2 Ocak 1943 ile 25 Şubat 1950 tarihleri arasında yayımlanan bütün sayıları (374 sayı) ve dergi sayılarından ayrı olarak numaralandırılan 30 Ekim 1942 tarihli sayısı incelenmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, Tahsin Demiray derginin idare merkezi olarak İstanbul’u belirlemiş ve dergiyi sahibi olduğu Türkiye Basımevi’nde basmıştır. Dergi içeriğinde yer alan yazıların çocuk eğitimi açısından analizi yapıldığında, dergi içeriğinin “eğitime yönelik bilgiler ve çocuk eğitimi, çocukların sahip olması gereken ahlaki değerler, çocukta okuma kültürünü geliştirme ve genel kültür amaçlı bilgiler kazandırma” kategorilerinde yoğunlaştığı ortaya çıkmıştır. Bu kategoriler içerisinde de “çocukta okuma kültürünü geliştirme ve genel kültür amaçlı bilgiler kazandırma” daha fazla yer tutmuştur. Dergide, çocuğun sahip olması gereken ahlaki değerleri içerisinde ise “vatansever olma, kurallara uyma, çalışkan olma, saygılı olma, doğru/dürüst olma, sorumluluklarını bilme, yardımsever olma, tutumlu olma ve itaat etme” öne çıkmaktadır.

Abstract

The purpose of this study is to introduce the children’s periodical called as Çocuk Haftası (Child Week) published by Tahsin Demiray and to examine this periodical from the point of children education. This research was carried out by document analysis technique method, which is one of the qualitative research methods. The documents of the research were 375 published volumes found in the Ankara National Library. All issues (374 ones) published between January 2, 1943 and February 25, 1950 and the publication dated October 30, 1942, which is numbered separately from the numbers of the magazines were examined in this research study. According to the results of the research, Tahsin Demiray, who was also the owner of Türkiye Basımevi (Turkey Press), determined Istanbul as the administrative center of the magazine and Turkey Press published the magazine. The articles within the periodicals were analyzed from the point of children education. It has been assigned that the content of the periodical is become intense in these categories called as “information on educational knowledge and children education, ethical values that children should have to and developing the reading culture and bringing the child in general knowledge”. Among these categories the category of “developing the reading culture and bringing the child in world knowledge” take more places. “Being patriotic, following rules, being respectful and honest, having the sense of responsibility, being helpful and sparing and obeying” are at the forefront among the ethical values that a child should have.

Anahtar Kelimeler

çocuk dergisi
çocuk eğitimi
Çocuk Haftası dergisi
Tahsin Demiray

Keywords

children’s periodical
child education
Çocuk Haftası (child week)
magazine
Tahsin Demiray

Extended Summary

Introduction

The philosophy, content and theme of periodical publications for children founded with the Tanzimat period, which is the starting period for Turkish children's periodicals with the examples in Europa, and the term of development began in the period of Constitutional Monarchy and it tried to secure its unique place in child publishing, starting from the first years of the Republican era. As children's periodicals enriched their content with the authors in the following years, they tried to make a difference in the presentation of the contents, and the competition with the numerical increase caused the periodicals to develop in form and visually with the effect of technological advances in printing (Alabaş, 2014: 405). In Turkey, since the foundation of the Republic in 1923, especially in the republic's first term, periodical children's publications have endeavored to introduce the newly established system to their readers and to understand their differences in all areas of life from the pre-Republic era. In the Republican era, along with the Letter Revolution, the preparation of qualified reading works, especially for young people, to gain reading culture and habits came into the agenda, and children's journals contributed to this effort. Tahsin Demiray is one of the important names in Turkish children's journalism during the Republican era. Tahsin Demiray is known as a writer, a thinker, a publisher and a politician who takes place in the nationalist political tradition besides his teaching (Demirci, 2013: 187).

The purpose of this study is to introduce the children's periodical called as Çocuk Haftası (Child Week) published by Tahsin Demiray and to examine this periodical from the point of children education. To achieve this general purpose, the answers to the following questions were searched; what are the main features of the Child Week magazine? What are the basic ideas about child education in the Child Week magazine?

Method

This research was carried out by the document analysis method, which is one of the qualitative research methods. The documents of the research were 375 published volumes in the Ankara National Library of the Children's Week magazine. All the numbers (374 ones) published between January 2, 1943 and February 25, 1950 and the publication dated October 30, 1942, which is numbered separately from the numbers of the magazines and can be titled as a promotion series, were examined in the survey. In the analysis of the data obtained in the research, the document analysis (documentary scanning) method was used.

Findings

According to the results of the research, Child Week magazine was published in Istanbul on 2 January 1943 and started to be published weekly. Tahsin Demiray, who was also the owner of Turkey Publication, determined Istanbul as the administrative center of the Children's Week magazine and he had the magazine in Istanbul Printing House published. The Children's Week magazine started with a total of 16 pages, 18.4 x 26.4 cm in size, printed on straw paper, four pages in color (two inside pages with front cover and back cover) and the other in black and white. Since September 21, 1946, the number of pages was reduced to 12, and the publication was continued its life. On February 25, 1950, Child Week published its 374th issue and ended his publication life. The target volume of the magazine was defined as "all the children who were studying in the first grade of elementary and middle school, children who were just beginning to read, and all children who wanted plenty of writing, adventure and curious stories". The content of the magazine included informative and entertaining texts (cartoons, pictures, etc.), literature products (fairy tales, stories, etc.) and comic book types.

The articles within the periodicals were analyzed from the point of children education. It has been assigned that the content of the periodical is become intense in these categories called as "information on educational knowledge and children education, ethical values that children should have to and developing the reading culture and bringing the child in general knowledge". Among these categories the category of "developing the reading culture and bringing the child in world knowledge" take more places. In the sense that the magazine loads education, it is accepted that it is necessary to have a remote inquiry based recourse in school type learning and that the education continues in the ongoing process outside the school without being limited to the school and that these learning should also be associated with the school. One of the results obtained in the research is the type of child drawn by Child Week magazine. It is seen as necessary to have some moral values in social life for this purpose, which emphasizes being a "good individual" in this type of child. In the magazine, in the moral values that the child should have, "to be patriotic, to obey the rules, to be diligent, to be respectful, to be honest, to know the responsibilities, to be helpful, to be frugal and to be obedient have come forward."

Conclusion

One of the results of the research is that the Children's Week magazine played an important role in gaining reading culture and habits in children. It has been revealed that some of the works of verse, prose and line type in Child Week constituted the unique products of children's literature and the magazine hosted writers and cartoonists.

Another result of the research is that in Child Week it is important for the child to grow up in a way equipped with general knowledge. These papers, which aim to educate child by increasing the general knowledge, include writings and pictures about history, nature, place, event, person, city, country, animals, discoveries, inventions, etc. When the content of the general cultural writings in the Children's Week magazine is examined, it can be said that interesting topics are in a way to increase the curiosity of the children and to be able to activate their desire to explore and learn with their narratives.

1. Giriş

Temeline açık ya da örtük biçimde “davranış değiştirme ya da geliştirme” anlamı yüklenen eğitime farklı tanımlamalar getirilmektedir. Sosyolojik açıdan eğitim, bireyin içinde yaşadığı toplumda yeteneğini, tutumlarını ve olumlu yöndeki diğer davranış biçimlerini geliştirdiği süreçler toplamı olarak tanımlanmaktadır (Ergün, 1992:2). Eğitime sosyolojik açıdan bakıldığında yetişkin dünyası kültürünün gençlere kısmen istemli bir biçimde aktarımı söz konusudur (Hurn, 2016:4). Bu bağlamda bireylerin farklı alanlardaki gelişimi için önemli bir yere sahip olan eğitim, içinde yaşanılan toplum yanında toplumun kendi fertlerini eğitmesi ile de ilişkili olarak değerlendirilmektedir. Özellikle de küçük yaşlar çeşitli gelişim alanlarında (bilişsel, sosyal, duygusal vb.) kritik dönemleri içerdiğinden bireylerin eğitimi için önemli görülmektedir. Bu küçük yaşlardaki eğitim resmi ve düşünsel anlamda bireylerin değerler, yetenekler ve bilgi açısından eğitildiği sosyal kurumlar olan okullarda yapılmaktadır (Guttek, 1997:5). Resmi olmayan eğitim ise okul dışında çocuğun etrafını çepeçevre saran tüm sosyal ortamlarda gerçekleşen öğrenmeleri kapsamaktadır. Okullarda formal olarak gerçekleşen eğitimlerin kaynağını müfredatlar oluştururken, formal eğitimi destekleyici okul dışı öğrenme ortamları olarak informal eğitimin kaynakları ise çeşitlilik göstermektedir. Bu kaynakların en etkililerinden birisi de çocuklara yönelik hazırlanmış yayınlardan birisi olan çocuk dergileridir.

Popüler kültür ürünlerinden olan çocuk dergileri yetişkin değerlerini çocuklara uygun bir şekilde sunmaktadır (Chick & Hunter, 2009:2). Bu özelliği yanında okuyucu kitleleri olan küçük çocukların alım gücünün ailesi tarafından belirlenen harçlıkları ile sınırlı olması nedeniyle özellikle küçük yaşlardaki çocuklara ebeveynleri tarafından satın alınmakta, bazen de içerikleri dolayısıyla aileler tarafından bilinçli olarak okunmakta böylece çocuk dergileri çocuklar yanında anne babaların da beğenisine sunulmaktadır. Hedef kitle olarak okula devam eden öğrencileri belirleyen ve onları eğitmeyi amaçlayan çocuk dergilerinin okullarda öğretmenler tarafından derslere yardımcı kaynak olarak kullanıldığı ve öğrencilere önerildiği durumlarda da resmi müfredatları ya da ders kitaplarını destekleyen bir yardımcı ders araç gereci olma özelliği bulunmaktadır. Bu durumda eğitimciler de çocuk dergilerinin okuyucuları arasına katılmaktadır. Böylece çocuk dergilerinin yayımlanma amaçları içerisine açık ya da örtük olarak öğretme ya da eğlendirerek öğretme işi katılmaktadır.

Çocuklar için hazırlanan süreli yayınların okunması ve tüketilmesi daha kolay olduğu için kitaplara oranlara süreli yayınlara çocuklar tarafından daha büyük rağbet gösterilmektedir (Okay, 1999:15). Kitabın uzun soluklu bir okumayı gerektirmesi, gazetenin ise kısa sürede hazırlanıp tüketilmesi dolayısıyla çocuk dergileri kitaplar ile gazeteler arasında geniş bir boşluğu doldurarak okura konuları derinlemesine sunma imkânı vermektedir (Yapar, 1999:7). Çocuk gazete ve dergileri, ders kitabı ile güncel olayların ve yeni ortaya çıkmış gerçeklerin arasındaki boşluğu doldurmaya da yaramaktadır (Oğuzkan, 1997:283). Dolayısıyla doğrudan ya da dolaylı olarak çocuğun eğitimini amaçlayan çocuk dergilerinin çocukta okuma kültürü oluşturma, çocuğa ders kitapları dışında bilgilendirici metinler sunma, çocuğun eğlendirici köşelerle hoş vakit geçirmelerini sağlamasına yardımcı olma ve açık ya da örtük mesajları sunma gibi işlevleri bulunmaktadır. Bu işlevlerin varlığını ülkemizde ilk defa 1869 yılında yayımlanan *Mümeyyiz* adlı çocuk dergisinden başlayarak günümüze kadar devam eden çoğu çocuk dergisinde görmek mümkündür. Nitekim ilk çocuk dergisi *Mümeyyiz*'in amacı okuyucusuna yararlı olmak olup bu amacı gerçekleştirmek için de öykülere, bulmacalara, öğrenci yazılarına, Letaif başlığı ile küçük güldürücü öykülere yer vererek birçok bilgiyi soru cevap şeklinde çocuklara sunmaktır (Kür, 1991:17).

Türk çocuk dergiciliğinin başlangıcı olan Tanzimat döneminde yayımlanan çocuk dergilerinde yer alan içerik eğitsel kaygılarla ve ilköğretim okullarının programları ile uyumlu hazırlanmış bu bağlamda da Türk eğitim modernleşmesine büyük hizmette bulunmuşlardır (Şimşek, 2002: 169). Çocuk dergilerinde sayıca artışın görüldüğü II. Meşrutiyet döneminde yayımlanan çocuk dergileri ise çocuğun eğitimini amaç edinme yanında çocuk eğitiminden sorumlu olan kurumlar ve bu kurumlara mensup eğitimcilerin eğitimdeki çağdaş gelişmeler konusunda eğitilmesi yoluyla bu gelişmelerden yararlanılmasını da amaçlamışlardır (Gurbetoğlu, 2006:123). Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren okullaşma oranlarının artması, zorunlu ilköğretim, Harf İnkılabı çocuk dergiciliğinde yenilikleri de beraberinde getirmiş ve çocuk dergileri okul eğitiminin bir parçası olarak düşünülmüştür (Sarıkaya, 2010:73). Çocuk dergileri gerek ortaya çıktıkları Tanzimat döneminde gerekse Cumhuriyet'in ilk yıllarında ciddi görevler yüklenmişler, “ideal” çocuğu oluşturmaya çalışmışlar ve içeriğine her türlü bilgiyi koymayı amaçlamışlardır (Gençel, 1984:202).

Çocuk dergiciliğine genel olarak bakıldığında, Türk çocuk dergiciliği için başlangıç dönemi olan Tanzimat dönemi ile birlikte Avrupa'daki örneklerinden hareketle çocuklara yönelik süreli yayınların felsefesi, içerik ve temaları oluşmaya başlamış, Meşrutiyet döneminde gelişme dönemine girilmiş, Cumhuriyet döneminin ilk yıllarından başlayarak çocuk yayıncılığı içerisinde kendisine özgü yerini sağlamlaştırmaya çaba göstermiştir. Çocuk dergileri sonraki yıllarda yazar kadrosu ile içeriklerini zenginleştirirken içeriğin sunumunda da farklılıklar getirme çabasında olmuş, sayısal artışla birlikte gelen rekabet, basım alanındaki teknolojik ilerlemelerin de etkisi ile dergilerin biçim ve görsel olarak önemli bir

gelişim göstermesine neden olmuş, sadece kapak sayfalarının renkli olarak düzenlenmesi ile başlayan bu süreç, renkli resimlerin kullanılmasından kâğıt-mürekkep kalitesine kadar geniş bir düzlemde devam etmiştir (Alabaş, 2014:405).

Cumhuriyet'in ilanından itibaren -özellikle Cumhuriyet'in ilk yıllarında- süreli çocuk yayınları okuyucularına yeni kurulan sistemi tanıtmak ve hayatın her alanında Cumhuriyet öncesi dönemden farklılıklarını kavratmak için çaba göstermişlerdir. Cumhuriyet Dönemi'nde Harf İnkılabı ile birlikte özellikle de küçük yaştaki bireylere okuma kültürü ve alışkanlığının kazandırılması için nitelikli okuma eserlerinin hazırlanması gündeme gelmiş, çocuk dergileri buna katkı sağlamıştır. Bu özellikleri dolayısıyla devlet tarafından maddi yardımlar da almış çocuk dergileri vardır. Örneğin 27 Aralık 1928'de yayın hayatına başlayan *Çocuk Sesi* dergisi ilk 24 sayısını yayımladıktan sonra 1929 yılında devletten maddi yardım almaya başlamış, bu yardımlar Ağustos 1933'e kadar devam etmiştir. Çocuk dergileri bir tarafta Cumhuriyet fikrinin her alanda sağlamlaşmasına çaba harcarken diğer tarafta çocuklara seslenme ya da öğüt verme yolunu da kullanarak bedenen ve ahlaken sağlıklı nesiller yetiştirmeye çalışmışlardır. Böylece bazıları bir kenara bırakılırsa, çocuk dergileri, Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren değişmekte olan toplumsal yapıya uygun eğitilmiş bir yeni nesil yetiştirme düşüncesine katkıda bulunmayı amaçlamışlardır.

Cumhuriyet döneminde öğretmenlik mesleğinden gelen, özellikle üretkenlikleriyle dikkati çeken ve çocuk dergileri alanında belirli bir etki sahibi olan iki isim dikkati çekmektedir: Tahsin Demiray ve M. Faruk Gürtenca (Gençel, 1984:189). Bu isimlerden Tahsin Demiray, öğretmenliği yanında milliyetçi politik gelenek içinde yer alan yazar, fikir adamı, cemiyetçi, yayıncı ve siyasetçi olarak bilinmektedir (Demirci, 2013:187).

1903 yılında İstanbul'da doğan Tahsin Demiray (Yıldırım ve Zeynel, 2010:281), tahminen 1919 yılında Kadıköy Sultanisi'nden mezun olarak öğretmenliğe başlamıştır (Ertürk, 1987:11). İstanbul'un işgali ve geçim zorluğu nedeniyle 1919 sonları veya 1920 başlarında annesi ve kardeşleri ile Bolu'ya giden Demiray, burada müstantik muavinliği (sorgu yargıci yardımcılığı) de yapmıştır (Ertürk, 1987:11). 1922 yılında tekrar İstanbul'a dönen Tahsin Demiray, öğretmenlik yanında yayıncılığa da başlamış ve ilköğretime yardımcı çocuk kitapları yayımlamıştır (Ertürk, 1989:108). Tahsin Demiray 1923-1926 yılları arasında yayımlanan *Yeni Yol* adlı çocuk dergisinde başyazarlık (Kür, 1991:438), 1924 yılında da kısa süre yayın hayatında kalan *Haftalık Resimli Gazetemiz* adlı çocuk dergisinin sahibi ve mesul müdürlüğünü yapmıştır (Okay, 1999, 189). Tahsin Demiray çıkarmış olduğu bu dergilerde ilköğretmeni ve arkadaşı olan Burhan Bilbaşar'ın buluşları ve yazılarından yararlanmış ve kendisinden büyük bir yardım görmüştür (Tutel, 1997:91). Bu yayınları ile Cumhuriyet döneminin önemli bir çocuk yayıncısı olarak Tahsin Demiray çocuklara yayınlarıyla hitap etmeye başlamış, sonraki yıllarda Türkiye Yayınevi'ni kurarak yayıncılık hayatına devam etmiştir.

Çocuk Haftası dergisinden edindiğimiz bilgilere göre, Türkiye Yayınevi "Türk Çocuk Edebiyatı Neşriyat Evi" adıyla 1925 yılında kurulmuştur. Tahsin Demiray *Resimli Mecmua* adlı çocuk dergisinin bazı sayılarını bu yayınevi adı altında çıkarmıştır. Daha sonraları "Mektep Neşriyat Yurdu" adını alan bu yayınevinde Tahsin Demiray ve Abdullah Ziya Kozanoğlu "Çocuk Kitapları" serisini de yayınlamışlardır. Bu yayınevini adı 1936 yılında Türkiye Yayınevi'ne dönüşmüştür. Tahsin Demiray Türkiye Yayınevi'nin tanıtımlarında "Mektep Neşriyat adı ile kuruluşu: 1925" ifadesine yer vermiştir. 2 Mayıs 1936'da yayın hayatına başlayan *Yavrutürk* dergisi Türkiye Yayınevi tarafından çıkarılmıştır. Türkiye Yayınevi başlangıçta bir aile kuruluşu olarak hizmet vermiş, Demiray kardeşler ve ailedeki kadınlar el ele verip sabahlara kadar çalışarak yayınevini ileri taşımışlardır (Tutel, 1997:28). 1946 yılına gelindiğinde dergiler, kitaplar ve bunların basımı için dizgi, baskı, klişe, cilt gibi işlemlerde binası yetersiz gelmiş, 26 Ağustos 1946 tarihinde İstanbul Yeşildirek'te yayınevi için yeni bir tesisin inşaatına başlanmıştır. Bu temel atma törenine ait haber ve fotoğraflar *Çocuk Haftası* dergisinde yer almış, hatta temele küçük bir çocuk da birkaç avuç kum atmıştır. Türkiye Yayınevi, *Çocuk Haftası*, *Ateş*, *1001 Roman*, *Yıldız*, *Ev-İş*, *Moda Albümü*, *Elişleri*, *Hafta* gibi hem çocuklara hem gençlere hem de yetişkinlere hitap eden süreli yayınlar yanında kitaplar ve okula yardımcı materyaller de çıkartmıştır. Tahsin Demiray, bu yayınlar yanında 17 Nisan 1948 tarihinde altı sayfalık 5 kuruşa satılan *Türkiye* adlı bir de günlük gazete çıkartmıştır (ÇH, 278:9). Bu gazete kardeşi Celal Demiray'a göre Vakit Gazetesi matbaasının çok kötü baskısı nedeniyle uzun ömürlü olamamış, gazete yayın hayatında kaldığı sürede de Tahsin Demiray başyazarlığını yapmıştır (Ertürk, 1987:16). Türkiye Yayınevi bünyesinde barındırdığı magazini iyi bilen ve Türkçesi düzgün yayıncılar sayesinde bir dönemin dergicilerini yetiştirmiş, bunlar acemiliklerini burada atmışlar, bu bağlamda da birçok kişiyi yetiştiren bir "mektep" görevi görmüştür (Tutel, 1997:90).

1930'lu yılların başında toplum sorunlarıyla ve dolayısıyla sosyoloji ve 'sosyal bilim' ekolüyle tanışan Tahsin Demiray, 1945 yılına kadar daha çok çocuk edebiyatıyla uğraşmış, yayıncılık faaliyetini sürdürmüş ve bu arada akademisyenler, siyasetçiler ve dönemin düşün adamlarıyla fikri tartışmalarda bulunmuştur (Sucu, 2014:250-251). 1945 öncesi toplum sorunları konusunda çalışması bulunmayan Tahsin Demiray'ın bu dönemde yayıncılığı öne çıkmakta olup kendisi için "Le Play müntesibi" ifadesini kullanmakta, bu akımın diğer mensupları gibi bilinçli bir şekilde eğitim sorunları

ile ilgilenmekte ve 1945 öncesi çocuk yayınlarında “Orta Asyacılık” idealini işlemektedir (Ertürk, 1989:111-112). Çok partili siyasî hayata geçişten sonra politikayla aktif bir şekilde ilgilenmeye başlayan Demiray, 1952’de Türkiye Köylü Partisi’nin kurucuları arasında yer almış ve bu partinin genel başkanı Prof. Dr. Remzi Oğuz Arık’ın vefatı üzerine de 1954’te genel başkanlığa seçilmiş, 1961 sonrasında ise Adalet Partisi kurucuları arasında yer alarak bu partiden İstanbul milletvekili seçilmiştir (Demirci, 2013:189). 1965 seçimlerine katılmayan Tahsin Demiray daha sonraki yaşamında sosyoloji ve politika ile ilgisini kesmemiş, partide görev almadan Milliyetçi Öğretmenler Birliği, Millî Türk Talebe Birliği’nin konferanslarına katılmış (Ertürk, 1987:17), 26 Haziran 1971’de de İstanbul’da ölmüştür (Yıldırım ve Zeynel, 2010: 281).

Tahsin Demiray’ın aktif siyasete girmeden hemen önce yayımladığı bir çocuk dergisi olan *Çocuk Haftası* II. Dünya Savaşı’nın devam ettiği yıllarda yayın hayatına başlamış ve ülkemizde çok partili siyasî hayata geçiş döneminde de yayın hayatını sürdürmüştür. Tahsin Demiray’ın Türk çocuklarını eğitmek ve eğlendirmek amaçlı çıkardığı dergilerden birisi olan *Çocuk Haftası* aynı zamanda çocuk yayınları aracılığı ile nasıl bir çocuk tipi arzuladığını da göstermektedir. 1940’lı yıllarda *Yavrutürk*, *Çocuk*, *Çocuk Haftası*, *Doğan Kardeş* adlı çocuk dergileri hem çocuk yayıncılığına katkıda bulunmuşlar hem de çocukların dünyasına girip uzun ömürlü olmayı başarmışlardır. Bütün bunlardan hareketle bu araştırmanın amacı *Çocuk Haftası* dergisinin tanıtımını yapmak ve dergiyi çocuk eğitimi açısından incelemektir.

2. Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımı esas alınarak yapılandırılmış ve araştırmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması amaçlanan olgu ya da olaylarla ilgili bilgi içeren yazılı materyallerin analizini içermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013:217). Doküman incelemesi aynı zamanda yoğun bir şekilde belirli bir içeriğe odaklanma veya uzun bir dönem boyunca değişim ve devamlılığı ölçümlemek için kullanılabilir (McCulloch, 2004:80).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmanın dokümanlarını diğer bir deyişle veri kaynaklarını *Çocuk Haftası* dergisinin Ankara Millî Kütüphane’de bulunan 375 sayısı oluşturmuştur. Fraenkel, Wallen ve Hyun’a (2012:537) göre bir veri kaynağı olarak dokümanları yıllık raporlar, sanat eserleri, faturalar, kitaplar, karikatürler, genelgeler, mahkeme kayıtları, günlükler, diplomalar, yasal kayıtlar, gazeteler, dergiler vb. yayınlanmış ya da yayınlanmamış her türlü bilgiler oluşturmaktadır. Bu araştırmada derginin 2 Ocak 1943 ile 25 Şubat 1950 tarihleri arasında yayımlanan bütün sayıları (374 sayı) ve dergi sayılarından ayrı olarak numaralandırılan 30 Ekim 1942 tarihli sayısı incelenmiştir. Elde edilen dokümanların analiz edilmesinde verilerin gözden geçirilmesi (yüzeysel inceleme), okunması (kapsamlı inceleme) ve yorumlanmasını gerektiren olup bu süreçte içerik analizi ve tematik analiz unsurları işe katılmaktadır (Bowen, 2009:27-28). Ayrıca doküman incelemesinde elde edilen dokümanların araştırmada kullanılacak tüm veri setini oluşturması durumunda dokümanların araştırmanın amacına göre kapsamlı bir içerik analizine tabi tutulması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013:227). Bu bağlamda araştırmada elde edilen veriler içerik analizi yaklaşımı kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek 2013:259).

Verilerin analizinde araştırmacının verileri satır satır okuyup araştırmanın amacı çerçevesinde önemli olan boyutları belirlediği, kodların tümevarımcı analizle doğrudan verilerden üretildiği “verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlama” esas alınmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013:264). *Çocuk Haftası* dergisinin bütün sayıları tümevarımcı analize tabi tutularak okunmuş ve ortaya çıkan kodlar benzerlik ve farklılıklarına göre temalara göre düzenlenmiş, alıntılara yer verilerek açıklama ve yorumlamalar yapılmıştır. Nitel araştırmaların doğasına uygun olarak geçerlik ve güvenilirlik kavramı yerine inandırıcılık ve aktarılabilirlik gibi alternatif kavramlar kullanılmakta olup inandırıcılık için uzman incelemesi, aktarılabilirlik için de ayrıntılı betimleme gibi yöntemler önerilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013:298-304). Bu bağlamda araştırmanın inandırıcılığını sağlamak için kodlardan hareketle oluşturulan temalar uzman görüşüne sunulmuş ve alınan dönütlere göre son halini almıştır. Araştırmanın aktarılabilirliğini sağlamak için de ayrıntılı betimleme yaklaşımı tercih edilmiştir. Ayrıntılı betimleme “ham verinin ortaya çıkan kavram ve temalara göre yeniden düzenlenmiş bir biçimde okuyucuya yorum katmadan ve verinin doğasına mümkün olduğu ölçüde sadık kalınarak aktarılması” yaklaşımı olup yapılan doğrudan alıntılarla okuyucuya kendi sonuçlarına ulaşma ve yorumda bulunma fırsatı verilmiş olur (Yıldırım ve Şimşek, 2013:304-305). Yapılan alıntılarda derginin sayı ve sayfa numarası parantez içerisinde belirtilmiştir. Örneğin “(ÇH, 96:3)” şeklinde gösterilen alıntı derginin 96. sayısının 3. sayfasını ifade etmektedir.

3. Bulgular

Araştırma verilerinin analizi sonucunda ulaşılan bulgular “Çocuk Haftası’nın temel özellikleri ve Çocuk Haftası’nda çocuk eğitimine ilişkin temel görüşler” olmak üzere iki alt başlık halinde toplanmıştır.

Çocuk Haftası’nın Temel Özellikleri

Bu başlık altında Çocuk Haftası dergisinin yayın bilgileri, yönetim kadrosu, yazar ve çizer kadrosu, amacı, hedef kitlesi ve içeriği açıklanmıştır.

Derginin Yayın Bilgileri

Çocuk Haftası dergisi 2 Ocak 1943 tarihinde İstanbul’da basılarak haftalık olarak yayımlanmaya başlamıştır. Ancak bu tarihten önce “1956 SB 413” yer numarası ile Ankara Millî Kütüphane’de kayıtlı olan Çocuk Haftası dergisine ait 30 Ekim 1942 tarihli bir dergi daha bulunmaktadır. Bu sayıda “Her hafta cumartesi günleri çıkar. Resimli çocuk gazetesi” ifadesi yer almakta ve 8 sayfa olan bu çocuk dergisi için 5 kuruşluk bir fiyat belirlenmiştir. Bu sayıda sahibi ve umumi neşriyatı idare eden Tahsin Demiray, basıldığı yer olarak da Türkiye Basımevi bilgileri yer almaktadır¹. Dolayısıyla bu sayı dergi yönetimi tarafından ciltlere dâhil edilmediğinden Çocuk Haftası dergisine ait tanıtım sayısı olduğu düşünülmektedir.

Çocuk Haftası dergisinin yayın hayatına başlayacağı Tahsin Demiray’ın sahibi olduğu bir diğer çocuk dergisi olan Yavrutürk adlı çocuk dergisinde okuyuculara duyurulmuştur. Çocuk Haftası dergisinin yayın hayatına başlaması ile ilgili ilk duyurular, Yavrutürk dergisinin 21 Kasım 1942 tarihli sayının üçüncü sayfasında “Ç.... H.....? Bunun ne olduğunu yakında öğreneceksiniz!”, sekizinci sayfasında “Pek yakında Yavrutürk’ün sizi çok sevindirecek bir müjdesi var!? Acaba ne? Bekleyiniz!” ifadeleri görülmektedir. Yavrutürk’ün 28 Kasım 1942 tarihli sayısının üçüncü sayfasında “Yakında Yavrutürk bütün Türkiye çocuklarını sevinçten çıldırtacak, keyfinden hoplatacaktır! Fakat biraz sabır! Ç...K H..T..I ? Bu nedir? Yakında öğreneceksiniz!”, aynı sayının yedinci sayfasında “Geçen sayıda Yavrutürk bir müjde vereceğini söyledi. Acaba bu müjde nedir? Bu müjde sizi pek çok sevindirecek bir haberdir. Yalnız asma yaprağının atlas olmasını bekler gibi bunu da öğrenmek için biraz sabredip beklemek lazımdır.” şeklindeki duyurular ile okuyucuda merak uyandırılmaya devam edilmiştir. Yavrutürk’ün 5 Aralık 1942 tarihli sayısında ise Çocuk Haftası dergisinden açıkça bahsedilmiştir. Bu sayının altıncı sayfasında “Bu sene sizin en büyük en kıymetli yılbaşı hediyeniz yılın ilk günü çıkacak olan Çocuk Haftasıdır. Yılbaşını dört gözle bekleyiniz!” aynı sayının sekizinci sayfasında “İşte iki sayıdır okuyamadığınız kelimeler: ÇOCUK HAFTASI Sizi daha fazla üzmemek için hemen müjdeliyoruz: ÇOCUK HAFTASI Yılbaşında çıkacak yepyeni ve çok güzel bir çocuk gazetesidir.” denilerek yeni bir çocuk dergisinin yayın hayatına gireceği derginin ismiyle beraber okuyucusuna duyurulmuştur. Yavrutürk dergisi, okuyucu kitlesini bu yeni çıkacak Çocuk Haftası dergisine yönlendirmek için her hafta bilgilendirmeler yapmıştır. 19 Aralık tarihli Yavrutürk dergisinde yeni çıkacak çocuk dergisinin içeriğinde yer alacak yazı başlıkları da yer almış, Çocuk Haftası’nın okuyucu sayısını arttırmak için de hediye verileceği aynı sayının beşinci sayfasında “Çocuk Haftası yılbaşında çıkıyor. Yaman İzci, Cingöz, Kabasakal Amca Çocuk Haftasında sizi bekliyorlar. Dikkat! Dikkat! Çocuk Haftası ilk sayısının okurlarına 1 radyo hediye edecektir!” şeklinde ifade edilmiş; hediye konusu aynı sayfanın sekizinci sayısında tekrar okuyucuya “Çocuk Haftası ilk sayısının okurlarına çok güzel bir radyo hediye edecektir! Unutmayın” şeklinde hatırlatılmıştır. Böylece 19 Aralık 1942 tarihinde Yavrutürk dergisinin ilk serisinin son sayısı yayımlanarak yerini Çocuk Haftası dergisine bırakmıştır.

Derginin 2 Ocak 1943 tarihli ilk sayısının kapağı renkli olarak basılmış, kapağının en üstünde derginin sayı ve tarih numaralarına yer verilmiştir. Derginin kapağında “Çocuk Haftası” şeklinde derginin adı ve hemen bu yazının altında dikdörtgen içerisine yazılmış olarak “Haftalık Çocuk Gazetesi” ifadesi yer almaktadır. Bu ilk sayının kapak çizimi Sururi tarafından yapılmış, kapak resminde bir kadın ve bir erkek çocuğun aralarındaki şu konuşmaya yer verilmiştir: “Çocuk: Sahiden Dünya Güneş’in etrafında mı dönüyor? Ablası: Elbette! Çocuk: Peki. Ya geceleri, Güneş olmadığı zaman?” Ayrıca bu ilk sayının kapağında derginin fiyat bilgisi de 10 Kuruş olacak şekilde yer almıştır.

Dergi yayın hayatına başlamasında okuyucuların ilgisini çekmek ve satış sayısını arttırmak için ödül verme yolunu seçmiştir. Dergi ilk sayılarını alan okuyucularına bir radyo hediye edeceğini hem Yavrutürk dergisinde yaptığı reklam-

1. Derginin 30 Ekim 1942 tarihli sayısının ilk sayfasında dokuz kareden oluşan yazısız bant; ikinci sayfasında dokuz kareden oluşan bazıları yazılı bant, “Halinden Memnun Olmayanlar” başlıklı hikâye; üçüncü sayfasında “Bilgi Köşesi” başlığı ile sağlık öğütü, “Yurd Albümü” başlığı ile İstanbul Çemberlitaş ve Dikilitaş’ın tanıtımı; dördüncü sayfada “Yılmaz Sipahi” başlıklı hikâye ve altı kareden oluşan yazısız bant; beşinci sayfada “İnsanların Rengi Niçin Başka Başkadır” başlıklı yazı ve “İyi Bir Arkadaş Mısınız?” başlığı ile kendini sınama yazısı; altıncı sayfada “Aynur Kardeşin Çiçekleri” başlıklı masal ve portakal ile ilgili bilgilendirici yazı; yedinci sayfada fıkra ve şapka oyunu ile “Verin Mehmetçiklere” başlıklı Rakım Çalapa imzalı şiir; sekizinci sayfada “Bilgi Köşesi” başlığı altında Hindistan’da olan biten bir konu, resimlerin kopyasını yapma ile ilgili pratik bir bilgi ve horozların nasıl öttüğünü anlatan bir yazı, “Resim İş” başlığı altında üzüm resmi ve “Basılabacağından Geçenler” başlıklı dört kareden oluşan yazılı bant yer almaktadır.

larla hem de ilk sayısında yaptığı reklam ile belirtmiştir. Yalnız *Yavrutürk* dergisinde yer alan reklamlarda dergiyi satın alan her okuyucuya bu hediye verileceği izlenimi uyandırılırken *Çocuk Haftası* dergisinin ilk sayısında, birinci ve ikinci sayısını biriktirenler arasından çekilişle bir kişiye radyo hediyesi verileceği “*Gazeteniz çevresinde bu kadar sıcak bir sevgi ile ve Türk yurdunu dolduran bir kalabalık halinde toplanan okurlarına eli boş gelmek istemedi ve beraberinde çok güzel bir radyo getirdi. Bu radyoyu içinizden birine vereceğiz...*” ifadeleri ile okuyucuya bildirilmiştir. Sonraki sayıda ise radyo dışında başka hediyelerin de verileceği belirtilmiş, dördüncü sayıda bu ödüller büyük ödül radyo dışında 1 adet dünya küresi, 1 adet elişleri albümü, 10 adet renkli resim albümü, 15 adet kutuda kuru boya, 15 adet İstanbul fotoğraf seçileri, 20 adet resim dosyası, 25 adet Şirley’in renkli büyük portresi ve 12 adet kitap olmak üzere toplam 100 adet olacak şekilde belirtilmiştir. Aynı sayıda 23 Ocak günü derginin idare merkezine gelenler arasından yapılacak çekilişle bu hediyelerin dağıtılacağı ve okuyucuların verilen adrese bizzat veya vekili yoluyla gelerek çekilişe katılmaları istenmiştir. 23 Ocak günü Noter görevlisi Galip Güngör tarafından yapılan çekilişe yüzlerce çocuk katılmış, yapılan çekilişle hediye isabet eden numaralar dergi sayfasında yayımlanmış, hediye kazananlar İstanbul’da ikamet ediyorsa dergi idare merkezinden bizzat almak suretiyle, İstanbul dışında ise mektuba derginin ilgili sayısını posta ile göndererek hediyesini alabileceği belirtilmiştir. *Çocuk Haftası* dergisinde verilen bu hediyelerden başka ödüllü bulmacalar ve benzeri yoluyla okuyuculara hediye verilmemiştir.

Çocuk Haftası dergisi ~18,4 X 26,4 cm boyutunda saman kâğıda basılmıştır. Dergi yayın hayatına 16 sayfa olarak başlamış, her sayıda sayfaların numaralandırılması 1’den başlatılmıştır. Derginin ilk sayılarında kapak sayfası ve son sayfa ile içinde iki sayfa olmak üzere dört sayfası renkli, diğer sayfalar ise siyah beyaz olarak basılmıştır. 21 Eylül 1946 sayısından itibaren sayfa sayısı 12’ye düşürülmüş, sadece ön ve arka kapak renkli olacak şekilde basılmaya başlanmıştır. Dergi için belirlenen 10 Kuruşluk fiyat yanında abonelik sistemi ile de satışı yapılmıştır. Abonelik ücreti de yıllık 520 Kuruş, altı aylığı 260 Kuruş olarak belirlenmiştir. 1947 yılına gelindiğinde dergi yayıncısının çocuklar için “*Yavrutürk*” adında daha önceleri çıkartılmakta olan dergiyi tekrar yayımlamaya başlaması ile birlikte dergide hem yayın politikasında hem de sayfa sayısı ve fiyatında değişimler görülmektedir. Bu durum okuyuculara “*Yavrutürk çıkmaya başladıktan sonra mecmuanızı biraz daha büyütmek ve sahifelerine daha başka konular almak mümkün oldu. Bu sayıda mecmuanızın çehresini epeyce değişmiş bulacaksınız.*” şeklinde duyurulmuştur (ÇH, 250:7). 1947 yılının Eylül ayında *Yavrutürk* adlı derginin çıkmaya başlaması ile birlikte formalar halinde dergiye ek olarak 8 sayfalık her hafta devam eden yazı dizisi okuyucuya ücretsiz olarak verilmeye başlanmış ve fiyatı yüzde elli arttırılarak 15 Kuruşa, abonelik ücreti de yıllığı 8, altı aylığı 4 Liraya yükseltilmiştir. Bu zammın gerekçesi olarak hem diğer çocuk dergilerinin fiyatları hem de dergiye ek olarak verilen sekiz sayfalık formalar gösterilmiştir.

Dergide satış oranları ile ilgili herhangi bir bilgi bulunmamakla birlikte ilk sayılarda düzenlediği çekilişle hediye verme uygulaması için her dergiye bir numara verilmiş ve hediye kazanan numaralardan birisi 19952 olarak ilan edilmiştir. Buradan hareketle derginin 19 binin üzerinde basıldığı söylenebilir. Dergi çocukların birbirlerine duyuruları suretiyle reklamının yapılmasını önemsemiş ve bu yolla okuyucu sayısını arttırmaya çalışmıştır. Bu amaçla *Çocuk Haftası* dergisinin sayfalarında “*Gazetenizi seviyorsanız onu herkese tanıtınız!*” şeklinde okuyucuya seslenmeler görülmektedir. Okuyucularından rağbet gördüğü de dergi sayfalarında özellikle her yeni cilde başladığında belirtilmiş, okuyucuya teşekkür edilerek sürekli kendisini geliştireceği ifade edilmiştir. Örneğin dördüncü cilde başladığı sayıda “*Sevimli okurlarımıza bu sevinçli günümüzde candan teşekkürlerimizi sunmayı ödev biliriz. Çocuk Haftası her gün biraz daha güzelleşmek ve okurlarının hoşuna gitmek için çalışmasına ara vermeyecektir*” şeklinde okuyuculara teşekkür edilirken; 15. cilde başladığı sayıda “*...Yıllardan beri okuyucularımızdan gördüğümüz ilgi ve sevgiye bir kere daha teşekkür eder ve gazetenizi her gün biraz daha güzelleştirmeye çalışacağımızı belirtiriz.*” ifadelerine yer verilmiştir.

Çocuk Haftası, 25 Şubat 1950 tarihinde 374. sayısını çıkarmış ve bu sayı ile birlikte yayın hayatını sonlandırmıştır. Derginin yayın hayatını sonlandırma gerekçesi ise dergi sahibinin beşinci sınıfa devam öğrenciler başta olmak üzere çocuklar için *Arkadaş* adında bir dergiyi çıkarması olmuştur. Okuyuculara, *Arkadaş* adlı bu yeni çıkacak derginin *Çocuk Haftası* dergisinin yerini alacağı belirtilmiş, 374. sayıda yer alan “*Arkadaş ilk okuyucu kuponu*” ile birlikte adresini posta ile bildirenlere de yeni çıkacak derginin ücretsiz olarak gönderileceği duyurulmuştur. Böylece derginin ortaya çıkışı, *Yavrutürk* adlı derginin yayın hayatını sonlandırıp onun yerini almak olurken; yayın dünyasından çekilmesi de *Arkadaş* adlı dergiye yerini bırakması olmuştur. Derginin yayın hayatını sonlandırdığı 374. sayıda haftalık devam eden yazı dizileri tamamlanırken; haftalık devam eden *Sefiller* başlıklı çizgi roman ise tamamlanamamıştır.

Dergi, her biri yirmi beş sayıdan meydana gelen ciltler halinde düzenlemiştir. Derginin ciltlerine ait bilgiler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 1. Çocuk Haftası Dergisi Cilt ve Sayı Bilgileri

Cilt No	Sayı No	Yayımlandığı Tarih Aralığı
1. Cilt	1 - 25	2 Ocak 1943 - 19 Haziran 1943
2. Cilt	26 - 50	26 Haziran 1943 - 11 Aralık 1943
3. Cilt	51 - 75	18 Aralık 1943 - 3 Haziran 1944
4. Cilt	76 - 100	10 Haziran 1944 - 25 Kasım 1944
5. Cilt	101 - 125	2 Aralık 1944 - 19 Mayıs 1945
6. Cilt	126 - 150	26 Mayıs 1945 - 10 Kasım 1945
7. Cilt	151 - 175	17 Kasım 1945 - 4 Mayıs 1946
8. Cilt	176 - 200	11 Mayıs 1946 - 26 Ekim 1946
9. Cilt	201 - 225	2 Kasım 1946 - 19 Nisan 1947
10. Cilt	226 - 250	26 Nisan 1947 - 11 Ekim 1947
11. Cilt	251 - 275	17 Ekim 1947 - 3 Nisan 1948
12. Cilt	276 - 300	10 Nisan 1948 - 25 Eylül 1948
13. Cilt	301 - 325	2 Ekim 1948 - 19 Mart 1949
14. Cilt	326 - 350	26 Mart 1949 - 10 Eylül 1949
15. Cilt	351 - 374	17 Eylül 1949 - 25 Şubat 1950

Çocuk Haftası'nın yukarıdaki tabloda görülen sayıları yanında ekleri de bulunmaktadır. Bunlar, 1947 yılının Eylül ayından itibaren her hafta sekiz sayfa olacak şekilde dergiye ek olarak verilen yazı dizileridir. Bu yazı dizisinin ilki "Kahraman İzci" adlı roman olup 314. sayıda tamamlanmıştır. 315. sayıdan itibaren "Tom Soyer'in Başından Geçenler" başlığı ile sekizer sayfalık formalar halinde bir çocuk romanı derginin içerisinde okuyuculara hediye edilmiş, 342. sayıdan itibaren ise "Peter Pan" isimli çocuk romanı haftalık formalar halinde okuyucuya ücretsiz olarak sunulmuştur.

Sahibi ve İdare Merkezi

Derginin sahibi ve Genel Yayın Müdürü Tahsin Demiray'dır. 1948 yılına kadar Yazı ve Teknik Sekreteri Rakım Çalalpa'dır. 1948 yılının ilk sayısında ise yazı işlerinden sorumlu isim olarak Celal Demiray görünmektedir. 31 Aralık 1949 tarihinde ise derginin sahibi olarak Celal Demiray, yazı işlerinden sorumlu isim olarak ise Tahsin Demiray ismi görülmektedir. 369. sayıda dergi sahibi olarak Tahsin Demiray ve Celal Demiray isimleri birlikte yer almakta, 11 Şubat 1950 tarihli 372. sayıda ise tekrar dergi sahibi olarak Tahsin Demiray, yazı işlerini idare eden olarak Celal Demiray karşımıza çıkmaktadır.

Derginin basımı İstanbul'da Türkiye Basımevi'nde yapılmıştır. Derginin basım ve idare merkezi ise İstanbul'da "Ankara Caddesi No:36" adresidir. Burası aynı zamanda Türkiye Yayınevi'nin idare merkezidir.

Derginin Yazar ve Çizer Kadrosu

Yazar ve çizer kadrosu açısından zengin olan dergide, Türk çocuk edebiyatında önemli yer edinen yazar ve şairler yanında ülkemizin önemli ressamı da yer almıştır. Derginin yazar kadrosunda Tahsin Demiray, Rakım Çalalpa, Kemallettin Tuğcu, Mahmut Attila Aykut, Ekrem Koçu, M. Cahit Gündoğdu, Kemal Birkan, S. N. Akpınar, Rezan Özkonuk, Mümtaz Zeki Taşkın, M. Hülâgû, Şevket Bilgisel, Erol Delen, Hâmit Gündoğdu, Sadi Abaç, Tarık Şipal, Vahdet Gültekin, Perizat Akasoy, O. Akbal, Oya Ece, Kazım Nami Duru, Hadi Tamer, Ayşe Yamaç, Aysel Doğanoglu, Berat Nihal Emre, Nezahat Kocatürk, Ahmet Nazım Tamaç, Zülal Çağdaş, Sacide Peksöz, Selçuk Peksöz, Emin Cenkmn, Enver Behnan Şapolyo, Halil Kocagöz, Nimet Çalalpa, Ayten Erman, Adnan Erim, Fazıl Mahmut Ülkür, Edip Köknel, M. Oktay, Zahir Güvemli, Nihal Yalaza Taluy, Ekrem Bismil, Edip köknel, Semiramis Kök, Süreyya Budak, Mehmet Özmay, Baha Kayserilioğlu, Azmi Turhan, Selim Turan, Güner Değer, Selami Münir Yurdatap, Şefik Aksan, Hüsnü Tunca, Sedat Elman, Orhan Karaegeoğlu, Nihal Yeğınobalı, Y. Edip, Oğuz Özdeş, Ferruh Volkan, Celal Sıtkı Gürler, Asım Yeğınobalı, Yahya Gürpınar, İbrahim Böke, Leyla Soykut, Feriha Birgin, Münir Hayri Egeli, Nermin Milâr, Burhan Tulunay, Cemil Cahit Cem, F. Canan Cem, Cahit Uçuk, Şermin Okyanus, Recai Bilgin, A. Efnan Bilgin, Nâzım Dersan, Orhan Tekin, M. Yaman, Ali Taner, E. Toygar, Ahmet Bülent, Münir Aysu, Rıza Barlas, Mahmut Abaç, Nebil Fazıl ve Oya Gündoğdu yer almaktadır. Bu isimler dışında Tunara, Solelli ve Şerife imzalı yazılar da bulunmaktadır. Ayrıca bazı yazılarda Zeria Abla, Çokbilmiş, Yaman, Taşkın Abla, Bilgin ve Portakal gibi imzalar bulunmaktadır.

Derginin çizer kadrosunda ise Orhan Tolon, Sururi, Ekrem Dülek, Mehmet Tekdal, Firuz, Ayhan Eren, Şahap Ayhan, Bülent Çetınor ve Bedri Koraman isimleri ayrıca Ferruh, Haşım, Gündüz, Nezih imzalı çizimler yer almaktadır.

Derginin Amacı

Derginin çıkış amacı ilk sayısında şu şekilde belirtilmiştir:

Çocuklar! Bizim candan arkadaşlarımız!

Bugün size sunulan şu küçük gazete ne emeklerle meydana geldi bilir misiniz? Mağara duvarlarına ilk resim yapan insanlardan başlayın! Sonra sırası ile taş üstüne, kerpice birtakım kargacık burgacık resimler şekiller çizen adamları düşünün. İlk alfabenin doğuşunu, papirüsü, parşömeni, mum levhacıklarını hatırlayın. Gördüğünü, bildiğini, düşündüğünü kendisinden sonrakilere anlatmak isteği ile yanan insanları, iki büklüm yazı yazmaktan kamburu çıkan yazıcıların emeğini bir aklınıza getirin. Dut yaprağını, paçavrayı, odunu kâğıt yapan yazıyı kalıplarla basıp çoğaltan insanların zahmetlerini tartın. Kısacası resmi ve yazıyı şu hale getiren insanların gayretini bir düşünün! Umarım elinizdeki gazetenin ne demek olduğunu şimdi daha iyi anladınız. Bu insanlar binlerce yıldır ne diye didinip durdular? Hep kendilerinden sonrakiler için faydalı bir iş yapmak düşüncesi ile değil mi? İşte bu gazeteyi çıkaranların yüreği de aynı istekle doludur. Size faydalı olabilirsek bizim için ne mutlu! Fakat yorgunluklarımızın en büyük karşılığı; sizin de sizden sonrakiler için -ne yolda olursa olsun!- özverilikle çalıştığınızı görmek olacaktır.

Derginin 227. sayısında *Çocuk Haftası*'nın yayın hayatına başlama amacı “*Yavrutürk'ten daha güzel, daha olgun bir çocuk gazetesi çıkartma*” olduğu ve bu amaca da ulaşıldığı belirtilmiştir. Ayrıca bu sayıda ebeveynlerin ve öğretmenlerin daha önceden yayınevini çıkartmış olduğu *Yavrutürk* adlı dergiyi yeniden çıkartmaya devam etmeleri konusunda ısrar ettiği ve İngiltere'den yeni gelen ofset makinesi ile basım işlerini daha güzel yapma imkânına kavuşulduğu için *Yavrutürk*'ün tekrar basılacağı ifade edilmiştir.

Derginin Hedef Kitle ve İçeriği

Çocuk Haftası dergisinin hedef kitle, “ilkokul ve ortaokulun ilk sınıflarında öğrenim görenler, okumaya yeni başlayan çocuklar, bol yazı, serüvenler ve meraklı hikâyeler isteyen bütün çocuklar” olarak belirlenmiş, Ekim 1947'ye gelindiğinde “*Şimdi Yavrutürk yeniden çıkmaya başladı. Artık küçük arkadaşlarınızın gazetesi odur. Çocuk Haftası da daha yetişkin olan sizlerindir.*” ifadelerine yer verilmiştir (ÇH, 250:7).

Derginin içeriğinde ise şiirler, bilgilendirici yazılar, hikâyeler, fıkralar, bulmacalar, bilmeceler, karikatürler, yazılı ve yazısız bant karikatürler, çizgi bant hikâye ve fıkralar, resimli hikâye, roman ve masallar, ülke tanıtım yazıları, dünyadan ilginç ve eğlenceli haber ve bilgiler, piyes metinleri, atasözleri, deyimler, biyografiler, anılar, gezi yazıları, özlü sözler, çeviri edebi türler (roman, masal, şiir vb.), pratik bilgiler ve ansiklopedik bilgiler yer almaktadır.

Çocuk Haftası Dergisinde Çocuk Eğitime İlişkin Temel Görüşler

Bu başlık altında *Çocuk Haftası* dergisinde yer alan çocuk eğitime ilişkin temel görüşler ele alınmıştır. Dergide yer alan metinlerin incelenmesiyle yapılan içerik analizi sonucunda çocuk eğitime ilişkin görüşlerin “eğitime yönelik bilgiler ve çocuk eğitimi, çocukların sahip olması gereken ahlaki değerler, çocuklarda okuma kültürünü geliştirme ve genel kültür amaçlı bilgiler kazandırma” konularına yoğunlaştığı görülmektedir.

Eğitime Yönelik Bilgiler ve Çocuk Eğitimi

Çocuk Haftası dergisi incelendiğinde derginin içerisinde “doğrudan okula yardımcı olma, okuldaki dersleri destekleme” gibi bir amacının olduğu bilgisi yer almamaktadır. Hâlbuki Tahsin Demiray'ın *Çocuk Haftası*'ndan önce çıkardığı *Yavrutürk* dergisinde “okul derslerine yardımcı kaynak olma” özelliğini bir amaç olarak belirlediği görülmektedir (Alabaş, 2014:348). *Çocuk Haftası*'nda yer alan içerikten bir kısmının okula yardımcı nitelik taşıyabilecek türde olduğu göze çarpmaktadır. Bunlara örnek olarak “Hayat ve Tabiat” ve “Bunları Biliyor Musunuz” başlıklı köşeler verilebilir. Bu köşelerde zaman zaman derginin belirlediği hedef kitesinin eğitim çağı olan ilkokullarda okutulan hayat bilgisi dersinin içeriği ile ilgili olan sorular sorulmuş ve bilgilendirici yazılara yer verilmiştir.

Dergide, okulda öğretilenlerin ezberlenmemesi aynı zamanda bunların sorgulanması, eğitim konusunun ise sadece okulda ve sınıfta yapılan derslerdeki öğrenmeler ile sınırlı olmadığı şeklinde anlaşılması gerektiği savunulmuş, hayat devam ettiği sürece öğrenmenin de devam ettiği ve günlük hayatta öğrenilenlerin okul ile ilişkilendirilmesinin gerekliliği belirtilmiştir. Örneğin “Bunları Biliyor Musunuz?” köşesinde okuyuculara okulda öğretilenleri sorgulamaları gerektiği “*Yalnız okulda okutulan şeyleri ezberler, kendiniz hiç düşünmezseniz bir şey öğrenemezsiniz. Etrafınızda olan şeylere dikkat ediniz. Onlar hakkında düşününüz. Bilmediğiniz şeyleri anlamaya çalışınız. Kendi kendinize o gördüğünüz şeyler hakkında sorular sorunuz, cevaplarınızı kendiniz bulunuz. Bulamadıklarınız olursa büyüklerinize sorunuz. Yani bilenlere sorunuz.*” ifadeleri ile dile getirilmiştir. Benzer şekilde günlük hayatta olan bitenlerin dikkatle takip edilip

çevre incelemeleri yapılarak bunların okul ortamı ile ilişkilendirilmesi 1946 yılında okulların tatil olduğu haftalarda çıkan 182. sayısında “Okullar kapandı. Şimdi tatildesiniz. Kırlara, bayırlarda gezip eğlenecek, kafanızı dinlendireceksiniz. Fakat yazın tabiat ortasında o kadar değerli görüşleriniz olacak, o kadar yeni şeyler öğreneceksiniz ki bunları okul zamanı hatırlamanız lazım gelecektir. Onun için tatil boyunca gördüğünüz, öğrendiğiniz şeyleri de bir yere not etmeniz çok faydalı olur. Çiçek, yaprak, taş, böcek koleksiyonları da yapabilirsiniz. Şu halde edindiğiniz bilgileri yazmak için bir dosya açınız. Bu dosyaya yeni görgü ve bilgilerinizi kaydediniz. Günlerin uzaması, kısalması sıcaklık, soğukluk, yağmur, fırtına gibi şeyleri yazınız. Geçenlerde ay tutuldu. Bu kadar güzel bir ay tutulması çok az görülür. Buna ait gazetelerde çıkan resimleri kesip de dosyanıza yapıştırınız. Ay ve Güneş tutulmasına ait bilgiler edinip yazınız. Bunlar gibi yeni gördüğünüz çiçekler ve hayvanlarla ilgili resim, yazı ve bilgileri de bir araya getiriniz...Bu mevsimde çiftçilerin, bağcılarının, bahçıvanların ne işlerle uğraştıklarına dikkat edip dosyanıza yazınız.” cümleleri ile dile getirilmiştir.

Dergide okul türü öğrenmelerin günlük hayatla ilişkilendirilmesi yanında okuyucuların basit el becerileri gerektiren faaliyetlerle de uğraşmaları istenmiş, bu amaçla 251. sayıdan itibaren “Resim-İş” köşesinde çocukta geliştirilmesi istenilen el becerisi resimli olarak aşama aşama anlatılmıştır. Aşağıdaki tabloda derginin çocukta geliştirilmesini istediği el becerileri gösterilmiştir:

Tablo 2. Çocuk Haftası Dergisinde Yer Alan El Becerisi Örnekleri

Başlık	Sayı	İçerik
Kalemlik	251	Sık dokumalı ketenden kalemlik yapma
Abajur	252	Lambaya keten, kroket ve bakır telden abajur yapma
Eski Tepsileri Yenilemek	253	Tepsi boyama
Civciv	254	Çuhadan yumurtalık kapağı yapma
Şık Düğmeler	255	Kumaş düğme yapımı ve boyanması
Mahfazalar	256	Yünlü kumaştan gözlük kabı yapma
Çiçek Yapalım	257	İpek ya da organze kumaştan çiçek yapımı ve boyama
Küçük örtüler	258	Artık kumaşlardan örtü yapma
Çantanız	259	Kumaştan çanta yapma
Balıklar	260	İğneardı önlük yapımı
Siz işleyin	261	Kumaş üstüne (önlük, elbise vb.) iple işleme yapma
-	262	Fotoğraf albümü kapağı yapma
-	263	Şişe mantarı ve tahtadan küçük su değirmeni yapma
Kuşlara Yemlik yapalım	264	Artık malzemelerden kuş yemliği yapma
Annenize Babanıza Hediye	265	Kartondan resim çerçevesi yapma
Yapma Çiçekler	266	Kumaş, boncuk, yün vb.den çiçek yapma
-	267	Kestane ve meşe palamudundan şekiller çıkarma
-	268	Mukavvadan sepet yapma
-	269	Ağaç dalından düdük yapma
-	270	Yünlü kumaştan kitap kabı yapma

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi *Çocuk Haftası*'nda okuyuculara kumaş, tahta, kağıt, mukavva, atık malzemeler vb. kullanılarak sanatsal denilebilecek ürünler oluşturma ve böylece el becerilerini geliştirici etkinlikler önerilmiştir.

Dergide çocukların eğitiminde okula devam etme ve okul sevgisi konusu da işlenmiştir. Özellikle okulların açıldığı haftalara denk gelen sayılarda okul sevgisi temalı şiirlere rastlanmaktadır. Örneğin 27 Eylül 1947 tarihli sayısında Celal Sıtkı Gürler imzalı “Okullar Açılıyor” başlıklı şiirde “...*Bu sene okulumu/Amma da çok özledim!/'Tatil bitiverse de/Okul açılrsa' dedim...Ne kadar özlemişim/Okulun her yerini/Uzak kalınca insan/Anlıyor değerini...*” ; 2 Ekim 1948 tarihli sayısında da M. Yaman imzalı “Okullar Açıldı” başlıklı şiirde “*Orhan, Güler; Gül, Kaya/Uzun sürer yolumuz/Çabucacık gidelim/Açıldı okulumuz...İşte girdik okula/Ne de şirin bahçesi!/Öğretmenin sevinçle/Titredi tatlı sesi!*” dizelerine yer verilmiştir.

Bunlar dışında genel olarak dergide yer alan bilgilendirici metinlerde görselleştirme, örnekleme, metaforlar ve somutlaştırma yaklaşımlarından yararlanılmıştır. Örneğin dünyanın oluşumu anlatılırken “*Siz hiç uzun zaman dolapta duran ve kuruyan elma gördünüz mü? Gördünüzse elbette bilirsiniz. Bunların kabukları buruşur, kırışıklaşır. İşte dünyanın üstündeki kabuğun kırışıkları da dağlar, tepeler, vadiler ve derelerdir.*” (ÇH, 21:7) şeklinde bir anlatım tercih edilmiştir.

Çocukların Sahip Olması Gereken Ahlaki Değerler

Çocuk Haftası'nda çocukların sahip olması gereken özellikler de açık bir şekilde belirtilmiştir. Bu özellikler incelendiğinde toplum içerisinde “iyi bir birey” olmaya vurgu yapıldığı ve bu amaçla da sosyal hayatta bir takım ahlaki değerlere sahip olmanın gerekliliğine dikkat çekildiği görülmektedir. Dergide, çocuğun sahip olması gereken ahlaki değerleri içerisinde “vatansever olma”, Cumhuriyet’e bağlılık, millî duyguların yüksekliği ve Türklük bilincine sahip olma ile birlikte ele alınmıştır. Vatansever olma dışında verilen ahlaki değerler derginin hitap ettiği hedef kitle olan okul çocuklarına uygun olarak okul vurgusu ve kurallara uyma başta olmak üzere “çalışkanlık, saygılı olma, doğru/dürüst olma, sorumluluklarını bilme, yardımsever olma, tutumlu olma ve itaat etme” olarak sıralanabilir. Bu ahlaki değerler hem roman, hikâye ve şiirlerin temalarından birisi olmuş hem de bilgilendirici metinlerde yer almıştır.

Vatansever olma, “Türk çocuğu” imgesi ve “Türk çocuğunun özellikleri” ile “Türklük ve Türk milleti” vurgusuyla dikkat çekmekte ve “Cumhuriyet”in anlamının bilinip kazanımlarının korunması için yapılması gerekenlerle ilişkili olarak ele alınmaktadır. Bu konudaki yazılar Cumhuriyetin ilk yıllarında yayın hayatında olan çocuk dergileri olan *Gürbüz Türk Çocuğu*, *Çocuk*, *Çocuk Sesi* ve *Yavrutürk*'e göre daha az sayıdadır. *Çocuk Haftası*'nda Atatürk ve Cumhuriyet temalı yazıların genellikle millî bayramlara denk gelen sayılarda yer aldığı görülmektedir. Atatürk sevgisi ile ilgili yazılara 10 Kasım haftasına denk gelen sayılarda az da olsa yer verilmiştir. Millî bayram sayıları dışındaki sayılarda ise bazı hikâye ve şiirlerde bu iki temanın işlendiği görülmektedir.

Çocukların Cumhuriyet'in anlamını öğrenmelerine yönelik hazırlanan içerikte Cumhuriyet ve vatan sevgisinin bir arada yer aldığı yazılar da görülmektedir. Örneğin derginin 357. sayısında çocuklara “*Cumhuriyet'in genç çocukları! Atatürk, bu Cumhuriyeti sizlere emanet etti. O, büyük yoldaki ödevlerimizin neler olduğunu gençliğe hitabında çok güzel ve açık olarak anlatmıştır. “Ey Türk Gençliği” diye başlayan bu hitabesini herhalde hepimiz bilirsiniz. Bize kutsal bir emanet olarak bıraktığı bu vatani korumak için icabında kanımızı, canımızı vermekten kaçmayacağız...*” (ÇH, 357:3) şeklinde seslenilerek vatani korumada her türlü fedakârlığın yapılmasının altı çizilmiştir. Bu fedakârlık yanında ülkenin Cumhuriyet rejimi ile geldiği noktanın önemini okuyucuya sezdirilmesi de dergide yer almaktadır. Örneğin, Cumhuriyet'in 26. yıldönümü nedeniyle dergide yer alan bir yazıda Cumhuriyet'in kuruluşu kısaca anlatılmış ve ülkenin durumu “*İşte çocuklar, o günden bugüne kadar tam 26 yıl geçti. 26 yıl, belki başka bir milletin tarihi için önemli bir sayı değildir. Fakat genç Türkiye Cumhuriyeti, bu 26 yıl içinde, 26 yüz yıllık işler başardı. Yıkıntılar üstüne en modern şehirler kurdu. Yurdu, demir ağlarla ördü. Kültür, ekonomi ve bayındırlık alanlarında en ileri milletlere yetişmek için çalışıyoruz...*” cümleleri ile okuyuculara aktarılmıştır. Bir başka yazıda da Cumhuriyet dönemi çocuklarının şanslı oldukları aşağıdaki cümlelerle dergide yer almıştır:

“Çocuklar! 30 Ağustos 1922'den bugüne kadar geçen 27 yılın her gününde biz, bizden başka hiçbir milletin başaramadığı işler başardık. Bir harabe olan memleketimiz imar edildi. Dışarıya giden paralarımız kurulan fabrikalar sayesinde memleket içinde kaldı. Ordumuz kuvvetlendi. Bilhassa kültür alanında çok yükseldik. Çocuklar siz Cumhuriyet devrinin bütün bilgileri, yenilikleri içinde yetişiyorsunuz. Cumhuriyetten evvelki devirde ne bugünkü dil ne bugünkü tarih ne de bugünkü okumak yazmak kolaylığı vardı. Kargacık burgacık Arap harfleri çok güç öğreniliyordu. Dilimiz yabancı kelimelerle dolu idi. Biraz okumuş olanlar, Türkçeyi Türkçe olmayan başka kelimelerle konuşuyorlar, yazıyorlardı. Hele tarihimizi hiç bilmiyorduk.” (ÇH, 348:3)

Cumhuriyet döneminin faziletleri anlatılırken eğitim konusunda örneklemelere birkaç yazıda daha yer verilmiştir. Örneğin 355. sayıda Cumhuriyet dönemi özellikleri ile ilgili şu satırlar yer almıştır:

“Ne kadar mesutsunuz! Elinizde temiz basılmış kitaplar ve karşınızda bilgili öğretmenler var. Eskiden babalarınız, anneleriniz sizin gibi severek okula gitmezlerdi. Sarıklı bir hoca ne çocukların ne de büyüklerin anlayamayacakları bir kıraat ve hocanın daima yanı başından eksik etmediği bir değnek, o zamanki okumanın esaslarını teşkil ederdi. Biraz dersini bilmeyen veya yaramazlık eden çocuklar derhal falakaya yatırılır, hoca veya sınıfın müessesili tarafından sopa ile döğülürdü. Anne ve babalarınıza sorarsanız sizlere o vakit ki okumanın ne kadar güç, ne kadar fena olduğunu çok iyi anlatırlar. Şimdi her şey sizin yarın için daha iyi, daha bilgili olmanız için çalışıyor. En güzel bir devirde yaşıyorsunuz.” (ÇH, 355:3).

Çocuk Haftası'nda çocuklarda Cumhuriyet'in anlamını kazandırmada Osmanlı dönemi ile karşılaştırmaların yapıldığı da görülmektedir. Örneğin Hezârfen Ahmet Çelebi anlatılırken yaşadığı dönem yönetimi için “*O zamanki Osmanlı padişahları cahil insanlardı. İşleri güçleri sarayda oturup eğlenmekti...*” denilmiş (ÇH, 12:11); Ekim 1949 tarihli sayısında Osmanlı son dönemleri için ise “*O zaman memleketimizi idare eden Osmanlı padişahları ancak kendi zevkleri için yaşayan, bilgisiz kimselerdi. Vatan sevgisi, milliyet duygusu olmayan o insanlar, kendi menfaatleri yüzünden yur-*

dumuzun kapılarını yabancılara açmışlar 'kapitülasyon' denilen bir takım bağlarla bizi adeta ekonomik işlerde esir etmişlerdi." ifadeleri kullanılmıştır. Genel olarak derginin Osmanlı Devleti yönetimine bakışı aşağıdaki satırlarda olduğu gibi kendisini göstermiştir:

"Osmanlı padişahları ilk önceleri iyi insanlardı. Memleketi iyi idare ettiler; ülkemizi büyüttüler; Türk'ün kahramanlığını dünyaya tanıttılar. Fakat sonraları, eski padişahların oğulları babaları gibi çıkmadı. Kendilerini zevke, eğlenceye verdiler, milleti sömürmeye başladılar. Memleket işlerini iyi idare edemedikleri için düşmanlara yenildik ve az daha onlara köle oluyorduk. Padişahlık idaresinin yolsuzlukları yüzünden uçuruma sürüklenen Türkiye'yi Atatürk kurtardı..." (ÇH, 96:3).

Dergide, Cumhuriyetin anlamı ile çocuk eş değer tutulmuş bu konuda "*Cumhuriyet siz demeksiniz ve işte onun için de onu çok seviyoruz, övüyoruz*" ifadeleri kullanılmıştır. Cumhuriyet kavramından çocuğun anlaması gerekenler ise "*İstiklal ve hürriyet içinde korkusuz, üzüntüsüz çalışmak, 'başaran' olduğumuz göstermek için çalışmak, 'Türk' olduğumuz için çalışmak ve nihayet çalışmanın 'en iyi'ye varan sonunu göğsü kabarak, sevinçle görmek için çalışmak! İşte çocukların Cumhuriyet bu demektir.*" cümleleri ile çalışkanlıkla ilişkili olarak dile getirilmiştir.

Dergide, Cumhuriyetin anlamını bilip kazanımlarının koruyan vatansızlık anlayışı yanında "Türk çocuğu" olma ve "Türk kültürünü tanıyıp tanıtmak" da istenilen özelliklerden birisi olmuştur. Dergide genel olarak üzerinde durulan konulardan birisi olan çocukların Türklüğüne yapılan vurgu ve bu bağlamda Türk milletinin hayatın her alanında sahip olduğu özelliklerin okuyucuya hissettirilmesidir. Dergide, çocuklardan "Tam bir Türk çocuğu" olmaları istenmiş, Tam bir Türk çocuğunun özellikleri olarak da şunlar sıralanmıştır:

1. Sokaklara tükürmemek, 2. Tutumlu olmak, 3. Yalan söylememek, 4. Yardımsever olmak, 5. Paylaşımçı olmak, 6. Millî bayramlara katılmak, 7. İnkılap tarihini bilmek, 8. Türkiye haritasını çizmek, 9. Her zaman kurallara uymak, 10. İstiklal Marşına hürmet etmek, 11. İstenmeden yapılan kusurlu işler için özür dilemek (ÇH, 331:9).

Bu özelliklere sahip "Tam bir Türk" çocuğunun geçmişini de bilmesi istenmiş, bu amaçla hem ayrı köşeler altında bilgilendirici yazılarda ve çeşitli türden edebi metinlerde Türklük teması ve Türk kültürü işlenmiş, hem de ansiklopedik bilgiler ve çeşitli milletler hakkında bilgilendirici yazılarda ilgili konunun Türklerle ilgisinin kurulmasına özen gösterilmiştir. Örneğin Rakım Çalapala imzalı bir şiirin dördüncü dizesinde "Ne mutlu çocuksun sen/Ne kadar çok öğünsen/Hakkındır! Çünkü Türksün!/Senden her düşman ürksün" (ÇH, 17:3) şeklinde yer almış; okuyucuların cesur olmalarının öğütlediği yazıda "Türk çocuğuna en yakışan şey, cesur olmaktır. Türk tarihinin neresini açarsanız açın, her tarafında bizlerden evvelki Türklerin, dedelerimizin kahramanlıklarına rastlayacaksınız. Böyle cesur ve kahraman dedelerin torunları, onlardan geri kalsın olur mu? Doğrusu bu cesurluk Türklerin kanlarında vardır. Ama "kanımda var!" diye yan gelip yatmak da yakışık olmaz. Her çocuk kendi cesaretini geliştirmesini, kökleştirmesini bilmeli... Cesur olmalı ama akıllı cesur olmalı..." (ÇH, 270:3) cümlelerine yer verilmiştir.

Dergide, Türk kültürü ile ilgili olarak İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu'nun "Türk kültürü başka milletlerin kültüründen daha aşağı değil, üstün bir kültürdür. Her Avrupa milletinin öz bir kültürü olduğu gibi bizim de öz bir kültürümüz vardır. Kendimize inanmalıyız. Başka milletleri bizi taklide mecbur etmeliyiz. Yabancılara hayran olmak şaşkınlıktır." sözleri okuyucuya duyurulmuş, Türk kültürünün kökeni ve önemi ile ilgili olarak "Biz Türkler de Asya'dan kopup gelen bir ırk değil miyiz? Asya'dan gelirken de boş gelmemiştik. Kültürümüzü de beraber getirmişiz, gittiğimiz yerlere medeniyet sokmuşuz... Türk bu dünyaya yalnız insanlığı, cesareti ve güzelliği değil kültürü de yaymıştır. Bilginlerin dedikleri gibi Asya bütün insanlığın beşiğidir. Bütün bu bilimleri Avrupa'nın öğrenmesine sebep olan da Türklerdir ve Türklerin Müslümanlığı kabul etmeleridir..." (ÇH, 11:7) satırlarına yer verilmiştir. Bu sözler derginin ilerleyen sayılarında örneklendirilerek okuyucuda somutlaştırılmıştır. Örneğin plânörler hakkında bilgi verilirken "İnsanların bu havada uçma yarışında Türklerin de büyük bir buluşları vardır." denilmiş ve Hazârfen Ahmet Çelebi'ye değinilmiş (ÇH, 12:11); Çin hakkında bilgi verilirken "İpeği, pusulayı, barutu, kitap basmayı Çinliler bulmuşlardır. Fakat biliyor musunuz? Söyleyeyim, Çinliler değil, Çin'deki Türkler!" (ÇH, 25:7) cümleleri kullanılmış; Batı kökenli bilim insanları anlatılırken Türklerin konumuna da yer verilmiş, Batıda hekimlerin 17. ve 18. yüzyıla kadar sadece saraylarda bulunup hükümdar ailesine ve zenginleri tedavi ettiği bilgisinin hemen altında "hâlbuki Türk ülkelerinde daha ondan çok evvel halk için hastaneler bile açılmıştı. Türkler çiçek aşısını da daha evvelden biliyorlardı." (ÇH, 3:7) ifadesi yer almıştır. Ayrıca dergide bilim ve sanat insanların biyografileri içerisinde Türklere de yer verilmiş, bu isimlerin dünyadaki önemine vurgu yapılmıştır. Örneğin Dede Efendi "Dede Efendi Türk'ün yetiştirdiği en ünlü bestekârlardan biridir. O kadar ki onun eserleri karşısında, müzikten gayet iyi anlayan birçok Avrupalılar hayran kalmaktadırlar" (ÇH, 129:8) şeklinde okuyucuya tanıtılmıştır. Ayrıca dergide, ülkelerin tanıtımında da Türklerle bağlantılar kurulmuştur. Örneğin Bulgarlar anlatılırken "Türk kanından" olmaları (ÇH, 16:8); Finliler anlatılırken "Finler bizimle ve Macarlarla akraba olan, aynı

kandan gelen bir ırktandır” (ÇH, 19:8) ifadesi; Hindistan halkı anlatılırken Orta Asya’dan gelip buraya yerleşmiş olan Türklerden olduğu ve bu Türklerin özellikleri olarak da “*Türk ırkından olanlar güzel yüzlü, uzun boylu, yakışıklı insanlardır*” (ÇH, 22:8) cümlesi; İran anlatılırken “*Nüfusunun çoğu Türk kanından olduğu halde İranlılarla Türkler arasında bitip tükenmek bilmeyen savaşlar olmuştur*” (ÇH, 26:8) ifadesi; Macarlar anlatılırken “*Macarlar biz Türklerle aynı kandanır. Onlar da Orta Asya’dan gelip buralara yerleşmişlerdir*” (ÇH, 32:8) cümlesi ve Mısır anlatılırken “*...Bugün de memleketin başında bulunan kral ailesi Türk kanındandır*” (ÇH, 34:8) açıklaması yer almıştır.

Dergide Türk kültürü içerisinde önemli yer tutan geleneksel Türk kıyafetleri özel bir bölüm oluşturularak okuyucuya tanıtılmıştır. Bu konuda okuyuculara “*Çocuk Haftasında devam edecek olan millî Türk kıyafetlerini dikkatle gözden geçiriniz ve millî giyim örneklerimizi tanıyınız*” şeklinde bir istekte bulunulmuştur. 43-52. sayılar arasında “*Millî Türk Kıyafetleri*” başlığı ile her hafta bir ya da birkaç ilden kıyafet örneklerinin tanıtıldığı dergide, millî kıyafet örnekleri yayımlama işinin şimdiye kadar hiçbir gazete tarafından başarılmadığı belirtilmiş, ülkede var olan millî Türk kıyafetlerinin eksiksiz olarak gösterilmesi için de büyük bir etnografya müzesi kurulması önerilmiştir.

Dergide, çocukların sahip olması istenilen vatansever olma ile ilişkili değerler dışındaki ahlaki değerler ise “*iyi öğrenci olma, çalışkan öğrenci olma, iyi arkadaş olma, terbiyeli çocuk olma, yaramaz çocuk olmama ve sağlıklı olma*” başlıkları altında maddeler şeklinde ifade edilmiştir. 1940’lı yıllarda çocuklardan beklenen davranışları ve kazanmaları gereken ahlaki değerleri göstermesi açısından her bir başlık altındaki maddeler aşağıdaki satırlarda ayrı ayrı gösterilmiştir. Bu özelliklerden “*iyi bir öğrenci*” olabilmenin şartları olarak çocukların aşağıdaki özelliklerden on üçünün kazanılması gerektiği belirtilmiştir:

1. Toplu taşıma araçlarında büyüklere yer verme, 2. Okula zamanında gitme, 3. Derste anlaşılmayan yerleri parmak kaldırıp öğretmene sorma, 4. Okuldan eve döndüğünde hemen önlüğün çıkarılıp el, yüzü yıkama, çantayı yerine koyma, 5. Evde ufak tefek işlerde anneye yardım etme, 6. Geceleri dersi erkenden bitirdikten sonra biraz oturup erkenden uyuma, 7. Kendisine verilen harçlıklardan bir kısmı kumbarada biriktirme, 8. Defter ve kitapların üzerini karalamama, 9. Ödünç verilen dergi ve kitapların takibini yapma, 10. Ödev yaparken yanlışlıklar yapıldığında defter sayfalarını yırtmama, 11. Sıraları temiz tutma, 12. Yerde görülen sahipsiz bir kalem ya da silginin üzerine basıp geçmeme, 13. Çanta bulunduğunda büyüklere haber verme, 14. Alışverişte fazladan verilen para üstünü iade etme, 15. Sınıfta veya derste gizlice meyve yememe (ÇH, 328:5).

Dergide “*çalışkan bir öğrencinin*” özellikleri ise şu şekilde sıralanmıştır:

1. Ödevleri zamanında yapma, 2. Sınıfta ders anlatılırken ders dışında başka şey düşünmeme, 3. Akşamları geç vakte kadar ödevlerle uğramama, 4. Dergi ve masal kitaplarından başka ders kitaplarını da okuma, 5. Ders çalışırken kitapta yazılanları aynen ezberlememe, 6. Derste anlatılanları not alma, 7. Okula mazeretsiz gidilmediğinde yalan söylememe, 8. Öğretmen anlatmadan dersi okuyup gelme, 9. Teneffüste arkadaşları ile öğretmenin verdiği yeni konuyla ilgili konuşma, 10. Ödevleri büyüklerin değil kendisinin yapması, 11. Sınava girerken korkmama, 12. Ders çalışırken anlaşılmayan yerleri not edip büyüklere veya öğretmene sorma (ÇH, 330:9).

Dergide “*iyi bir arkadaş*” olabilmenin şartları olarak da çocukların aşağıdaki özelliklerden on tanesini kazanması gerektiği ifade edilmiştir:

1. Okul bahçesinde yaramazlık yapanları öğretmene şikâyet etmeme, 2. Dersini bilemeyenler ile alay etmeme, 3. Okul çıkışında arkadaşlarına sataşım kavga etmeme, 4. Teneffüslerde yenilen meyveleri arkadaşları ile paylaşma, 5. Defteri olmayan arkadaşına ödünç defter verme, 6. Okul çıkışında tanımadığı halde yardıma ihtiyacı olanlara yardım etme, 7. Derste arkadaşının anlayamadığı bir konuyu teneffüste anlatma, 8. Başkasına ait kitap, dergi vb. istemeyerek yırtıldığında sahibine haber verme, 9. Yanlışlıkla kapısına bırakılan postayı sahibine teslim etme, 10. Ödünç para verme, 11. Okula giderken veya okul dönüşünde kendisini kızdırdığı için arkadaşını anne ve babasına şikâyet etmeme, 12. Okulda bulunan bir şeyi öğretmene ya da sahibine verme (ÇH, 329:5).

Dergide “*yaramaz çocukların*” davranışları ise şu şekilde ifade edilmiştir:

1. Kız arkadaşlarının kurdelelerini, kuşaklarını gizlice çekip bozmak, 2. Komşuların zillerini çalıp ya da kapılarını vurup kaçmak, 3. Evde istenilmediği halde top oynamak, 4. Arkadaşların sırtına gizlice tebeşirle yazı yazıp resim yapmak, 5. Annesi istemediği halde mutfağı karıştırmak, 6. Annesi istemediği halde okul çıkışı sokakta oyun oynamak, 7. Kedi, köpek gibi hayvanların kuyruğuna teneke bağlama ya da başka şekillerde eziyet etmek, 8. Sapanla kuşları vurup camları kırmak, 9. Yanıcı cisimlerle (barut, kibrit vb.) oynama,

10. Oynarken yoldan geçenleri rahatsız etmek, 11. Komşunun kümesine girip hayvanları ürkütmek, 12. Tramvay veya tren raylarına para koymak, 13. Annesi odayı temizlediği halde oyun bahanesi ile dağıtmak, 14. Ebeveyn tarafından alışverişe gönderildiğinde dışarıda oyalanıp eve geç gelmek (ÇH, 332:9).

Çocuk Haftası'nda "terbiyeli bir çocuk"tan beklenen davranışlar ise şu şekilde sıralanmıştır:

1. Büyüklerin sözünü kesmeden konuşmak ve kendisini ilgilendirmeyen lafa katılmamak, 2. Yanlış hareketleri dolayısıyla büyüklerin uyarısını dinlemek ve bu yanlış hareketleri tekrarlamamak, 3. Yolda istemeden birine çarpıldığında özür dilemek, 4. Eve gelen misafirlerden büyüklerin elini öpüp küçüklerle hoş vakit geçirmek, 5. Eve gelen çocuk misafirler ile oyuncaklarını paylaşmak, 6. Sokaktan geçenlere laf atmamak, taklitlerini yapmamak, 7. Sinema ve tiyatrodaki kabuklu yiyecekler yememek, 8. Okulda arkadaşlarına lakap takmamak, 9. Halka açık mekânlarda, sinema ve müsamerelerde ses çıkarmamak, 10. Bilet almak için sıraya girmek, 11. Sofrada büyükler başlamadan yemeğe başlamamak, 12. Oyun oynarken muzikçilik yapmamak, 13. Ebeveyn evde değilken gelen misafiri hoş karşılayıp ikramda bulunmak (ÇH, 333:3).

Dergide bu ahlaki değerlerin toplumsal ve kültürel boyutları dışında bireysel boyutta "sağlıklı olma" değeri de karşımıza çıkmaktadır. Bu konudaki bilgilendirici metinler Cumhuriyetin ilk yıllarında yayımlanan çocuk dergilere göre çok az yer kaplamaktadır. Az da olsa çocuk sağlığından bahsedip çocuklara sağlık öğütleri verilmesi çocuk sağlığına dergi tarafından önem verildiğini göstermektedir. Sağlıkla ilgili bilgilendirici metinlere derginin 42. sayısında rastlanılmaktadır. Daha önceki sayılarda örtük şekilde sağlıktan bahseden birkaç satır yer alsa da bu sayıda yer alan yazıda doğrudan okuyucuların "ev doktoru" olmalarının yolu anlatılmış; okuyuculara "Hepiniz birer ev doktoru olabilirsiniz. Onun için ilk şart ev eczanesi meydana getirmek, sonra da ufak tefek hastalıklarda ve kazalarda ilk yapılacak şeyleri öğrenmektir." denilmiş ve ev eczanesinde bulunacak başlıca malzemeler listelenmiştir (ÇH, 42:13). 97. sayıda hastalıklarından korunma yolları olarak "Güneş, temiz hava, iyi yemek-içmek, temizlik, iyi uyku, aşılınmak, hastalıklı adamlardan uzak bulunmak!" öğütlenmiştir. 153. sayıda "Göz Nasıl Korunur?" başlıklı yazıda gözün özellikleri, sağlığı ve gözle ilgili bazı hastalıklardan bahsedilerek yazı "ara sıra gözlerinizi kaynamış asit borikli su ile banyo ediniz. Bu hem gözlerinizi dinlendirir hem de temizler" cümlesi ile başlayan paragrafla bitirilmiş ve bu paragrafta okuyuculara gözü koruma ile ilgili nasihatlerde bulunulmuştur.

Gülbüz çocuk imgesinin işlenmeye devam edildiği 1940 yıllarında derginin 21 Aralık 1946 sayısında yayımlanan Celal Sıtkı Gürler imzalı "Ben Gülbüz Çocuğum" başlıklı şiirde "Sayısız geçmiş günde/Hastalık nedir? Bilmem/Doktorların önünde/Ağlayarak eğilmem; Öğrencinin ülküsü:/Sağlam vücut olgun baş'/Dudağında türküsü/Hayatla eder savaş; Duymazsın ağrı, sızı/Her gün idman yapmalı/Yurdun erkeği kızı/Sihhatine tapmalı; Sihhat, en büyük nimet/Korumalısın onu/Korumazsan felaket/Olur hayatın sonu" dizelerine yer verilmiştir. Dergide sayısı az da olsa bilgilendirici metinler içerisinde sağlıkla bağlantılar kurulmakta ve nasihatler verilmektedir. Örneğin hava konusunun anlatıldığı yazı "Her zaman temiz ve taze hava alırsak bütün hastalıkların önüne geçmiş oluruz. Temiz hava, kuvvetli besin vücudumuzu iyi besler. Sağlam oluruz" cümleleri ile bitirilmiş (ÇH, 226:3); 17 Ekim 1947 tarihli sayıda okuyucular Mısır'dan dünyaya yayılan kolera hakkında "Son günlerde Mısır'da görülen ve gittikçe genişleyen bu hastalık çok tehlikeli bir afettir" şeklinde bilgilendirilerek koleranın insanlarda görülme şekilleri ile korunma yolları hakkında açıklamalar yapılmıştır.

Çocuklarda Okuma Kültürünü Geliştirme

İlkokul çağı okuma kültürü oluşturma açısından önemli bir dönemdir. Çocukların okuma alışkanlığını kazanmalarında hikâye, masal, şiir, roman gibi edebi metinlerin önemi ise tartışma götürmez. Bu bağlamda Çocuk Haftası dergisinde edebi metin türlerinden hemen hemen hepsi ile karşılaşmak mümkündür. Dergide kullanılan kâğıt, metin içinde tercih edilen yazı puntosu ve karakteri gibi unsurlar hitap ettiği hedef kitle açısından yetersiz olsa da çeşitli türden edebi metinlere yer verilmesi derginin çocuk ve gençlerde okuma kültürü oluşturmaya açısından önemli bir boşluğu doldurduğunu göstermektedir.

Çocuk Haftası'nın okuma kültürü oluşturmada okuyucularına iletmiş mesajlarda hem örgün eğitim kurumunda okuma yazmayı öğrenmiş olmayı (okuryazarlık) hem de bir metinden anlam çıkarma olarak okuma becerisi kazanmış olmayı öne çıkardığı görülmektedir. Derginin 24. sayısında doğrudan okuma kültürü ile ilgili olarak "İnsan bir kere okumanın tadını alınca bunu anlar. Sizi oturduğunuz yerden dünyanın beş bucağına götüren, türlü türlü serüvenler yaşatan, bilmediğiniz, duymadığınız garip şeyleri öğreten okuma değil midir?...Sağlığımızı korumamızı, isteklerimizi anlatmamızı yani başkalarına mektup yazmamızı, uzaktaki büyüklerimizden ve sevdiğimizden haber almamızı kolaylaştıran nedir? Okumak" ifadelerine yer verilmiştir. Kitap okuma alışkanlığı ve zevki kazanmış olmanın gerekliliği ile ilgili olarak da "Kış geceleri uzundur. Bu gecelerde soba başında kitap okumanın tadına doyum olmaz. Önce kendi kitaplarımız okuruz. Hoşumuza gidenleri birer kere daha okuruz. Ama sonra ya okul kütüphanesinden yahut da arkadaşlarımızdan birinden ödünç aldığımız kitabı okumaya başlarız..." cümleleri yer almıştır (ÇH, 270:9).

Dergide okuma kültürü oluşturma açısından masal, hikâye, roman, şiir, piyes, biyografi, anı ve gezi yazısı türünde eserlere yer verilmiştir. Bu eserler dergide hacimce geniş yer tutmaktadır. Dergide okuyucunun merak ve heyecan duygularını işe katan bir anlayışla edebi türlerin (hikâye, roman, masal vb.) devamını öğrenebilmek için derginin sonraki sayısını bekletme yaklaşımı kullanılmıştır. Aşağıdaki tabloda 15 sayı ve üzerinde tefrika halinde yayımlanan yazılar gösterilmiştir:

Tablo 3. Çocuk Haftası Dergisinde Tefrika Edilen Edebi Türler

Başlık	Sayı	Yazar
Attilâ'nın Hazinesi	1-78	M. Cahit Gündoğdu
Zavallı Büyükbaba	1-29	Kemalettin Tuğcu
Çalınmış Çocuklar	30-50	Kemalettin Tuğcu
Çocuklar Adası	51-75	Kemalettin Tuğcu
Bambi Bir Geyiğin Romanı	64-90	Ayşe Yamaç
Uzun Kılıçlı Kahraman	76-147	Hâmit Gündoğdu
Küçük Gazeteci	76-100	Kemalettin Tuğcu
Bizim Mahallenin Çocukları	101-125	Kemalettin Tuğcu
Kimsesiz Çocuklar	126-150	Kemalettin Tuğcu
Köşkün Yeni Sahipleri	137-175	Güner Değer
Çocuk Pazarı	151-175	Kemalettin Tuğcu
Deniz Aslanı	151-265	Hâmit Gündoğdu
Anasının Kuzusu	176-200	Kemalettin Tuğcu
Dört Arkadaş	176-191	Y. Edip
Leylaklar Altında	192-210	Nihal Yeğinoğlu
İçler Acısı	201-225	Kemalettin Tuğcu
Şehzade ile Dilenci	211-230	Nihal Yeğinoğlu
Ah Bu Çocuklar	226-250	Kemalettin Tuğcu
Küçük Kaptan	251-275	Kemalettin Tuğcu
Yeraltı Şehri	276-300	Kemalettin Tuğcu
Kahramanlar Ülkesi	267-303	Hâmit Gündoğdu
Firavunun Gerdanlığı	286-309	Nazım Dersan
Ekmek Parası	301-325	Kemalettin Tuğcu
Keloğlan	304-325	Ali Taner
Atlas Okyanusunda Çocuklar Cumhuriyeti	310-332	Ahmet Bülent
Babasının Oğlu	326-350	Kemalettin Tuğcu
Kahramanlar Kahramanı	333-374	Hâmit Gündoğdu
Yuvadan Uzak	351-374	Kemalettin Tuğcu

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi dergide arka arkaya devam edebilen eserlere yer verme derginin bütün sayılarında dikkat edilen bir konu olmuştur. Bu eserler içerisinde roman türü dikkat çekmektedir. Bu eserlerden bazıları çeviri türündedir. Örneğin Köşkün Yeni Sahipleri, Dört Arkadaş, Leylaklar Altında, Şehzade ile Dilenci çeviri türlerdir. Dergide en fazla tefrika romanına yer verilen yazar ise Kemalettin Tuğcu'dur. Tuğcu'nun romanları 1. ve 2. ciltte yer alan sayılar dışında cilt başlangıcında başlamış ve cildin tamamlandığı sayıda sona ermiş (örneğin Çocuklar Adası 3. cildin sayıları olan 51-75. sayılarda yayımlanmıştır) ve her ciltte yazarın bir romanı yer almıştır. Dergide bu tefrikalar dışında birkaç sayı arka arkaya devam eden hikâye, roman ve masal türünde yazılar da bulunmaktadır. Örneğin Mahmut Attilâ Aykut imzalı Kuru Kafa başlıklı hikâye, 47-52. sayılar arasında, Münir Hayri Egeli imzalı "Munzur ile Peri" başlıklı masal ise 237-243. sayılarda yayımlanmıştır.

Çocuk Haftası dergisinde öne çıkan bir diğer özellik de çizgi roman kültürünün oluşmasındaki rolü ve millî temalı çizgi romanlar ile eğlendirme yanında çocukta okuma kültürü oluşturmaya yönelik çabadır. Derginin ilk sayısından son sayısına kadar hemen hemen her sayıda en az bir çizgi roman türüne yer verilmiştir. Bu çizgi roman türleri içerisinde çizgi kare, çizgi bant ve çizgi romanlar yer almaktadır. Bu çizgiler içerisinde Nasrettin Hoca fıkralarının resimlendirilmesi gibi derginin hedef kitlesine de hitap edecek şekilde samimi çizimlere rastlanmaktadır. Bu çizgi kare bantların bazılarının altlarındaki yazılar şiir olarak kafiyeli bir şekilde yer almış, çizgi ile şiirin gücü birleştirilmiştir. Çizgi romanlar okuma kültürü içinde kullanılan temel kaynaklardan birisi olup; yoğun görsellik, az metinle belirli konu çerçevesinde görseller ve bunları destekleyen kısa cümlelerin arka arkaya gelmesiyle bireyde görsel okuma becerisini geliştiren önemli bir türdür (Altunbay ve Önal, 2018:335). Bu bağlamda çocukların okuma kültürü edinmelerinde önemli etkileri olan çizgi roman türlerinin dergide yer alması görsel unsurların öğrenmedeki önemi ile birlikte değerlendirilebilir.

Ünlü yerli çizerlerin eserlerini barındırması açısından da *Çocuk Haftası* dergisi ayrı bir öneme sahiptir. Bunlar arasında Ekrem Koçu'nun yazdığı, Orhan Tolon'un çizdiği "Deniz Kurtları" adlı çizgi roman, Rakım Çalapala'nın yazdığı Ayhan Erer ve Şahap Ayhan'ın çizdiği "Barbaros" başlıklı çizgi roman, Mehmet Tekdal'ın çizdiği Dede Korkut Masalları verilebilir. Bunlar dışında Bedri, Firuz, Sururi, Ekrem Dülek, Ayhan Erer ve Şahap Ayhan'ın çizimleri de okuma kültürü oluşturmada çizginin gücünü gösteren aynı zamanda okuyucuda millî heyecanı uyandırmayı sağlayabilecek içeriğe sahip eserleridir.

Çocuk Haftası'nda çocukta okuma kültürünü geliştirmede dünya klasikleri hakkında da bilgilendirmeler yapılmıştır. 95-102. sayılar arası Vahdet Gültekin, 103. sayıdan 128. sayıya kadar da Zahir Güvemli tarafından kaleme alınan ve bazılarında Sururi imzalı çizimlerle "Dünyanın En Meşhur Kitapları" başlıklı yazı dizisi oluşturulmuştur. Bu dizi yazıda okuyuculara roman, masal, destan, tiyatro vb. türlerde dünya klasikleri arasına da girmiş eserler tanıtılmış, söz konusu eserlerden dilimize çevrilmiş olanlar ya da ülkemizde oyun olarak oynananlar hakkında bilgiler verilmiştir.

Genel Kültür Amaçlı Bilgiler Kazandırma

Çocuk Haftası'nda çocuğun genel kültür bilgileri ile donanmış bir şekilde yetişmesi önemsenen konulardan birisi olmuş, bu amaçla derginin bütün sayılarında genel kültüre yönelik içeriğe yer verilmiştir. Genel kültür bilgileri içerisinde tarih, tabiat, yer, olay, kişi, şehir, ülke, hayvanlar, ilkler, keşifler, icatlar vb. yer almıştır. Dergide her hafta devam eden genel kültür amaçlı bilgilerin yer aldığı köşeler ve içerikleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 4. Çocuk Haftası Dergisinde Yer Alan Genel Kültür Amaçlı Köşeler ve İçerikleri

Başlık	Sayı	İçerik
İnanılmaz Şeyler	1-78, 81-82	Bir tam sayfa olacak şekilde, siyah beyaz ve çizimlerle desteklenerek dünyadan çeşitli ilginç bilgiler (Örnek: Habeşistan'da ağaçlar, dünyanın en büyük atı, 97 yaşındaki şarkıcı kadın, dünyanın en büyük feneri, çöldeki bitkiler)
Garip Şeyler	96-125	1/4 sayfa boyutunda, siyah beyaz çizimlerle dünyadan ilginç bilgiler (Örnek: En genci 70 yaşında 500 tayfadan oluşan mürettebat, ağza ağır halka takma âdeti, güçlü Hint kaplamı)
10 Soru ve Karşılıkları (68. sayıdan itibaren "10 Soru 10 Cevap")	64-96	Bir sayfa olacak şekilde, siyah beyaz ve çizimlerle desteklenerek 10 soru ve bunların cevabı (Örnek sorular: Dünyanın ortası ateş mi? Mermer nedir? Bulut nedir? Su ne zaman buhar olur? Deniz neden tuzludur? Teneke maden midir? Ses nedir? Megafon nedir? Mercek nedir? Ay Dede var mı?)
Milletler Müzesi	12-42	Bir tam sayfa, renkli, bazı ülkelerin tarihçe, nüfus, sosyal hayat, yönetim biçimi, dil, din, ilginç adetler vb. (Anlatılan bazı ülkeler: Almanya, Amerika, Arjantin, Filistin, Irak)
Tarihte Bu Hafta	53-106	Bir tam sayfa, iç sayfada renkli, çizimlerle desteklenerek o hafta tarihte olanlarla ilgili bilgiler
-	107-150	Biyografiler. Sururi imzalı çizimler, renkli olarak iç sayfada yer almış ve her hafta bir kişiden bahsedilmiştir
Hayvanlar Âlemi	129-158	Bir tam sayfa, 129. sayıdan 154. sayıya kadar 2. sayfada, 155. sayıdan itibaren ise 7. sayfada, siyah beyaz olarak çeşitli hayvanlar hakkında bilgiler (Anlatılan bazı hayvanlar: Arı, at, koyun, karınca, kedi, köpek, keçi, leylek, kaplumbağa)
-	159-220	İlleri tanıtırma yazıları. Bir tam sayfa, 2. sayfada, siyah beyaz, şehirlerin Türkiye haritasındaki yeri ve ilde meşhur olan şeylerle ilgili çizimler, ilçeleri, tarihi, nüfusu, iklimi, ekonomisi vb. (Anlatılan bazı iller: Ankara, Afyonkarahisar, Bursa, İstanbul, İzmir, Zonguldak, Edirne, Samsun, Giresun, Kütahya)
İster İnan İster İnanma, (223. sayıdan itibaren "Dünya'da Neler Var")	221-250	İkinci sayfada, siyah beyaz ve çizimlerle desteklenmiş (223. sayıda arka kapaktan bir önceki sayfaya alınmış) dünyadan çeşitli ilginç bilgiler (bitki, hayvan, insan, nesnelere vb.)
Küçük Ansiklopedi	251-354	İkinci sayfada, siyah beyaz ve çizimlerle desteklenmiş çeşitli ansiklopedik bilgiler

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü *Çocuk Haftası* dergisinde birçok konu hakkında kısa bilgiler verilmektedir. Bunların bir kısmı okuyucunun ilgisini çekecek nitelikteki ilginçliklerle bağlantı kurularak hazırlanmış metinlerdir.

Dergide yukarıda içeriği verilen yazılar yanında bilgilendirici metinlere de yer verilmiştir. Bu yazılarda okuyucunun genel kültürünü arttırarak onları eğitmeyi amaçlayan içerikler de bulunmaktadır. Bunlar içerisinde derginin tamamında daha sıklıkla tekrar edilen içerik ise hayvanları konu alan yazılardır. Okuyucu kitlesinin ilgisini çekecek şekilde hayvanlara ait özellikler dergide yer almıştır. Bunun yanında hayvan sevgisi ve hayvanlara karşı davranışların nasıl olması

gerektiği ile ilgili az da olsa bilgilendirici metinlere yer verilmiştir. Örneğin 263. sayıda yardımseverlikle bağlantılı olarak hayvan sevgisi “*İyi insanlar kendilerinden küçük ve dermansız yaratıklara yardım eder. Hele bu yaratıklar kuşlar gibi ötüşleri ile bize eğlendiren ve meyve ağaçlarımızı, çiçeklerimize musallat olan böcekleri yiyen faydalı hayvanlar olursa. Zavallı kuşlar, kışın yemsiz kalır. Onlara ekmek kırıntıları, pilav ve yemek artıkları vermeli. Rahat rahat yemeleri için de yemlik yapılmalı...*” cümleleri ile ifade edilmiştir (ÇH, 263:9). Dergide yer alan hayvanlara ait içerikler düz yazı yanında fotoğraf ya da illüstrasyonlar ile desteklenmiştir. Genel olarak çocukların hayvanlara kayıtsız kalmayıp onları tanıma, sevmeye ve onlara dokunma gibi istekleri yanında kendisinden farklı olanı öğrenip onlar hakkında bilgi edinmek istemeleri *Çocuk Haftası* dergisinde hayvanların ve onlara ait çeşitli özelliklerin okuyucuya sunulması şeklinde görülmektedir. Böylece bir taraftan çocuklar dergi aracılığı ile hayvanların doğası ve doğal ortamları ile tanıştırılırken diğer taraftan da doğada yaşayan canlılar hakkında bilgi vermek yoluyla çocukların ekolojik sistemin parçalarını öğrenmeleri sağlanmıştır.

4. Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada 1943-1950 yılları arasında doğrudan çocuklara seslenen bir süreli yayım olan *Çocuk Haftası* dergisinin tanıtımı yapılarak dergide yer alan içerik çocuk eğitimi açısından analiz edilmiştir. Bu çerçevede derginin kimlik bilgileri ve dergide çocuk eğitiminin hangi boyutlarına vurgu yapıldığı belirlenmiştir.

Çocuk Haftası öğretmen kökenli ve eğitimin çeşitli alanlarında görev yapmış olan Tahsin Demiray tarafından çıkarılmış bir süreli çocuk dergisidir. Bu süreli yayım Tahsin Demiray’ın aktif siyasete girmeden önceki döneminde izlediği çocuk yayıncılığı çizgisini de göstermektedir. Türkiye Yayınevi’nin de sahibi olan Tahsin Demiray *Çocuk Haftası* dergisinin idare merkezi olarak İstanbul’u belirlemiş ve dergiyi Türkiye Basımevi’nde basmıştır. Tahsin Demiray’ın sahibi olduğu dergi, 1947 yılının sonuna kadar Rakım Çalapala’nın, 1948 yılının başından derginin kapanmasına kadar geçen sürede ise hem kendisi hem de Celal Demiray’ın Yazı İşleri Sorumlu Müdürlüğü’nde yayım hayatında kalmıştır. *Çocuk Haftası* ~18,4 X 26,4 cm boyutunda saman kâğıda basılmış, dört sayfası renkli (ön kapak ve arka kapak ile iki iç sayfa) diğerleri siyah beyaz olmak üzere toplam 16 sayfa olarak yayım hayatına başlamış, 21 Eylül 1946’dan itibaren ise sadece ön ve arka kapak renkli olmak üzere sayfa sayısı da 12’ye düşürülerek yayım hayatına devam etmiş, 25 Şubat 1950 tarihinde de 374. sayısını çıkararak yayım hayatını sonlandırmıştır. Dergi, her biri yirmi beş sayıdan meydana gelen ciltler halinde toplam 15 cilt olacak şekilde yayım hayatında kalmış, ayrıca Ankara Millî Kütüphane’de bu ciltlere dâhil edilmeyen 30 Ekim 1942 tarihli 8 sayfalık ve bir sayılıklı aynı isimli bir dergi de bulunmaktadır. Derginin yazar ve çizer kadrosu zengin olup kadrosunda Türk çocuk edebiyatında önemli yer edinen yazar ve şairler yanında ülkemizin önemli ressamı da yer almıştır.

Çocuk Haftası’nın hedef kitlesi “ilkokul ve ortaokulun ilk sınıflarında öğrenim görenler, okumaya yeni başlayan çocuklar, bol yazı, serüvenler ve meraklı hikâyeler isteyen bütün çocuklar” olarak belirlenmiştir. Derginin içeriğinde bilgilendirici metinler, ansiklopedik bilgiler, çocuk edebiyatının örnekleri arasında gösterilebilecek hikâye, roman, şiir, masal, piyes vb. yazılar, bazıları eğitici öğretici olan çizgi roman türleri ve eğlendirmeye yönelik bulmaca-bilmece, fıkra, karikatür, yazılı ve yazısız bant karikatür, çizgi bant hikâye, resimli hikâye, resimli roman ve resimli masal yer almıştır. Bu bağlamda dergi içeriğinin hem bilgilendirme hem de eğlendirme amaçlı olarak oluşturulduğu görülmektedir. Bu içerik içerisinde ansiklopedik bilgiler, hikâye, roman, şiir, masal, piyes vb. edebi ürünler, çizgi roman türleri ve eğlendirici metinler daha fazla yer tutmaktadır. 1943-1950 yılları arasında çıkan bu dergide daha önceki yıllarda yayımlanan çocuk dergilerinde gördüğümüz başyazı ile çocuklara seslenme, onlarla hasbihal etme, ülke sorunları hakkında bilgiler verme ve onlara nasihatlerde bulunma bir iki sayı dışında yer almamaktadır. Derginin yayım hayatına başladığında devam etmekte olan II. Dünya Savaşı ile ilgili çocuklara herhangi bir bilgilendirme yazısı da yer almamaktadır. Dergide ülke gündemi olarak sadece 1943 yılında toplanacak olan II. Maarif Şurası’nda değerlendirilmek üzere ay isimlerinin Türkçe olarak sadeleştirilmesi ve bunun için de Sonkanun yerine Ocak, İlkkanun yerine Sonay, İlkteşrin yerine Teşrin ve İkinciteşrin yerine de Kasım isimlerinin önerilmesi yer almış, hatta dergi 1943 yılında bu aylara denk gelen sayılarda önerdiği ay isimlerini kapak sayfalarında kullanmıştır. Dergide genellikle millî bayramlar ve 10 Kasım haftalarına denk gelen sayılarda çocuklara seslenmelerin yapıldığı, memleketin içinde bulunduğu durum ve ülkenin geçmişi hakkında bilgilendirici yazılar ile kronolojik tarihi anlatımlara yer verildiği görülmektedir.

Dergi içeriğinde yer alan yazıların çocuk eğitimi açısından analizi sonucunda içeriğin “eğitime yönelik bilgiler, çocukların sahip olması gereken özellikler, çocukta okuma kültürünü geliştirme ve genel kültür amaçlı bilgiler kazandırma” kategorilerinde yoğunlaştığı ortaya çıkmıştır. Bu kategoriler içerisinde de “çocukta okuma kültürünü geliştirme ve genel kültür amaçlı bilgiler kazandırma” daha fazla yer tutmuştur. Derginin eğitime yüklediği anlam içerisinde okul türü öğrenmelerde ezberden uzak, sorgulama temelli bir öğrenmenin gerekliliği, eğitimin ise sadece okul ile sınırlandırılmadan okul dışında devam eden süreçte öğrenmelerin devam ettiği ve bu öğrenmelerin de okul ile ilişkilendirilmesinin esas

kabul edildiği görülmektedir. Bu ilişkilendirilmede de yaz tatilleri çocuğun çevreyi incelemesi için gerekli görülmüştür. Bu durum Cumhuriyet'in ilk yıllarında uzun süre yayın hayatında kalan *Çocuk*, *Çocuk Sesi*, *Yavrutürk* adlı çocuk dergilerinde de görülmektedir. Bu dergilerde de eğitim sadece okul ile sınırlandırılmamış, okul dışında da eğitimin devam ettiği özellikle yaz tatillerinin çocuklar tarafından öğrenme amaçlı (yaz aylarındaki tatil günlerinin tabiat incelemeleri, gezi-gözlem vb. etkinliklerle geçirilmesi) olarak kullanılması konusu üzerinde durulmuştur (Alabaş, 2014:414). *Çocuk Haftası* dergisinde çocuklara aktarılan mesajlardan birisi de örgün eğitim almaya yapılan vurgu ve bu bağlamda da çocukların okula devam etmesi ve onlarda okul sevgisi oluşturmaktır.

Araştırmada elde edilen sonuçlardan birisi de *Çocuk Haftası* dergisinin çocuğun kazanması gereken ahlaki özellikleri sayfalarında belirtmesidir. Cumhuriyet'in ilk yıllarında yayımlanan çocuk dergilerine göre daha az yer almakla birlikte çocuklara seslenen metinlerde çizilen çocuk tipinde toplum içerisinde “iyi bir birey” olmaya vurgu yapıldığı, bu amaçla da sosyal hayatta bir takım ahlaki değerlere sahip olmanın gerekliliğine dikkat çekildiği görülmektedir. Dergide, çocuğun sahip olması gereken ahlaki değerleri içerisinde “vatansever olma”, Cumhuriyet'e bağlılık, millî duyguların yüksekliği ve Türklük bilincine sahip olma ile birlikte ele alınmıştır. Bu durum Cumhuriyet dönemi Türk çocuk dergiciliği tarihinde kendisinden önce çıkan çocuk dergilerinde de önemsenen bir konudur. Nitekim Gelişli (2013:95) Cumhuriyet'in ilanından itibaren yayımlanan çocuk dergilerinde yer alan yazılarla Türkiye Cumhuriyeti'nin temel niteliklerinin çocuklara kazandırılmaya çalışıldığı, Türk kimliği ve öz Türkçe ile ilgili vurgulamaların 1950'li yıllara kadar ağırlık kazandığını belirtmektedir. Benzer şekilde Davulcu ve Temel (2016:125) Cumhuriyet'in ilk çocuk dergilerinden birisi olan *Yeni Yol* adlı dergide yer alan yazı ve şiirlerde genellikle Türklüğün yüceltilmekte olduğu sonucuna varmışlardır. Akbayrak (2014:125) yapmış olduğu bir araştırmada erken Cumhuriyet dönemi süreli çocuk yayınlarındaki çocuk algısının çocuğun Cumhuriyet'in varisi, inkılâpların koruyucusu olarak görülmesi temelinde şekillendiği sonucuna varmıştır. Cumhuriyet döneminin önemli süreli çocuk yayınlarından birisi olan *Afacan* dergisini inceleyen Dedik (2011:112) de Atatürk devrimlerinden diğer kavramlara göre daha sık söz edildiği sonucuna varmıştır. Duman ve Doğdu (2010:164) ise yapmış oldukları bir araştırmada Millî Şef döneminde çocuk dergilerinde Türklük kavramına odaklanıldığını tespit etmişlerdir. Alabaş (2014:418) da Cumhuriyet dönemi çocuk dergilerinde çocukluğun kuruluşunda “Türk Çocuğu” imgesinin oluşturulduğunu “Türklük bilinci” kavramı üzerinde durulduğunu ve ulus devletinin inşasında ortak değer olarak Türklüğün görülerek çocuklarda Türklük ulusal kimliği oluşturulmaya çalışıldığı sonucuna varmıştır. Yılmaz Akagündüz'ün (2017:159) çalışmasında elde ettiği bir sonuca göre 1940'lı yıllarda benzer şekilde okul kitaplarından biri olan Yurt Bilgisi ders kitaplarında millî duygular ve millî ahlakın gerektirdiği iyi yurttaşlık ile Türklerin kutlu tarihi, millet olmanın önemi, vatani oluşturan toprağın değeri, Türkçenin işlevi ve yararları sıklıkla vurgulanmaktadır. Bu durum Cumhuriyet döneminin diğer çocuk yayınlarında da görülmektedir. Örneğin Türkcülük akımının değerlerini heyecanlı bir tonla işleyen Aka Gündüz özellikle Cumhuriyet'in ilânından sonra Cumhuriyet'i ve millî bilince sahip vatanını seven ve ülkesine hizmet etmeye hazır idealist tipleri hikâye, şiir ve tiyatro türlerinde ele almıştır (Sınar, 2006:186). Dolayısıyla *Çocuk Haftası* dergisinin döneminin bazı çocuk yayınlarına ve okullardaki içeriğe benzer bir vatanseverlik anlayışında olduğu söylenebilir. *Çocuk Haftası* dergisinde yer alan bilgilendirici yazılar yanında çeşitli türden edebi metinlerde (roman, hikâye, şiir) de Türklük temasının işlenmesi yanında Türk kültürünü tanıttı “Millî Türk Kıyafetleri” başlığı ile her hafta bir ya da birkaç ilden kıyafet örneklerinin tanıtımı yapılmış, millî kıyafet örnekleri yayımlama işinin şimdiye kadar hiçbir gazete tarafından başarılmadığı belirtilerek ülkede var olan millî Türk kıyafetlerinin eksiksiz olarak gösterilmesi için de büyük bir etnografya müzesi kurulması önerilmiştir. Ayrıca ansiklopedik bilgiler ya da çeşitli milletler hakkında bilgilendirici yazılarda ilgili konunun Türklerle ilgisinin kurulmasına özen gösterilmesi *Çocuk Haftası*'nda dikkat çeken bir diğer durumdur. Yılmaz ve Duman (2018:652) millî değerlerin millî kimlik ve anlayış oluşturulması için yeni nesle aktarılmasının büyük önem taşıdığını belirtmektedirler.

Vatansever olma dışında verilen ahlaki değerler ise derginin hitap ettiği hedef kitle olan okul çocuklarına uygun olarak okul vurgusu ve kurallara uyma başta olmak üzere “çalışkanlık, saygılı olma, doğru/dürüst olma, sorumluluklarını bilme, yardımsever olma, tutumlu olma ve itaat etme” olarak sıralanabilir. Bu ahlaki değerler hem roman, hikâye ve şiirlerin temalarından birisi olmuş hem de bilgilendirici metinlerde yer almıştır. Benzer şekilde Haziran 1945-Mayıs 1946 yılları arasında 52 sayı yayımlanan *Afacan Çocuk Gözü* adlı çocuk dergisinde de çocuklardan beklenen davranışlar ve iyi bir vatandaş olma çalışkanlık teması ile ilişkili olarak ele alınmıştır (Alabaş ve Kamer, 2016:89). Aynı dönemde yayın hayatında olan *Doğan Kardeş* dergisinde de uyumlu, çalışkan, sorumlu, başarılı ve iyi bir çocuk, iyi bir vatandaş olmaya vurgu yapılmıştır (Gürdal, 2004:427-428). Zaten çocuğun ahlaki değerleri ve sahip olması gereken özellikler 1940'lı yıllarda ülke gündeminde olan konulardır. Bu konuda hem okulun kazandırması gereken değerler hem de toplumsal hayatın her alanında bireyin sahip olması gereken özellikleri ülkemizde tartışılmıştır. Okullardaki ahlak ve ahlak eğitimi derginin yayın hayatına başladığı günlerde 15 Şubat 1943'te toplanan II. Maarif Şurası'nın gündem maddelerinden biri olmuş, ahlak eğitimi gazeteler sütunlarına taşımışlar, örneğin gazeteci Ahmet Emin Yalman “ahlak davası bir okul işi değildir, en geniş ölçüde bir memleket işidir” diyerek konuyu ele almıştır (Ata, 2008:64).

Araştırmanın sonuçlarından birisi de *Çocuk Haftası* dergisinin çocuklarda okuma kültürü edindirme ve alışkanlığı kazandırmada önemli bir görev üstlenmiş olmasıdır. Oğuzkan'a (1997:283) göre çocuk dergilerinde yayımlanan öğretici ve eğlenceli yazılar, masallar, hikâyeler, romanlar, fıkralar, bilmece, resimler, fotoğraflar ve karikatürler çocukların okuma alanındaki bireysel ihtiyaç ve ilgilerini doyurucu biçimde karşılayabilmektedirler. Bu bağlamda her ne kadar derginin kâğıt kalitesi, yazı puntosu, seçilen bazı yazı ve resimler hedef kitlesindeki çocukların gelişim düzeyine uygun olmasa da *Çocuk Haftası* dergisi 1940'lı yılların ortalarından sonuna kadar çocukların okuma ihtiyaçlarını karşılamada önemli bir rol üstlenmiştir. *Çocuk Haftası* dergisinde yer alan eserleri çocuk edebiyatı eserlerinin özelliklerine uygunluğu açısından inceleyen Asar ve Yeşilyurt (2017:313) dergide yer alan manzum eserlerin, piyeslerin, gezi yazılarının ve biyografi türündeki eserlerin çocuk edebiyatı türlerinde bulunması gereken özellikleri taşıdığını; hikâye, roman, efsane, masal, anı türlerindeki eserlerin ise konu itibarıyla çocuğa bir şeyler kazandırma amacı gütseler de çocuk edebiyatı türlerinde bulunması gereken özellikleri taşımadığı sonucuna varmıştır. Araştırmamızda *Çocuk Haftası*'nda yer alan nazım, nesir ve çizgi türünden eserlerden bazılarının çocuk edebiyatının özgün ürünlerini oluşturduğu ve derginin önemli yazarlara çizerlere ev sahipliği yaptığı ortaya çıkmıştır.

Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç da *Çocuk Haftası*'nda çocuğun genel kültür bilgileri ile donanmış bir şekilde yetişmesine önem verilmesi bunun için de derginin bütün sayılarının genel kültüre yönelik içeriğe sahip olmasıdır. Çocukta genel kültürü artırarak onları eğitmeyi amaçlayan bu yazılarda tarih, tabiat, yer, olay, kişi, şehir, ülke, hayvanlar, keşifler, icatlar vb. yer almıştır. Türk çocuk dergiciliği tarihine bakıldığında konuları değişse de genel kültüre ilişkin içerik sürekli görülmektedir. Çocuk dergilerinin içeriğinde Tanzimat ve Mutlakiyet döneminde çocukların aile, kültür, ülke ve coğrafya gibi yakın çevresi yanında çeşitli kültürler, toplumlar, ekonomik ve sosyal gelişmeler gibi uzak çevreler hakkında bilgiler (Şimşek, 2002:478), II. Meşrutiyet dönemi çocuk dergilerinde okulda öğrenilenleri takviye amacının yanında, genel kültür ve beceri kazandırma amacına yönelik içerik çeşitliliği (Gurbetoğlu, 2006:119) ve Cumhuriyet dönemi çocuk dergilerinde genel kültür bilgileri ve özellikle de sosyal tarihle ilgili konu ve kavramlara yer veren bir içerikle karşılaşmaktadır (Alabaş, 2014). *Çocuk Haftası* dergisinde yer alan genel kültüre ait yazıların içeriğinde ise ilgi çekici konuların çocukların merakını arttıracak betimlemeler ve anlatımlarla onların merak, keşfetme ve öğrenme isteğini harekete geçirebilecek türde olduğu söylenebilir. Bu kategoride ele alınan yazılar arasında, okuyucu kitlesinin ilgisini çekecek şekilde hayvanlara ait özellikleri konu alan içeriklere daha sıklıkla yer verildiği de göze çarpmaktadır.

5. Kaynakça

- Akbayrak, K. (2014). *Erken Cumhuriyet döneminde sosyalleşme aracı olarak süreli çocuk yayınları (Mektepli Gazetesi, Çocuk, Çocuk Sesi dergileri örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alabaş, R. (2014). *Cumhuriyet dönemi çocuk dergilerinin eğitim ve tarih anlayışı açısından incelenmesi (1928-1950)* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alabaş, R. ve Kamer, S.T. (2016). Afacan Çocuk Gözü dergisi ve çocuğun vatandaş olarak eğitimi. *Turkish Studies -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-* (Prof. Dr. Hayati Akyol Armağanı), 11(3), s.77-92.
- Altunbay, M. ve Önal, A. (2018). Kültürel kimlik inşasında çizgi roman: Karşılaştırmalı bir inceleme (Red Kit ve Tommiks örnekleme). *Türk & İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(16), s.333-349.
- Asar, A. ve Yeşilyurt, E. (2017). Çocuk Haftası dergisinin çocuk edebiyatı açısından incelenmesi. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 5, s.296-315.
- Ata, B. (2008). 1943'teki İkinci Millî Eğitim Şurasının tarih eğitimi kararlarından birinin uygulanması: Bir histomap'ın yapım öyküsü, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8 (2), s.335-353.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), p.27-40.
- Chic, K. A. & Hunter, M. W. (2009). An analysis of human images and advertisements. *Language and Literacy*, 11(1), p.1-25.
- Çocuk Haftası*, (1942). Sayı 1, İstanbul: Türkiye Yayınevi.
- Çocuk Haftası*, (1943-1950). 1-374. Sayılar, İstanbul: Türkiye Yayınevi.
- Davulcu, E. ve Temel, M. (2016). 1923-1926 Yıllarında yayımlanan Yeni Yol dergisi ve dergide yayımlanan "Cumhuriyet" konulu yazılar üzerine bir inceleme. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 42, s.113-126.
- Dedik, B. (2011). "Afacan" çocuk dergisindeki metinlerin Türk aydınlanması açısından incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Demirci, H. A. (2013). Prens Sabahaddin yolunda bir Türk milliyetçisi: Tahsin Demiray ve çok partili siyasî hayata geçiş süreci içinde Ziya Gökalp eleştirisi. *Liberal Düşünce*, 71, s.187-201.
- Duman, D. ve Doğdu, M. (2010). 1930-1950 dönemi çocuk dergilerinde yurttaşlık bilinci gelişimi kapsamında ulus-devlet algısının sağlanması: 'Türk Çocuğu - Cumhuriyet Çocuğu'. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 9(20-21), s.157-170.
- Ergün, M. (1992). Eğitim ve toplum (eğitim sosyolojisine giriş) (2. bs.). Ankara: Ocak Yayınları.

- Ertürk, R. (1987). *Tahsin Demiray basınıımızda ve sosyolojide yeri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ertürk, R. (1989). Cumhuriyet döneminde bir Le Playcı: Tahsin Demiray, *Sosyoloji Dergisi*, 3(1), s.107-146.
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H.H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). Boston: McGraw Hill.
- Gelişli, Y. (2013). Çocuk dergilerinde millî kimlik ile ilgili değerlerin sunuluşu. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, s.82-96.
- Gençel, Ş. (1984). Çocuk dergileri, *Türkiye’de dergiler ve ansiklopediler (1849-1984)* içinde (s.185-202). İstanbul: Gelişim Yay.
- Gurbetoğlu, A. (2006). *II. Meşrutiyet döneminde yayımlanan çocuk dergilerinin eğitim açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Gutok, G. L. (1997). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar* (N. Kale, çev.). Ankara: Pegem.
- Gürdal, A. (2004). *Türkiye’de çocukluğun değişimi: Çocuk imgesinin Doğan Kardeş dergisi üzerinden okunması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Hurn, C, J. (2016). *Okulun imkan ve sınırları eğitim sosyolojine giriş* (M. Sever, A. Kaysılı ve A. Soylu, çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Kür, İ. (1991). *Türkiye’de süreli çocuk yayınları*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi.
- McCulloch, G. (2004). *Documentary research in education, history and the social sciences*. London: RoutledgeFalmer.
- Oğuzkan, A.F. (1997). *Yerli ve yabancı yazarlardan örneklerle çocuk edebiyatı*, Ankara: Emel Matbaacılık.
- Okay, C. (1999). *Eski harfli çocuk dergileri*. İstanbul: Kitapevi.
- Sankaya, M. (2010). Türk çocuk dergilerinde tarih 1918-1931. *Cumhuriyet Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 12, s.51-83.
- Sınar, A. (2006). Türkiye’de çocuk edebiyatı çalışmaları. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 4(7), s. 175-225.
- Sucu, İ. (2014). *Türk sosyoloji tarihinde ‘sosyal bilim’ ekolü* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Şimşek, H. (2002). *Tanzimat ve Mutlakiyet dönemi çocuk dergilerinin eğitim açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tutel, E. (1997). Bizim yokuşta mektep gibi bir yayıncılık müessesesi Türkiye Yayınevi. *Tarih ve Toplum*, 28(164), s.90-98.
- Yapar, A. (1999). *Fransa ve Türkiye’de dergicilik olgusu ve kadın dergilerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış doktora tezi), İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yavrutürk (1942). 40-44. Sayılar, İstanbul: Türkiye Yayınevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, S. ve Zeynel, B. K. (2010). *TBMM albümü 1920-2010 2. cilt 1950-1980*, Ankara: TBMM Basın ve Halkla İlişkiler Müdürlüğü Yayınları https://www.tbmm.gov.tr/TBMM_Album/Cilt2/index.html adresinden erişildi.
- Yılmaz, M. ve Duman, T. (2018). TRT Çocuk Dergisi’nde milli bir değer olarak “vatan-vatanseverlik” değeri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(2), s.639-657.
- Yinilmez Akagündüz, S. (2017). Cumhuriyet’in ilk yıllarından günümüze ders kitaplarında ahlak eğitimi. *Cumhuriyet Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 26, s.149-180.



An investigation on Turkish EFL Majoring Students' Unethical Behaviors

İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Türk Öğrencilerin Etik Olmayan Davranışlarının İncelenmesi

Muzaffer BARIN^a, Turgay HAN^b, Nilüfer AYBİRDİ^c

^aAtatürk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü, Erzurum, Türkiye

^bOrdu Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü, Ordu, Türkiye

^cKafkas Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü, Kars, Türkiye

Öz

Birçok bilimsel çalışma aşırı macılık konusunu farklı eğitim bağlamlarında araştırmıştır. Ancak, çok az sayıda araştırma yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Türk öğrencilerin etik anlayışını cinsiyet ve izlenim yönetimi perspektiflerinden araştırmıştır. Verilerin toplanması için akademik aldatma ölçeği, izlenim yönetimi ölçeği ve kişisel nitelikler anketi kullanılmıştır. Bu araştırma, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrencilerinin akademik davranışlara, izlenim yönetimine ve psikolojik cinsiyete yönelik tutumlarını araştırmaktadır. Veriler, Türkiye'deki üç devlet üniversitesinden yabancı dil olarak İngilizce bölümlerine devam eden 285 öğrenciden toplanmıştır. Sonuçlar, öğrencelerin orta düzeyde aldatma davranışı sergilediği, farklı düzeylerde aldatmaya yönelik inançlarının olduğunu ve cinsiyete göre anlamlı bir farklılığı olmadığını göstermiştir.

Abstract

Much research has investigated plagiarism in different educational contexts; however, very little research has investigated English-as-a-foreign language students' ethic from gender and impression management perspectives in Turkish EFL context. Academic dishonesty scale, impression management scale, and personal attributes questionnaire were used to collect data. This survey investigates Turkish EFL-majoring students' attitudes towards academic behaviors, impression management, and psychological gender. Data were collected from 285 EFL majoring students from 3 state universities in Turkey. The results of this present study showed that first, all students have a moderate level of cheating behavior, they have varying level of beliefs about cheating behavior, there are no significant cheating behavior differences by gender.

Anahtar Kelimeler

etik davranışlar
YDİ öğrenenler
intihal
üniversite öğrencileri
akademik sahtekârlık

Keywords

ethical behaviors
EFL learners
plagiary
university students
academic dishonesty

1. Introduction

“Plagiarism, collusion and other forms of academic misconduct have always been a regrettable but unavoidable aspect of academic existence” (Carroll & Appleton, 2001, p.6). However, plagiarism is not an easy concept to identify when considering various profoundly contextualized authorship and textual practices in a variety of domains and organizations (Hodges, Bickham, Schmidt & Seawright, 2017). Since textual regulations of approved submissions have changed over time and they show varies from context to context, even within the same social community, it is getting more problematic to define plagiarism (Hodges et al., 2017). Coughlin (2015) states that defining the concept of plagiarism in a clear way is not the core of the problem, but it is constructing concurrence and having learners and lecturers adopt the definition and implement necessary disciplinary and educational steps with a sensible and sustainable manner.

In the Compact Oxford English Dictionary (2009) the concept of plagiarism is identified as ‘the practice of taking the work or idea of someone else and pass it off as one’s own’. Angelil-Carter (2000) asserts that the word of plagiarism has meanings of ‘kidnap’ and ‘plunder’ in the Latin and it has some criminal connotations (p.16). In the literature, the concept of plagiarism is defined as literary theft (Park, 2003), academic dishonesty (Hollinger & Lanza-Kaduce, 1996) or academic misconduct (Stern & Havlicek, 1986). Pavela (1978) states four types of academic misconduct: cheating (using unauthorized material intentionally), fabrication (unauthorized falsification) or invention of any information or citation, facilitation (intentional attempt to help another by violating the rules) and lastly ‘the deliberate use, adoption or reproduction of ideas, words or statements of another person as one’s own without acknowledgement of the author’ (p.73). Alzahrani, Salim and Abraham (2012, p.134) address two types of plagiarism: literal plagiarism and intelligent plagiarism. The former refers to the simple act of copying a text available on the internet and pasting it without doing any changes and using quotations) while the latter refers to a serious intentional act of deceiving readers by manipulating the original material without citing the author. On the other hand, there are three types of plagiarists: the first one is ‘the accidental plagiarist’ who does not know appropriate rules governing textual borrowing. Second type of plagiarist is ‘the opportunistic plagiarist’ who is aware of the issues of plagiarism but engages in misconduct due to fear, ethical lapses, disorganization, and others. Finally, the last type plagiarist is ‘the committed plagiarist’ who purposefully cheat and steal from others (Beasley (2004; p. 9).

Jolly (1998) points out that there might be various underlying reasons for academic dishonesty such as an intentional act of deceiving and unintentional act of not implementing the rules of academic writing appropriately. In addition, Park (2003) restates that while intentional plagiarism is the student’s purposeful act of deceiving by stealing from other sources, unintentional plagiarism is the student’s failure of implementing appropriate textual citation protocols. Thomas (2000) suggests that increasing availability of mass-produced books and materials increased the rate of intentional plagiarism or stealing accordingly. “Social media and collaborative websites also allow students to access, store and share class materials (e.g., previous year’s exams/assignments, assignment materials, etc.)” (Sayed & Lento, 2015, p.74). Moreover, some of the recently developed websites offer the opportunity of purchasing readily prepared homework papers and solution manuals for course books (Sayed & Lento, 2015). Thus, the need for processing suspected large documents aroused the development of computerized methods (software programs such as Turnitin, Ithenticate, etc.) for detecting plagiarism. In this context, it can be said that not only students facilitate from the opportunities of technology and get involved in plagiarism, but also professors make use of technological tools to detect and deal with academic plagiarism (Sayed & Lento, 2015).

“Plagiarism by students is a moral maze because it raises important ethical and moral questions about good/bad or right/wrong behavior and about acceptable/unacceptable practices.” (Park, 2003, p.474). According to Carroll and Appleton, in most cases, ‘plagiarism’ includes every action that a university student is not allowed to do during his/her higher education (2001, p.13). Students generally plagiarize in certain ways such as paraphrasing texts by not acknowledging the original author, submitting others’ works as their own, copying the same material but showing it as a paraphrased form and stealing from other sources and using it as their own (Park, 2003; Wilhoit, 1994). Some students are more prone to cheat than the others are and among the international students who deal with language difficulties constitute a risk group, as English is not their native language (Park, 2003). Hodges et al. (2017) indicate that many non-Western nations do not inform students clearly about the ethical standards of publication and as their cultural perspectives and approaches towards plagiarism or patchwriting are different from the ones of western nations, they are ‘more likely to be caught by Turnitin and other text matching software’ (p.2). In this context, O’Neill (2012) claims that most of the students who were caught when attempting or committing plagiarism or misconduct declared that they were unaware of the seriousness of their actions and they have various understandings regarding academic dishonesty. According to Pennycook (1996), although many non-western students do seem to be aware of problems with plagiarism, they mostly

do not know specific procedures of textual borrowing and how to prevent misconduct.

Contextual variables such as size and physical conditions of classrooms and personal characteristic and applications of instructors were previously determined to have an impact on academic misconduct (McCabe & Trevino, 1993). Over the past few decades, a number of studies have examined the academic dishonesty of college and university students and some of them have shown that not only contextual factors but also characteristics of the individuals have a significant impact on their tendency to apply academic misconduct (Fezatte 2009; Eriksson & McGee, 2015; Lambert & Hogan, 2004; McCabe, Trevino & Butterfield, 2001). Individual differences of students such as self-efficacy, having an instrumental or integrative motivation, personal features and attitudes have been involved in factors that contribute to a student's motive for practicing academically unethical behaviors (Fezatte, 2009; Jordan, 2001; Murdock, Hale & Weber, 2001). Whitley (1988) asserts that the attitudes of the students towards unethical behaviors might provide us with an insight into the predictable severity of academic dishonesty. For example, Bolin (2004) investigated whether there is an association between self-control, attitudes and academic misconduct and the researcher determined that in this trio attitudes had a central role.

A large body of studies has investigated the level of cheating in higher education institutions and it seems that the severe of academic misconduct shows variety from study to study (Becker & Ulstad, 2007; Bower, 1964; Macaulay & Lemn, 2014; McCabe & Trevino, 1993; Stern & Havlicek, 1986). For instance, a study conducted by Bower (1964), 75% of the participating university students had admitted that they cheated at least one time during their college education. In another study carried out by Macaulay and Lemn (2014), 80% of the students accepted that they engaged in some sort of academic misconduct. Again, in a study conducted previously, it was found that 80% of the students had cheated during their college careers (McCabe & Trevino, 1993). Stern and Havlicek (1986) reported that more than two-thirds of the students participated in their study admitted to applying some sort of cheating behavior during their higher education careers. In a similar vein, Becker and Ulstad (2007) examined 515 university students in order to understand the manners they adopt towards academic dishonesty. The results of the study revealed that most of the students who participated in the study accepted that they applied various cheating practices. However, most of these students were not able to identify some of the unethical behaviors correctly.

Plagiarism and other practices of academic misconduct constitute a growing problem as these actions spoil the coherence of educational process and probably debilitate the reliability of educational programs (Witmer & Johansson, 2015). At this point, a significant number of studies have provided considerable advice on the ways dealing with plagiarism regarding educative, preventative and punitive precautions (Beasley, 2004; Bretag & Mahmud, 2009; Carroll & Appleton, 2001; Coughlin, 2015; Park, 2003; Sayed & Lento, 2015). The recommendations and strategies that previously held studies have suggested for coping with plagiarism were not only at the instrumental level but also at the level of individual educator, and most of these suggestions coincide with each other (Bretag & Mahmud, 2009). For instance, the improvement of electronic software tools has provided a practical way of determining and preventing student plagiarism (Bretag & Mahmud, 2009). Bretag and Mahmud (2009) assert that instructors might prevent student plagiarism by using electronic software tools within an educated framework by enabling students to take over the responsibility of their works and by keeping up with their progress during the stages of drafting. According to Carroll and Appleton (2001), the most efficient way of coping with plagiarism is integrating academic and policy resolutions in a neutral, judicious and compatible way and constructing such a balanced attitude should incorporate the procedures of redesigning the course, providing students with adequate information about adjustments and having them acquire appropriate citation and academic discourse skills. Sayed and Lento (2015) suggest that instructors can cope with plagiarism and cheating by not using the same assessment materials repeatedly and by creating different exam papers, tasks, and assignments each year. Further, there is still non-consensus whether females cheat less than males. Therefore, this paper contributes to the literature by asking this guiding research question: What are the attitudes of Turkish EFL male and female students towards unethical behaviors?

2. Methodology

Participants

Two-hundred-eighty-five undergraduate English-as-a-foreign language students studying English language teaching and English language and literature departments in four Turkish state universities participated in this study. Participating was voluntary. The following Table 1 and Table 2 show the details about the profiles of the participants.

Table 1. Profile of the participants

University	Gender		Total
	Female	Male	
#A	29	4	33
#B	24	13	37
#C	112	33	145
#D	58	12	70
Total	223	62	285

Table 1 shows that female participants are nearly four times more than males. The number of the participants in universities varies.

Table 2. Profile of the participants

University	Class year			Total
	Second Year	Third Year	Fourth year	
#A	1	32	0	33
#B	22	15	0	37
#C	61	47	37	145
#D	30	13	27	70
Total	114	107	64	285

Again, Table 2 shows the participants class year by universities. As this study used convenience-sampling strategy, the numbers of the participants are unbalanced. First-year students are not included in this study because academic research courses are not given that year.

Data Collection Instruments

The following data collection instruments were taken from Backer and Ulstad (2007)'s study:

The Academic Dishonesty Scale (ADS) (Spence et. al., 1975): It includes 9 Likert-type academically dishonest behaviors items. Psychological genders regarding instrumental and expressiveness strengths are measured by the PAQ (Table1). In a study by Backer and Ulstad (2007), it was reported that the Cronbach alpha value is .90. Each student's ratings of the nine items were summed to produce one variable (CHEAT). The higher the value of CHEAT, the more accepting the student was of the cheating behaviors.

Impression management: It aims to measure whether a student is engaging in impression management. The twenty items are from the Balanced Inventory of Desirable Responding (BIDR), version 7 (Paulus, 1998 cited in Backer & Ulstad, 2007). This scale aims to measure the differentiating fakers from non-fakers; that is, it helps to determine if the participants are deliberately heightening their responses when filling questionnaires (Paulus, 1998 cited in Backer & Ulstad, 2007). The Cronbach Alpha value is .83. If the odd-numbered items are answered as 1 or 2, a student attempts to make a good impression. On the other hand, if the even-numbered items are answered as 6 or 7, a respondent attempt to make a good impression. The overall sum produces one IMR for each participant, ranging from 0-20. If a participant receives higher the IMR, the person engages more in impression management.

Personal Attributes Questionnaire (PAQ) (Spence et. al., 1975 cited in Backer & Ulstad, 2007): It measures students' instrumental and expressive traits (see Figure 3). Backer and Ulstad (2007) reported the scale reliability .76 (Cronbach Alpha of .76). Instrumental traits and expressive traits can be measured. The eight instrumental items are related to INSTRUM variable and the eight expressive items are related to EXPRESS variable. For each scale, a student's total responses to items are used to create one rating ranging from 8 to 40.

Data Collection Procedure

Two-hundred-eighty-five students completed the questionnaires during class time. They were voluntary and anonymous. First, the students' demographic information was obtained. Next, their attitudes toward academic behaviors, impression management, and psychological gender were measured.

Data Analysis

Descriptive statistics were used to analyze mean scores and standard deviations regarding the scale items and gender variables. Inferential statistics (e.g. t-test and ANCOVA) were used to examine significant differences between males

and females in terms of their academic dishonesty levels, impression management and cheat behaviors.

3. Results

Table 3. Descriptive statistics for the participants' ratings in the Academic Dishonesty Scale (CHEAT variable)

	N	Mean	Std. Deviation
1. Use unfair methods to learn what was on a test before it is given	285	1.99	1.31
2. Copy material and turn it is as your own work	285	2.04	1.27
3. Use material from a published source in a paper without giving the author credit	285	1.81	1.17
4. Help someone else cheat on a test	285	2.41	1.46
5. Collaborate on solutions to an assignment when collaboration is specifically prohibited	285	2.67	1.40
6. Copy from another student during a test	285	1.79	1.22
7. Receive substantial help on an individual assignment without your instructor's permission	285	2.67	1.44
8. Cheat on a test in any way	285	2.26	1.55
9. Use a textbook or notes on a test without your instructor's permission	285	1.94	1.39

Table 3 shows the descriptive statistics about the CHEAT variable regarding the students' beliefs about cheating. Each student's total cheating rating was computed as one score by summing the student's ratings of the nine items. The mean scores are nearly 2 points, indicating that all students have a moderate level of cheating behavior. Further, the standard deviations are over 1 point, indicating that the students have a different level of beliefs about cheating behavior.

Table 4. Descriptive statistics for the participants' ratings on the Academic Dishonesty Scale by gender

	Gender	N	Mean	Std. Deviation
Use unfair methods to learn what was on a test before it is given	Female	223	1.99	1.30
	Male	62	1.98	1.35
Copy material and turn it is as your own work	Female	223	1.97	1.24
	Male	62	2.31	1.36
Use material from a published source in a paper without giving the author credit	Female	223	1.78	1.15
	Male	62	1.90	1.26
Help someone else cheat on a test	Female	223	2.38	1.45
	Male	62	2.52	1.51
Collaborate on solutions to an assignment when collaboration is specifically prohibited	Female	223	2.63	1.40
	Male	62	2.81	1.41
Copy from another student during a test	Female	223	1.76	1.22
	Male	62	1.92	1.19
Receive substantial help on an individual assignment without your instructor's permission	Female	223	2.68	1.47
	Male	62	2.63	1.33
Cheat on a test in any way	Female	223	2.25	1.55
	Male	62	2.32	1.57
Use a textbook or notes on a test without your instructor's permission	Female	223	1.95	1.41
	Male	62	1.90	1.31

Table 4 shows descriptive statistics regarding beliefs about cheating by gender. The results show that the mean scores and standard deviations across all items are very similar indicating that male and female students have a very similar level of CHEAT behaviors.

Table 5. T-test for the participants' ratings in the Academic Dishonesty Scale by gender

Gender	N	Mean	Std. Deviation	t	df	p
Female	223	.4049	.14136	2.564	283	.011
Male	62	.3537	.13026			

Table 5 shows the t-test results regarding the students' CHEAT behaviors by gender. The results indicate that there is no significant difference between male and female students in terms of cheating behaviors ($p > .05$).

Table 6. Academic Dishonesty Scale: Gender Effects with Expressiveness Covariate

Gender	Expressiveness Mean	Expressiveness Std. Dev.	N
Female	3.7853	.51751	223
Male	3.6552	.61931	62
Total	3.7570	.54279	285

To investigate the relationship between students' gender and their ratings of cheating behaviors, the data was obtained from PAQ. In the PAQ, the strength of desirable, socially oriented traits which are attributed to female characteristics is measured by the expressiveness scale. However, the strength of expressiveness conditioning mostly determines ethical attitudes, indicating that if the students have a higher level of expressiveness, they probably less accept cheating behavior (Backer & Ulstad, 2007). Table 6 shows the descriptive analysis of the expressiveness (EXPRESS) of the students. EXPRESS was obtained by summing each student's responses the expressiveness questions in the PAQ. The mean scores for males and females are near to 4 score point, indicating that participants have a higher level of expressiveness rating (e.g. with a higher level of female ratings). Further, the standard deviations are lower than 1 score point, indicating that the participants have a similar level of expressiveness. More detailed analyses were performed to examine significant differences regarding expressiveness and gender relation. The covariate analysis of the expressiveness (EXPRESS) of the students was presented in Table 7.

Table 7. ANCOVA for Gender Effect on CHEAT with Expressiveness Covariate

Source	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Express	6.963	1	6.963	10.510	.001
Gender	.193	1	.193	.291	.590
Error	186.832	282	.663		
Total	1543.062	285			

The Table 7 shows that gender is not significant ($p > .01$) but EXPRESS is a significant covariate in the analysis ($p = .001$), indicating that there is no gender effect after the inclusion of the student expressiveness in the analysis.

To investigate the students' gender difference in the ratings of cheating behavior if the impression management is considered, a covariate analysis was performed. The results are presented in Table 8 and Table 9.

Table 8. Academic Dishonesty Scale Gender Effects with Impression management covariate

Gender	Mean	Std. Deviation	N
Female	1.5771	1.59643	223
Male	1.7161	1.54418	62
Total	1.6074	1.58356	285

Table 8 shows mean scores and standard deviations for IMR by gender. The females have lower mean scores than the male have. The standard deviations are over 1 score point, indicating that they have a different level of impression management.

Table 9. ANCOVA for gender effect on CHEAT with impression management covariate

Source	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Express	1601.398	1	1601.398	1.596	.207
Gender	234.218	1	234.218	.233	.629
Error	282893.496	282	1003.168		
Total	579404.000	285			

Table 9 shows the covariate analysis the gender effect and impression manage efforts of the participants. The results indicate that gender and impression management do not have any significant effect on cheating behavior.

4. Discussion and Conclusions

This study investigated if Turkish EFL male and female students have a different cheating rating and if they were engaging in impression management with their survey answers. To answer these questions, three scales were used (e.g. ADS, PAQ and IMR). The results of this present study showed that first, all students have a moderate level of cheating

behavior and they have varying level of beliefs about cheating behavior. This result is supported by a study conducted by Bower (1964) in which 75% of the participating university students had admitted that they cheated at least one time during their college education. Further, there was no significant difference between male and female students in terms of cheating behaviors ($p > .05$). Regarding the unethical behaviors, males take more risk in unethical behaviors than females (Becker & Ulstad, 2007; Webber, Blais & Betz, 2002).

Next, the strength of expressiveness conditioning mostly determines ethical attitudes, indicating that if the students have a higher level of expressiveness, they probably less accept cheating behavior (Becker & Ulstad, 2007). The data obtained from PAQ showed that participants have a higher level of expressiveness rating (e.g. with a higher level of female ratings). Further, analysis obtained from ADS and the covariate analysis of the expressiveness (EXPRESS) of the students' gender is not significant ($p > .01$ but EXPRESS is a significant covariate in the analysis ($p = .001$), indicating that there is no gender effect after the inclusion the student expressiveness in the analysis. Finally, to investigate the students' gender difference in the ratings of cheating behavior if the impression management is considered, a covariate analysis was performed. The results indicated that the females have a lower level of impression management than the male have and gender and impression management do not have any significant effect on cheating behavior. A study by Witmer and Johanson (2015) showed that female students are less prevalent in disciplinary matters and female students deny academic dishonest behaviors more than male students. In addition, in another study carried out by Becker and Ulstad (2007) male students were determined to be engaged in significantly less impression management than the females. Although much research found that females present less dishonest behaviors there is still other studies that found the reverse under low-risk conditions (Leming, 1980). For example, in a study conducted by Singh, Kumra and Vinnicombe (2002) male participants were found to be more willing to engage in impression management than did females. On the other hand, there are other studies indicating that dishonesty is not related to conditions however it is linked to the students' individual attitudes (Nonis & Swift, 2001). Overall, there is still an ongoing discussion regarding the differences in terms of dishonest behaviors of females and males.

This study is limited to only EFL learners' behaviors who have not received a detailed instruction on academic ethic instead they attended courses like research techniques of which some contents are on the student orientation to the academic honesty. Under the light of limitations, it is implicated that detailed instruction on academic ethics should be implemented in BA programs from the first year of education. Also, this study has not investigated the main motives that lead students to cheat. Understanding the factors that underlie the tendency of the students to display dishonest academic behaviors might be helpful in taking preventive precautions and designing appropriate coping strategies by school administrators and university instructors. Especially in the context of Turkey, there is a growing need to develop and implement cohesive frameworks for dealing with cases of alleged plagiarism. That's why, future research might investigate main factors that cause students to cheat from both instructors' and students' perspectives and might search for practical approaches for avoiding plagiarism. This will yield a deeper understanding of the problem.

5. References

- Alzahrani, S. M., Salim, N., & Abraham, A. (2012). Understanding plagiarism linguistic patterns, textual features, and detection methods. *IEEE Transactions on Systems, Man, and Cybernetics, Part C (Applications and Reviews)*, 42(2), 133-149.
- Angelil-Carter, S. (2000). *Stolen language? Plagiarism in writing*. Essex: Pearson Education Limited.
- Beasley, J. D. (2004). The impact of technology on plagiarism prevention and detection: Research process automation, a new approach for prevention. In *Plagiarism: Prevention, Practice and Policies 2004: Joint Information Systems Committee Plagiarism Advisory Service Conference* (pp. 28-30).
- Becker, D. A. & Ulstad, I. (2007). Gender differences in student ethics: Are females really more ethical? *Plagiarism: Cross-Disciplinary Studies in Plagiarism, Fabrication, and Falsification*, 77-91.
- Bolin, A. U. (2004). Self-control, perceived opportunity, and attitudes as predictors of academic dishonesty. *The Journal of Psychology*, 138(2), 101-114.
- Bowers, W. J. (1964). *Student dishonesty and its control in college*. New York: Bureau of Applied Social Research.
- Bretag, T., & Mahmud, S. (2009). A model for determining student plagiarism: Electronic detection and academic judgement. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 6(1), 47-60.
- Carroll, J., & Appleton, J. (2001). *A good practice guide*. JISC report.
- Coughlin, P. E. (2015). Plagiarism in five universities in Mozambique: Magnitude, detection techniques, and control measures. *International Journal for Educational Integrity*, 11(1), 1-19.
- Eriksson, L., & McGee, T. R. (2015). Academic dishonesty amongst Australian criminal justice and policing university students: Individual and contextual factors. *International Journal for Educational Integrity*, 11(1), 1-15.

- Fezatte, A. (2009). The NEO personality inventory, attitudes, and academic dishonesty. Retrieved from <https://open.library.ubc.ca/cIRcle/collections/undergraduateresearch/52966/items/1.0086030> on 17.11.2017
- Hodges, A., Bickham, T., Schmidt, E., & Seawright, L. (2017). Challenging the profiles of a plagiarist: a study of abstracts submitted to an international interdisciplinary conference. *International Journal for Educational Integrity*, 13(1), 1-15.
- Hollinger, R. C., & Lanza-Kaduce, L. (1996). Academic dishonesty and the perceived effectiveness of countermeasures: An empirical survey of cheating at a major public university. *NASPA journal*, 33(4), 292-306.
- Jolly, P. (1998). The ethics of plagiarism. (ERIC Document Reproduct Service No. ED421725).
- Jordan, A. E. (2001). College student cheating: The role of motivation, perceived norms, attitudes, and knowledge of institutional policy. *Ethics & Behavior*, 11(3), 233-247.
- Lambert, E. G., & Hogan, N. L. (2004). Academic dishonesty among criminal justice majors: A research note. *American Journal of Criminal Justice*, 29(1), 1-20.
- Leming, JS (1980) Cheating behavior, subject variables, and components of the internal-external scale under high and Low-risk conditions. *Journal of Education Research*, 74(2):83–87.
- Macaulay, A. D. & Lemm, K. M. (2014). Socioeconomic status and academically dishonest behavior. Presented in aposter session at the Western Psychological Association conference, Portland, OR.
- McCabe, D. L. & Trevino, L. K., (1993). Academic dishonesty: Honor codes and other contextual influences. *Journal of Higher Education*, 64(5), 521-538.
- McCabe, D. L., Treviño, L. K., & Butterfield, K. D. (2001). Cheating in academic institutions: A decade of research. *Ethics & Behavior*, 11(3), 219-232.
- Murdock, T. B., Hale, N. M., & Weber, M. J. (2001). Predictors of cheating among early adolescents: Academic and social motivations. *Contemporary Educational Psychology*, 26(1):96-115.
- Nonis, S. & Swift, C.O. (2001). An Examination of the relationship between academic dishonesty and workplace dishonesty: A multicampus investigation. *Journal of Education for Business*, 77(2), 69-77
- O'Neill, H. M. (2012). The impact of honour codes and perceptions of cheating on academic cheating behaviours, especially for MBA bound undergraduates. *Accounting Education: An International Journal*, 21(3), 231-245.
- Oxford English Dictionary (2009). Accessed from http://www.askoxford.com/concise_oed/plagiarize?view=uk on 17.11.2017
- Park, C. (2003). In other (people's) words: Plagiarism by university students--literature and lessons. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28(5), 471-488.
- Pavela, G. (1978). Judicial review of academic decision making after Horowitz. *NOLPE School Law Journal*, 8(1), 55-75.
- Pennycook, A. (1996). Borrowing others' words: Text, ownership, memory, and plagiarism. *TESOL Quarterly*, 30(2), 201-230.
- Sayed, N., & Lento, C. (2015). The impact of technology on academic dishonesty: Perspectives from accounting faculty. *The Accounting Educators' Journal*, (Special Edition), 65-87.
- Singh, V., Kumra, S., & Vinnicombe, S. (2002). Gender and impression management: Playing the promotion game. *Journal of Business Ethics*, 37(1), 77-89.
- Stern, E. B., & Havlicek, L. (1986). Academic misconduct: Results of faculty and undergraduate student surveys. *Journal of Allied Health*, 15(2), 129-142.
- Thomas, M. W. (2000). Eschewing credit: Heywood, Shakespeare, and plagiarism before copyright. *New Literary History*, 31(2), 277-293.
- Whitley, B. E. (1998). Factors associated with cheating among college students: A review. *Research in Higher Education*, 39(3), 235-274.
- Wilhoit, S. (1994). Helping students avoid plagiarism. *College Teaching*, 42(4), 161-164.
- Witmer, H., & Johansson, J. (2015). Disciplinary action for academic dishonesty: does the student's gender matter? *International Journal for Educational Integrity*, 11(1), 1-10.
- Weber, E. U., Blais, A.-R., Betz, E. (2002). A Domain specific risk-attitude scale: Measuring risk perceptions and risk behaviors. *Journal of Behavioral Decision Making*, 15, 263–290.