

Interdisciplinary Educational Research Journal



**Disiplinlerarası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Uluslararası Hakemli Dergi - 2018/ Temmuz- Cilt/**Volume**:2 Sayı/**Issue**: 3

DİSİPLİNERARASI EĞİTİM ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

THE JOURNAL OF INTERDISCIPLINARY EDUCATIONAL RESEARCH



Yıl/Year: 2018 ♦ Cilt/Volume: 2 ♦ Sayı/Issue: 3

SAMSUN

DİSİPLİNLERARASI EĞİTİM ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
THE JOURNAL OF INTERDISCIPLINARY EDUCATIONAL RESEARCH

Yıl/Year: 2018 Cilt/Volume: 2 Sayı/Issue: 3
Sahibi / Owner: Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Derneği

Editörler / Editors

Doç. Dr. Bayram Özer

Editör Kurulu / Section Editors

Prof.Dr. Ismaiel Hassanein AHMED MOHAMED

Prof.Dr. Nik Ahmad HİSHAM ISMAİL

Doç. Dr. İsmail Gelen

Yrd.Doç.Dr. Elza SEMEDOVA

Yrd. Doç. Dr. Esat Şanlı

Yrd. Doç. Dr. Recep Kahramanoğlu

Dr. Tajulashikin JUMAHAT

Yazı ve Redaksiyon Kurulu / Proofreading Board

Volkan Duran

Kapak Tasarımı / Cover Design

Yrd. Doç. Dr. Abdurrahman Eren

Dergi Yazışma Adresi / Correspondence Address

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü (Doç. Dr. Bayram Özer)

Tel: 0505 703 06 11
e-posta: bayramozer@omu.edu.tr

BİLİM VE DANIŞMA KURULU / ADVISORY BOARD

Prof. Dr. Burhan Akpınar

Prof. Dr. Mehmet Taşpınar

Prof. Dr. Nuriye Semerci

Doç. Dr. Mehmet Turan

Doç. Dr. Murat Gökalg

Doç. Dr. Tuncay Sevindik

1. SAYININ HAKEMLERİ

Doç. Dr. Hatice Kumcağız

Doç. Dr. Mustafa Sait Kurşunoğlu

Doç. Dr. Tahsin İlhan

Dr. Ayşegül Şükran Öz

Dr. Bülent Döş

Dr. Esat Şanlı

Dr. Mustafa Tekke

Dr. Mustafa İlhan

Dr. Seher Bayat

Dr. Yaşar Barut

İÇİNDEKİLER

Mantık ve Etiğin Ayrılmaz Birlikteliği

John CORCORAN1 - 7

Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançlarının ve Epistemolojik İnançlarının Belirlenmesi ve Aralarındaki İlişkinin İncelenmesi

Recep KAHRAMANOĞLU, Gönül ÖZBAKIŞ8 - 27

İlkokul İngilizce Dersinde Ters Yüz Sınıf (Flipped Classroom) Modeli Uygulamasının Değerlendirilmesi

Recep KAHRAMANOĞLU, Mustafa ŞENEL28 - 37

Suçta Sürüklenmiş Çocuklarda Ana-Baba Tutumları ve Suçun Nedenleri

Şener ŞENTÜRK38 - 48

Uluslararası Öğrencilerin Yalnızlık Düzeyleri

Esat ŞANLI, Yakup POYRAZ49 - 58

Mantık ve Etiğin Ayrılmaz Birlikteliği*

The Inseparability of Logic and Ethics

John CORCORAN **

Öz

Mantık ve etik, bir şekilde birbirlerine karşıt olmasalar da, sıklıkla ayrı kabul edilirler. Fakat Aristo, Ockham, Bolzano, De Morgan ve Russell gibi birçok büyük mantık bilimcinin, etik konusunda isabetli katkılarda bulunabilecek ve etik içgörü temelinde kahramanca eylemler gerçekleştirebilecek yeterlilikleri vardı. Aynı şekilde Sokrat, Plato, Kant, Mill, Gandhi ve Martin Luther King de dahil olmak üzere birçok örnek ahlak kuramcısı, öğretileri ve eylemleri ile nesnellige ve mantığa motive eden ve mantığa hizmet eden ahlaki değerlere derin bir adanmışlık, göstermişlerdir. Bu makalede, mantığın etikteki rolü ve ahlakın mantıktaki rolü incelenmektedir.

Geleceğin etik anlayışının mantığa daha merkezi ve açık bir rol vermesi gerektiği hipotezini incelemek önemlidir. Etik ve irrasyonel öznellikler arasındaki bağlantılar ayrılmak zorundadır; insan onuru ve karşılıklı saygı, nesnel bilginin edinimi için evrensel arzuya daha fazla dayanabilir.

Benzer şekilde, geleceğin mantık anlayışının etik kurallarına daha merkezi ve açık bir rol vermesi gerektiği hipotezini incelemek önemlidir. Mantık ilkeleri önemlidir, çünkü etik amaçlara hizmet ederler. Mantık özellikle ve esasen bir insan arayışıdır; mantık ve insan arasındaki sözde-kopukluklar reddedilmelidir.

Anlamsız bir sembol manipulasyonu oyunu olarak mantığın ve kör duyguların rasyonelleştirilmesi olarak da ahlakın karükatürleştirilmesinin ifşa edilmesi gereklidir. Mantık ve etik aslında birbirinden ayrılmaz ve her biri diğeri ile olan ilişkisini açık bir şekilde tanıyarak işlev kazanır.

Anahtar Kelimeler: Mantık, Etik, Akıl Yürütme.

Abstract

Logic and ethics are too often regarded as separate, if not somehow in opposition to each other. But many great logicians, including Aristotle, Ockham, Bolzano, De Morgan, and Russell, were capable of incisive contributions to ethics and of heroic actions grounded in ethical insight. Likewise many exemplary moralists, including Socrates, Plato, Kant, Mill, Gandhi, and Martin Luther King, showed by their teachings and actions a deep commitment to objectivity, the ethical value that motivates logic and is served by logic. This article explores the role of logic in ethics and the role of ethics in logic.

It is important to investigate the hypothesis that the ethics of the future must accord logic a more central and explicit role. Connections between ethics and irrational subjectivities must be severed; human dignity and mutual respect can be based to a greater extent on the universal desire for objective knowledge.

Likewise it is important to investigate the hypothesis that the logic of the future must accord ethics a more central and explicit role. Logical principles are important because they serve ethical goals. Logic is peculiarly and essentially a human pursuit; the alleged disconnections between logic and human involvement must be refuted.

* Free Inquiry, 9 (1989),2 , 37-40'de yayınlanmış makale yazarın bilgisi dahilinde Volkan Duran*** tarafından çevrilmiştir.

** John Corcoran (1937, Baltimore, ABD) bir mantıkçı, filozof, matematikçi, dilbilimci ve mantık tarihçisidir. Onun felsefi çalışması, kanıt ve demonstrative bilgiyi anlama arzusunun kaynaklanmaktadır. Bu, onu nesnel, işlevsel ve önermeli bilgi, mantığın bilgi kuramsal temelleri, mantığın epistemoloji ve ontolojiyle ilişkileri ve ispat teorisinin ve model teorisinin mantık içindeki rolleri arasındaki ilişkileri incelemeye itmiştir. Corcoran'ın makaleleri Arapça, Felemenkçe, Yunanca, İtalyanca, Farsça, Portekizce, Rusça, İspanyolca, Türkçe ve Ukraynaca olmak üzere, on dile çevrilmiştir. Birkaç makalesi yeniden basılmıştır. İranlı mantıkçı Hassan Masoud ile birlikte yazdığı "Existential import today" adlı 2015 tarihli makalesi, yayımlandığı derginin en çok okunan listesinde ilk sırada yer alıyor. Ph.D., Johns Hopkins University, 1963, Buffalo, NY, Mail adresi: them.corcoran@buffalo.edu

*** Ar. Gör., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun, Türkiye, e-posta: volkan.duran8@gmail.com

The caricature of logic as a meaningless game of symbol manipulation and the caricature of ethics as a rationalization of blind emotion must both be exposed. Logic and ethics are in fact inseparable and each is served by explicit recognition of its involvement with the other.

Keywords: Logic, Ethics, Reasoning

GİRİŞ

Nesnellik

Aristoteles, tüm insanların doğaları gereği bilmeyi arzu ettiğini gözlemlemiştir. Bu nedenle dikkatimiz, ister umutlarımızı yıksınlar, ister tatmin etsinler, ister korkularımızı yoğunlaştırsınlar, ister hafifletsinler, ister önceki inançlarla uyumlu olsunlar ister olmasınlar, ne olursa olsunlar, akli gerçeklerle uzlaştırmaya çalışan niyete (intention) ve nesnellığe (objectivity) yönelmektedir. Nesnellik, hakikat sevgisi, hakikate bağlılık, hakikate sadakat denen şeyi içerir. Bu, insan türünü birleştirmeye hizmet eden karakteristik bir insan özelliği olarak kabul edilir. Bu, aynı zamanda geliştirilmesi gereken etik bir erdemdir. Mantığın birincil amacı, nesnellığın terbiye edilmesi ve geliştirilmesidir (cultivation). Mantık, kişinin aklını gerçekliğe uygun hale getirmek için yararlı olan kavramları, ilkeleri ve yöntemleri hedefler.

Eğer insanlar alim-i mutlak (omniscient) ya da yanılmaz (infallible) varlıklar olsalardı, mantık olmayacaktı çünkü buna gerek duyulmayacaktı. Gerçeğe karşı kayıtsız kalmış olsalardı ya da endişe duymamış olsalardı, yine mantığa gerek olmayacaktı, çünkü onun için ne bir arzu (desire) ne de onu geliştirmek için bir heves (motivation) olmayacaktı. İnsanın durumu, yerine getirilmemiş ve belki de yerine getirilemeyecek özelemlerle doludur. Burada insanın bilgisizliğini ve yanılmaya olan eğilimini, bilgiye iştiağ (aspiration) duyarak yan yana getiriyoruz.

Mantık yürütmenin, ifa etme (accomplishment) ile iştiağ arasındaki bu boşluk hakkındaki gözlemlerle başlayabileceği söylenebilir. İncanın mutlaka bilgi olması gerekmez. Kesinlik duygusu, bir hakikat ölçütü değildir. İkna (persuasion), kanıt niteliğinde olmak zorunda değildir. Gerçekten de, mantıktaki uzun ömürlü problemlerden biri, ispat kriterlerinin mükemmelleştirilmesi, gerçekten özgün bir kanıt (genuine proof) olup olmadığı, sonucunun doğruluğunu oluşturup oluşturmadığı hakkında özel bir ikna edici argümanın belirlenmesi için nesnel testlerin geliştirilmesi sorunudur. Ancak, bunun yanı sıra insanların ne bilge ne de yanılmaz olduğu yönündeki olumsuz gözlemleri, gerçeği bilme arzusunun, şimdiye kadar olduğundan çok daha fazla bir ölçüde yerine getirilebileceğine, ideal olana daha yakınlaşmanın mümkün olmasına ve nesnellığın geliştirilebilmesine dair olumlu gözlemleri anlamına gelmektedir.

Mantığa girişteki üç olgu, insanın ne bir alim-i mutlak (omniscient) ne de yanılmaz olduğu gerçeği, insanların bilgi aradığı gerçeği ve gelişmenin mümkün olduğu gerçeği - insanları bir araya getirmeye hizmet eden üç hakikattir (facts). Bilgisizlik ve yanılmanın üstesinden gelmek için, derhal asil ve pratik bir amaç doğrultusunda, işbirliği yapmak mümkündür. Nesnellik otomatik olarak, işbirliğini ve ister başkalarının olsun, ister başkalarınca yapılmış olsun, hatta bizzat kendisi tarafından yapılmış veya kendisine ait olsun aldatmacadan kaçınmayı içerir. Nitekim en yıkıcı yalanların kendimize söylediğimiz yalanlar olduğu söylenir.

Gerçekleri göz önünde bulundurarak kişinin zihnini düzenleme niyeti ve kapasitesini içeren nesnellik önemli bir erdemdir. Ancak tek başına ele alındığında, soğuk, yabancılaşmış ve hatta bir dereceye kadar insanlıktan uzaklaşma gibi görünebilir, hatta başka erdemlerle çatışmaya ve onları dışlamaya bile yol açabilir. Ancak bu görünüşler çeşitli hatalara dayanmaktadır.

Elbette, nesnel olmanın ihtirassız (dispassionate) olmayı gerektirdiği açıktır. Fakat ihtirassız olmak tutkulu (passionate) olmayı dışlamaz. Nesnellik zaferinin en hareketli öykülerinden bazıları, gerçeğe olan adanmışlıklarına tutkuyla bağlı olan ve fikirlerini geliştirmek ve test etmek için kahramanca kişisel fedakârlıklara katlanan kişileri içerir. Önyargısız olmak

ilgisizlikle aynı şey değildir. Yansız bir gözlemci olmak, kayıtsız bir gözlemci olmakla aynı şey değildir. İhtirassız ve yansız olmak ilgi-alaka, yoğunlaşma ve enerjiyi gerektirir; gerçeğe tutkulu bağlılık, o enerjiyi sağlayabilir.

Dahası, ihtirassız olmak müşfik (şefkatli: compassionate) olmayı dışlamaz. Gerçekten de, şefkatin etkili ve yararlı olması için ona nesnelliğin eşlik etmesi gerekir. Örneğin, tıp sıklıkla insan ıstırabına duyulan merhametle motive olur, ancak nesnel olmadıkça, ıstırabın teskin edilmesi girişimlerinin kendi kendini mağlup etmesi beklenebilir. Pek çok durumda, şefkat ve nesnellik birbirini güçlendirir.

Merhamet aslında dışlamaktan ziyade, gerçekte nesnelliği gerektirir ve bu yalıtılmış bir durum değildir. Tüm erdemler nesnellik ile uyumludur ve çoğu olmasa da, erdemlerin etkili ve yararlı olabilmesi bunu gerektirir. Nesnellik olmaksızın, diğer erdemler ya olanaksızdır ya da kendi kendini engeller ya da en azından etkin bir biçimde kısıtlanmıştır. Aslında, çoğu durumda nesnellikten sapmalar, diğer erdemleri, kendilerine ait parodilere, gülünç durumlara veya dalalete çağırma eğilimindedirler. Nesnel olmaksızın yapılan nezaket (kindness) denemeleri çoğu kez küçük düşürücü babacan (insulting paternalism) davranışlarla sonuçlanır. Nesnel olmaksızın "adalet" keyfidir. Objektifliğin olmadığı bir cesaret, düşüncesiz bir gözü karalıktır. Nesnelliğin olmadığı bir "dürüstlük" (integrity) ve "etik metanet" (moral steadfastness), kasti bir inatçılık içine girme hatta mutaassıp olma eğilimindedir. Anlamalı nedenler, ateşli destekçilerinin nesnelliklerindeki sapmalarla mahcup hale gelirler. Anlamalı bir sebep, aşırı hevesli (overzealous) bir taraftarından, onu hakir görenlerden alacağı kadar zarar alabilir. Nesnel olmayan arkadaşlarla olan bir sebebin düşmana ihtiyacı yoktur.

Nesnellik oldukça kendine özgü bir erdemdir. İnsanlara nesnelliği için değer vermeye eğilimliyizdir ve objektifliklerindeki kaçınılabilir hatalardan mustarip olduklarında onlarla ilgili hayal kırıklığına uğramaya ve hatta onlara kızmaya eğilimliyizdir. Yapılması gereken önemli kararlar veya yapılacak işler olduğunda, başka nedenlerle onların bize eşlik etmesinden zevk alıp almadığımızı bakılmaksızın, kendimizi objektifliği ile dikkat çeken insanlarla sarmaya çalışıyoruz. Fakat daha da dikkate değer olan şey, nesnelliğin hem bir övünce hem de alçakgönüllülüğe yol açmasıdır. Objektiflik, bir kişiye öz-değer ve onur duygusu verir. İnsanlar sadece nesnelliklerinden gurur duyarlar. Aynı zamanda, nesnellik, insanları özellikle kendi yanlışlarına karşı uyarır ve böylece onlara mahviyet, ihtiyat ve tevazu duygusuyla ilham verir.

Nesnelliğin insanları birleştirme ve yaş, cinsiyet, ırk, milliyet, din ve sınıf gibi tesadüfi farklılıkları aşma eğiliminin derecesini ölçmek için sadece matematik, bilim, teknoloji ve belki de en önemlisi insan hakları alanındaki uluslararası işbirliğini dikkate alınması yeterlidir. İnsanlar ortak bir hedefe ulaşmak için gerçeklere uygun olarak zihinlerini hazırlamaya odaklandıklarında, kazara farklılıklar arka planda kalır. Önemli olan, bir kimsenin, kim olduğu ve hatta inandığı şey değil, o inançlara ve özellikle onlara karşı olan tavrına, nesnel olarak bakmaya hazır olup olmadığıdır.

Nesnelliğin Geliştirilmesi

Nesnel olma arzusu evrensel ve doğal gibi görünse de, nesnel olma süreci, ilk başta birçok insanın doğal veya kolay elde edilemediği becerileri ve tutumları gerektirir. Belki de bu türden ilk yetenek, araştırma için bir sav ortaya koyma, bir hipotez oluşturmaktır. Önermenin zaten doğru veya yanlış olduğuna inanılmadığı zaman ortada pekte bir sorun olduğu söylenemez. Böyle bir durumda, önerinin incelenmesini ve test edilmesini sunan bir projeye nadiren herhangi bir direnç vardır.

Mantık bilimciler, gerçekte ilgili araştırmacılar topluluğu tarafından, ne doğru olarak ne de yanlış olarak bilinen bir önermeye başvurmak için hipotez sözcüğünü kullanırlar. Aynı zamanda bu kullanım genişletilerek, böylelikle sözcük, ne doğru olduğu ne de yanlış olduğu bilinmiyormuşçasına, akıl yürütme amacıyla, bir önermeye atıfta bulunur. Bir hipotez oluşturmanın mihenk noktası, onu nesnel olarak test etmek, artı ve eksiğiyle ilgili kanıtları gözden geçirmek ve ilgili önermeleri eleştirel bir şekilde incelemek, hataların yapıp

yapılmadığını belirlemek, onun nesnel soruşturmaya nasıl ayak uyduracağını anlamaktır. Hipotez oluşturmanın ilk basamağı, inanç ve inançsızlığın askıya alınması ve metodolojik şüphe olarak paranteze alma olarak adlandırılmıştır.

İnsanlar kendi inançlarının bir inceleme konusu yapılmasından korktukları durumlarda, kanıtama süreçlerinin inandırıcılığı konusunda kendilerini aldatırlar. Ancak bu süreçte deneyim sahibi olmayan samimi insanlar bile bunu tehlikeli olarak kabul etme eğilimindedir. Bir önermeyi parantez içine alırken ya da bir hipotezi ortaya koyarken, bu konuyla ilgili tüm yerleşik fikirleri bir kenara koyarken, iyice yerleşik bu fikirler ortaya çıkmış olabilir.

Şeffaf bir toplulukta, bir teklifi kanıtlamak veya reddetmek için yapılan her girişim aynı zamanda önermenin bir parantezidir. Bir hipotezi çözmek için yapılan her girişim otomatik olarak onu eleştirel olarak incelemeye bir davettir. Aslında, bir kanıtı takip etmek için, bu kanıtın şüpheyi ortadan kaldırması için sonuca şüphe duymak gerekir. Bu, bilginin şüpheden kaynaklandığını söylerken kastedilenin bir parçasıdır.

Bir hipotez olarak kabul edilen bir inanca sahip olmaya ilişkin isteksizlik, dogmatizmin, önyargılı olmanın, kendini aldatmanın bir işaretidir. Fakat bazen mantıksal yöntemin bilgisizliğinin bir yansımasıdır. Bir önerme doğruysa, onun taraftarlarının, bu önermenin eleştirel olarak soruşturulması durumunda kaybedecek hiçbir şeyi yoktur. Aksine, kazanacakları çok şey var. Öte yandan, eğer bir önerme yanlışsa, ne kadar çabuk tanınırsa o kadar iyidir. Bir önermeyi eleştirel bir incelemeden korumak, yararlı bir amaca hizmet etmemektedir.

Bazen, hastalığın başlangıç belirtilerine sahip olduğumuzdan şüphelendiğimizde doktora gitmekten korkuyoruz. Bazen gerçekle yüzleşmek cesaret ister. Ancak, bir kişi belirli bir durumda doğruyu bilmenin nihai istemiyle ilgili olarak daha net olursa, sorunu incelemek için daha az cesaret gerekir.

Objektif düşüncülerden oluşan bir toplulutan, bir önermeyi test sürecinden korumaya yönelik herhangi bir girişim, doğru olduğuna inananlara kötü bir biçimde yansımaktadır. Testten bir önermeyi korumak bayağı, itibarsız ve sonuçta saçma olarak görülür. Test edilmeye değmeyen bir önerme ciddiye alınmaya değmez.

İnançları teste tabi tutma konusundaki istekliliğini kolaylaştıran bir başka şey de mantıksal ilkelerin bilgisidir. Örneğin, belirli bir inanç için kanıtları anımsamayan bir kişi, bu inanç bir hipotez olarak gündeme geldiğinde, korkuya kapılabilir. Zaten yemek için para ödenemediğinde karşılaşılan benzer bir duygudur bu durum. Ancak, analojinin bir kişi kanıt ilkelerinin farkında olduktan sonra gerçekleşmediği açıktır. Temel kanıt ilkesi aşağıdaki gibi kabaca belirtilebilir:

Olumlu kanıtın kendi başına yokluğu asla kesin bir olumsuz kanıt değildir ve kendi başına negatif kanıtın bulunmaması asla nihai bir olumlu kanıt değildir.

İlk bakışta, bu ilkenin üçüncü halin imkânsızlığı ilkesi ile çeliştiği görülmektedir:

Her önerme ya doğrudur ya da yanlıştır.

Ancak, hem doğru ile hem de doğruluğu ispatlanmış olanla hem de yanlış olan ve yanlış olduğu ispat edilmiş olanın arasındaki farklılıklar anlaşıldığında, ortada bir çelişki olmadığı daha net ortaya çıkmaktadır. Bunları kapsayan, her şey hakkında tam bilgiye sahip olmama ilkesi aşağıda verildiği gibi bu kısımdadır:

Her önermenin doğru olduğu kanıtlanmış ya da yanlış olduğu kanıtlanmamıştır. Her “gerçek önermenin doğru olduğu kanıtlanmamıştır. Her yanlış önermenin yanlış olduğu kanıtlanmamıştır.

Temel kanıt ilkesinin görmezden gelmesi, vicdansız kişiler ve gruplar tarafından istismar edilmiştir. Vicdansız bir kişi, asılsız bir suçlama yapabilir ve mevcut kanıtlara maruz

kaldığında, aksine delil bulunmamasının, aslında durumun lehine delil olduğu izlenimini vermek için, tam tersine kanıt isteyerek etraftaki durumu karıştırmaya çalışır. Son yıllarda, güvenli olmayan tüketim ürünlerinin tedarikçileri, temel kanıt ilkesi ile ilgili olarak tüketicilerin bilgisizliklerinden yararlanan taktikler kullanarak ürünlerinin reddedilmesini geciktirmiştir. Tütün endüstrisi, bilim adamlarının sigara içmenin çeşitli hastalıklara yol açtığını kesin olarak kanıtlayamadıklarını tekrarlayarak, sigaranın sağlıklı olduğuna inandırmaya çalışmaktadır.

İhtirassız bir hakikat arayışı, insanlarda en iyiyi ortaya çıkarma eğilimindedir. Mantık çalışması, bir dış kurallar sistemi olarak değil, objektiflik konusunda yoğun tarafsız bir kişisel girişim olarak, bu arayışa katkıda bulunur. Öte yandan, önceden yerleşmiş inançları her ne pahasına olursa olsun, aldatma ve zorlamalarla savunmaya yönelik girişimler, insanlarda en kötüyü ortaya çıkarma eğilimindedir.

Hipotetik-Tümdengelimsel Yöntem

Mantıkta, ispat ve türdeşleri, katı bir anlamda kullanılır. Bir önermenin doğruluğu hakkındaki ispat gerçekte doğruluğunu ispatlamaktadır, böyle bir kanıt, sonucunun doğruluğu hakkında nesnel bilgi üretir. Aynı şey, açık bir değişiklik, bir önermenin yanlış olduğunun ispatı için de geçerlidir.

Hipotetik-tümdengelim yöntemi genellikle ispat için bir ön hazırlıktır ve bazen de kanıtla sonuçlanır. Bu soruşturma yönteminin en basit şekli, bir hipotez oluşturulmasını ve ondan hangi önermelerin ondan çıkarılabileceğini ve onun hangi önermelerden çıkarılabileceğini belirlemektir. Amaç, elbette, eğer hipotez doğruysa ne olacağını tespit edilmesi veya doğru olarak, hipotezi açıklarsa ne olacağını bulması başka bir deyişle, doğru olan hipotezle neyin açıklanacağını bulmayı ve doğru olarak hipotezi açıklamaya neyin hizmet edeceğini tespit etmektir. Kısaca, iki soru sorulur:

- Hipotezin mantıksal sonuçları nelerdir?
- Mantıklı bir sonucu olan hipotez nedir?

Bu yöntemi kullanmaya alışkın olmayan insanlar genellikle ürettikleri netlikte ve bir kez kullanıldıktan sonra ne kadar şeyin aydınlandığına hayret ediyorlar.

Hipotetik-tümdengelimsel yönteminin bazen kanıtlara yol açtığı gerçeğinden ayrı olarak, nesnelliği geliştirmede yararlıdır çünkü eğer hipotez doğruysa ne bekleneceğinin bilgisini ve hipotezin neyle sonuçlanacağına ilişkin bilgiyi sağlayarak hipotezin daha iyi anlaşılmasına yol açar. Eğer hipotezin cümlesi muğlaksız, bu süreç bu muğlaklığı ortaya çıkarır ve yeniden gözden geçirme için öneriler sağlar. Eğer hipotez bulanıksız ise, bu süreç bu bulanıklığı belirler ve bu bulanıklığın belirginleşmesi için öneriler sunar.

Bu yöntem nasıl ispat veya çürütmeye yol açabilir? Birkaç olasılık var, sadece ikisi burada dikkate alınacaktır.

Öncelikle, hipotezden, yanlış olduğu bilinen ya da sonradan yanlış olduğu belirlenen örneğin bir deneyden yola çıkarak, çıkarımda bulunduğumuz bir önermenin hipotezinin formunu ele aldığımızı farz edelim. Bu durumda, hipotezin yanlış olduğuna dair bir çürütmeye sahibizdir. Bu aşağıdaki ilke doğrultusundadır:

- Yanlış bir önermeyi ima eden her önermenin kendisi yanlıştır.

Bu, daha verimli düşünmenin temeli olan, yanlış vargıların tanıdık ilkesidir. En çok masum sanıkların beraat ettirilmesinde ve daha genel olarak yanlış hipotezlerin reddedilmesinde kullanılan ilkedir.

Elbette, bu ilkenin bilgisinin nesneliğinin geliştirilmesine yol açtığı birçok başka yol vardır. Örneğin, yanlış vargı ilkesine odaklanarak, sonuçlarından biri bile yanlış olsa bile bir önermenin yanlış olduğu gerçeğini hatırlatırız ve iddiada bulunan bir kişi, iddianın kendisi için

iddianın her sonucunda sorumlu olur. Bu, objektif bir kişiyi biraz daha ihtiyatlı olmak ve bir iddiada bulunmadan önce bazı çıkarımlar yapmak için hareket ettirmelidir.

İkincisi, bir hipotezi, zaten doğru olduğu bilinen veya daha sonra doğru olduğu belirlenen bir önermeden çıkardığımızı düşünelim. Bu durumda, aşağıdaki ilke ışığında hipotezin bir kanıtı vardır:

- Doğru bir önermenin ima ettiği her önerme doğrudur.

Bu doğruluk ve sonuç ilkesi olarak bilinen doğru sezdirim ilkesidir. Bu ilke, aynı zamanda, daha verimli düşünmenin temelidir. Matematiğin çeşitli dallarının aksiyomatik gelişiminde kullanılan muhakemenin temelini oluşturur ve matematiksel kanıtın yetersiz kaldığı argümantasyonları ölçmek için bir tür ideal standart olarak matematiksel kanıtın anlaşılmasında yer alır.

İspat

İspat kavramını tartışmak için, aklımızda tipik bir örneğe bulunması yararlıdır. Pisagor Teoreminin Öklid ispatını düşünün. Onun muhtemelen dinleyicisi tarafından doğru kabul edilen öncül kümesi, düzlem geometrisinin tanımlarını ve aksiyomlarını içermekteydi. Bu ispatın sonucu, Pisagor Teoremiydi. Akıl yürütme zinciri birkaç sayfa boyunca uzanır ve kırk ara teoremi içerir ve son pasajları her biri üçgenin komşusu olan ve her bir komşu çizgide kareye eşit olan hipotenüs üzerindeki kareyi iki parçaya bölmek için akıllıca bir reçete içerir.

Bu ispatın belirli bir izleyici kitlesi için kesin olması için, bu izleyici tarafından öncüllerinin doğruluğunun bilinmesi gereklidir. Bilgiyi doğru olmadığı bilinen yerlerde temel almanın bir yolu yoktur. Seyirci, öncüller hakkında bilgi sahibi olmadığında, argümantasyonun iddiayı doğru farz ettiği ya da mesnetsiz varsayım yanılığına düştüğü söylenir. Ancak ispatın kesinliği de, akıl yürütme zincirinin delillerin yeterli olduğunu açıkça ortaya koymasını, önerme kümesinin aslında sonuca işaret etmesini gerektirmektedir. Bu eksiklik olduğunda, argümantasyonun alakasız olduğu veya yetersiz akıl yürütmenin yanılığına düştüğü söylenir.

Buradaki ana fikir, her kanıtın üç bölümden oluştuğuna ilişkin bilinen gerçektir: bir sonuç, bir öncül-set ve bir akıl yürütme zinciri. Normal olarak, akıl yürütme zinciri en uzun kısımdır. Bir kanıt olarak, akıl yürütme zinciri, sonucun öncül-kümenin ima edildiğini göstermektedir. Akıl yürütme zinciri tek başına sonucun doğru olduğunu göstermez, sadece öncül-kümenin ima ettiğini gösterir. Muhakeme zinciri aracılığıyla sonucun doğru olarak kavranabilmesi için, kavramayı yapan kişinin, gerçekte öncüllerin doğru olduğunu kanıtlamış olmalıdır.

Matematiksel kanıtların yetersiz kaldığı argümantasyonda analogik düşünceler geçerlidir. Öncülleri oluşturmak gerekir, başka bir deyişle, delil olduğu iddia edilen şeyin, kanıt olması gerekenin ne olduğuna bakılmaksızın olduğu gibi net olduğundan emin olmak gerekir. Buna ek olarak, ve bu tamamen farklı bir konudur ki, sonuç için delil olduğu iddia edilen şeyin sonucu ifade etmek için yeterli olduğunu tespit etmek gereklidir. Eğer böyle değilse, delil olduğu iddia edilen şey doğru bile olsa, sonuç ispatlanmamıştır. Özetlemek gerekirse, kontrol edilmesi gereken iki şey vardır: iddia edilen kanıtın kesin olup olmadığı durum ve akıl yürütme zincirinin iddia edilen kanıtın, eğer doğruysa, vargının kabulünü teminat altına alıp almadığını açıkça ortaya koyup koymadığı durumlar.

Gerekçelendirilmiş öncüllere dayalı yanılığlı akıl yürütme, dayanaksız öncülleri temel alan ikna edici akıl yürütme mantığından daha iyi değildir. Pek çok şişirme argümantasyon örneğinde insanlar, akıl yürütmenin üstünkörü bir incelemesinin argümantasyonu bir yığın kavramsal kart haline getirdiği zaman, öncüllerle boğuşarak, enerjilerini boşa harcıyorlar.

İspatla ilgili iki beceri vardır. Bunlar; ispat oluşturma ya da keşfetme becerisi (sezgisel bir beceri) ve kanıtları tanıma becerisi (eleştirel bir beceri) dir. Eleştirel beceri, bizleri kanıt için kriterleri mükemmelleştirme sorununa geri götürür. Bir argümantasyonun belirli bir izleyici

kitlesi için verili bir vargının kanıtı olması için, argümantasyonun, vargının doğruluğunu izleyicisine ikna edilmesi gerekir. Ancak ikna yeterli değildir ve aldatmacayı ve hatayı önlemek için kriterler gereklidir.

Bir kişi ister ispat üretsin veya ister bir ispat olarak sunulan argümantasyonu eleştirel olarak değerlendirsın, temel rehber ilke, ispatın altın kuralıdır:

- Diğerleriyle, onların yerinde olsan kendinle tartışacağın gibi tartış (İğneyi Kendine, Çuvaldızı Başkasına Batır¹).

Bir tartışma oluşturduğunuzda ve bunun bir kanıt olup olmadığını merak ettiğinizde, kendinize bunu saygıdeğer bir rakibinizin size önermesi durumunda kabul edip edemeyeceğinizi sorun. Aynı şekilde, bir argüman size kanıt olarak sunulduğunda ve bunu kabul etmeniz gerekip gerekmediğini merak ettiğinizde, kendinize bunu saygıdeğer bir rakibe teklif edip etmeyeceğinizi ve arkasında durup durmayacağınızı sorun.

SONUÇ

Yukarıdaki tartışmada, mantık ve etiğin karşılıklı ilişki ve karşılıklı bağımlılığının sadece birkaç yönünü inceledik. Etik tecrübelerin, diğer erdemlerin etkili ve faydalı olabilmeleri için hatta bazı durumlarda kati varoluşları veya kesin gerçeklik kazanmaları için nesnellığı gerektirdiği sürece mantığı içerdiğini gördük. Maalesef, mantığın etik kuramdaki rolünü araştırmak için böyle kısa bir tartışmada yer yoktu. Etik teoride ne tutarlılığın ve tutarlılık ilkelerinin önemi, ne de etik kavram ve önermelerin analizinde mantığın rolünden bahsedilmemiştir.

En önemli noktalardan biri, genellikle gözden kaçan ve daha önce burada önem verildiği ölçüde ilgilenilmemiş olanlardan biridir. Mantık, her şeyi bilen ve yanılmaz olan bir varlığın nesnellığe ve mantığa ihtiyacı olmaması bakımından karakteristik olarak insana özgüdür. Öte yandan mantığın nezaket, adalet, dürüstlük, merhamet ve diğer değerlerin yanında duran ahlaki bir erdem olarak nesnellik anlayışına ve tecrübesine katkıda bulunan ilke ve yöntemleri keşfetmek ve böylece nesnellığı geliştirmek için varlığı devam eden, kusurlu, eksik ve esas olarak tamamlanamaz bir girişim olarak görülebileceğinin de bilincindeyim. Sonuçta mantık, beşeri ve insancıl bir bilimdir; Rönesans bağlamında ele alınacak beşeri bir bilimdir.

KAYNAKÇA

Corcoran, J. (1989) The Inseparability of Logic and Ethics, *Free Inquiry*, 9, 2; 37-40

¹ Başkasına zararı dokunacak bir davranışı yapmadan önce iyi düşün, kendi kendini eleştir anlamında kullanılan bir söz. <http://www.tdk.gov.tr>, Erişim Tarihi: 20.09.2018

Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançlarının ve Epistemolojik İnançlarının Belirlenmesi ve Aralarındaki İlişkinin İncelenmesi

The Determination Of Classroom Teachers Educational And Epistemological Beliefs And The Examination Of Relationship Between Each Other

Recep Kahramanoğlu*

Gönül Özbakış**

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının ve epistemolojik inançlarının belirlenmesi ve aralarındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın çalışma evrenini, 2017- 2018 eğitim öğretim yılında Gaziantep ilinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. 387 katılımcıya “Eğitim İnanç Ölçeği” ve “Epistemolojik İnanç Ölçeği” uygulanmış ve 25 katılımcı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada nicel verilerin analizinde SPSS 21.0 paket programı, nitel verilerde ise betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç ve Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç alt boyutlarında gelişmiş/olgunlaşmış (s sofistike) inanca sahip oldukları saptanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarında ise sırasıyla Varoluşçuluk, İlerlemecilik, Yeniden Kurmacılık, Daimicilik ve Esasicilik benimsedikleri bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları ve epistemolojik inançlarının bazı boyutları ile cinsiyet ve yaş değişkeni arasında anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Ancak katılımcıların eğitim inançları ve epistemolojik inançları ile eğitim durumu, kıdem, sınıf düzeyi değişkenlerinde anlamlı farklılıklar saptanmamıştır. Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları ve epistemolojik inançları arasında ilişki tespit edilmiştir. Nitel bölümde sınıf öğretmenlerinin en fazla İlerlemecilik, nicel bölümde ise en fazla Varoluşçuluk eğitim inancını benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Öğretmeni, Eğitim İnançları, Epistemolojik İnançlar, Eğitim Felsefeleri.

ABSTRACT

In this study it was aimed to examine and determine relationship between the educational and epistemological beliefs of the classroom teachers. The population of the research consisted of classroom teachers who had been working in Gaziantep. Beyond the research, the Educational Belief Scale and Epistemological Belief Scale was administered to a total of 387 participants reached by 25 with participants semi-structured interviews were employed in 2017-2018 academic year. Mixed research method was used. The SPSS 21.0 software package was used in quantitative data analysis while the descriptive analysis method for the qualitative data of the research was being used. According to the research results, it has been found the belief that learning depends on efforts and talent for class teachers who have is sophistic belief. Educational beliefs at classroom teachers who have adopted in turn, Existentialism, Progressivism, Re-constructionism, Prenalism, Essentialism has been found out. A meaningful difference has been determined among some aspect at epistemological and educational beliefs, gender and age variable for class teacher beliefs. However a meaningful difference hasn't been determined among participants educational and epistemological beliefs and educational situations, seniority, in term of class variable. A relationship has also been found between educational and epistemological beliefs of classroom teachers. It has been concluded that classroom teachers who are in beliefs of Progressivism education are mostly in qualitative section but in quantitative section educational belief of Existentialism is mostly adopted.

Keywords: Classroom teachers, Educational beliefs, Epistemological beliefs, Educational philosophies.

** Dr. Öğrt. Üyesi, Gaziantep Üniversitesi, Nizip Eğitim Fakültesi-Gaziantep, Türkiye, recepkahramanoglu@gmail.com

*** Öğretmen, Gaziantep-Türkiye, gonulzbakis@hotmail.com

GİRİŞ

Geçmişten günümüze felsefe ve eğitim önemli kavramlar olmuştur. İnsanlar çevresinde olan biteni merak ederek, düşünerek felsefeyi ortaya çıkarmıştır. Felsefe ve bilgiye olan inanç birbirleriyle ilişkili kavramlardır. Felsefenin alt dallarından biri olan Epistemoloji, suje (özne) ile obje (nesne) arasında kurulan bağ sonucunda ortaya çıkan ürün (bilgi) ile ilgilenmektedir. Epistemoloji; bilginin doğruluğu, kaynağı, sınırları, imkanı, ölçütü ile elde edilmesi ve aktarılma biçimlerini araştırmayı ve sorgulamayı konu edinen bir disiplin olarak açıklanmaktadır (Topdemir, 2008, s.16).

Epistemolojik inançlar, bilginin kaynağı, elde edilişi, yapısı ve doğruluğu hakkındaki inançları içermektedir (Schommer, 1990; Duell ve Schommer-Aikins, 2001). Epistemolojik inançların konusu olan, bilme ve öğrenmeye ait olan inançlar; "bireylerin bilginin ne olduğu, bilme ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ile ilgili öznel inançları" olarak tanımlanmaktadır (Schommer, 1990; Deryakulu, 2006, 261). Epistemolojik inançlarla ilgili ilk çalışmaları 1960'lı yıllarda Amerika'da yapan Perry (1981) ise epistemolojik inançları "bireylerin bilginin ne olduğu, nasıl elde edilebildiği, kesinliğinin derecesi, sınırları ve ölçütleri üzerindeki görüşleri" olarak tanımlamaktadır (Brownlee vd., 2001, s. 247).

Schommer (1993)' a göre epistemolojik inançlar iki şekilde ifade edilmektedir. Gelişmemiş/olgunlaşmamış (naive) inançlara sahip bireyler; bilginin mutlak, kesin (ya doğru ya da yanlış) olduğuna inanmaktadırlar. Bilginin tek parçadan oluştuğuna ve bir uzman tarafından oluşturularak öğrencilere aktarıldığını düşünmektedirler. Öğrenme yeteneğinin değişmeyeceği ve doğuştan getirildiği inancına sahiptirler. Bir kişinin bir konuyu ya o anda çabucak öğrenmesi gerektiğine ya da o konuyu asla öğrenemeyeceği inancını benimsemektedirler.

Gelişmiş/olgunlaşmış (sophisticated) inançlara sahip bireyler ise; bilginin göreceli ve değişebilir olduğuna inanmaktadırlar. Bilginin birbiriyle ilişkili birçok parçadan meydana gelen karmaşık bir yapıya sahip olduğuna inanan bireylerdir. Bilginin akılcı ya da empirist kanıtlara dayanılarak birey tarafından oluşturulduğu inancına sahiptirler. Öğrenme yeteneğinin geliştirilebileceğine ve öğrenmede öğrencinin çabasının önemli olduğu inancını benimsemektedirler (Deryakulu ve Büyüköztürk, 2002).

Öğretmenlerin epistemolojik inançları, ders yaparken kullanacakları öğretim yöntemi ve tekniklerini, öğrencileri ile olan ilişkilerini, sınıf yönetimini etkileyeceğinden öğretmenlerin epistemolojik inançlarının belirlenmesi ve bilinmesi gerekmektedir (Öngen, 2003). Bu konuda yapılan çalışmalarda, epistemolojik inançların bireylerin biliş ve biliş üstü işlemlerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu ve bireylerin öğrenmesinde önemli bir unsur olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte öğrenme-öğretme yaklaşımlarının temelinde epistemolojik inançların olduğunu ortaya koyan çeşitli araştırmalar da mevcuttur (Cano, 2005; Phan, 2008). Böylece epistemolojik inançların, öğrenme-öğretme süreçlerini etkileyen bir değişken olarak öğretmenlerin benimsemiş oldukları eğitim felsefelerinin şekillenmesinde de önemli etkilere sahip olduğu düşünülebilir (Biçer, Er, Özel, 2013).

Öğretmenlerin Eğitim İnançlarının ise eğitim felsefelerine dayalı olarak oluştuğu bir çok araştırmada belirtilmektedir (Livingston vd., 1995; Pajares, 1992; Rideout, 2006). Enochs ve Riggs (1990) ise öğretmenlerin eğitim inançlarının belirlenmesinin ve incelenmesinin, öğretmenlerin davranışlarının anlaşılmasında önemli ve etkili olduğunu saptanmıştır.

Eğitim felsefesi, eğitim politikalarına ve uygulamalarına yön veren varsayım, inanç, karar ve ölçütleri inceleyen, tutarlılık ve anlam yönünden kontrol eden bir disiplin veya sistemli fikir ve kavramlar bütünü olarak tanımlanmıştır.

Eğitim felsefeleri; İlerlemecilik (Progressivism), Varoluşçuluk (Existentialism), Yeniden Kurmacılık (Re-constructionism), Daimicilik (Prennealism), Esasicilik (Essentialism) olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitimin kaynağını yapılandıran bu felsefi yaklaşımlar, genel

felsefelerden (realizm, idealizm, pragmatizm, varoluşçuluk) ortaya çıkmıştır. Örneğin; İlerlemeciliğin kaynağı pragmatizm, Esasiciliğin kaynağı idealizm ve realizmdir (Doğanay ve Sarı, 2003, s.323). Eğitim felsefeleri eğitim üzerine odaklanmış ve eğitimin niteliğini arttırmışlardır. Günümüzde ise bireyi özgür bir varlık olarak kabul eden varoluşçu felsefi yaklaşımının eğitimle ilgili oluşturduğu faydanın daha fazla olduğu düşünülmektedir (Duman, 2008).

İlerlemeciliğe göre eğitimin amacı, değişimin devamlı olduğu dünyada öğrencinin içinde yaşadığı topluma etkin ve aktif bir şekilde katılmasını sağlamaktır. İnsanı biricik ve değerli bir varlık olarak gören Varoluşçulara göre eğitim, bireyin hayata farklı yönlerden bakmasını sağlayan ve özgür seçimler sonucunda bireyin yaşantılarının düzenlenmesidir. Varoluşçulukta amaç, bireyin kendi varlığını fark etmesi; kendi varoluşunun sorumluluğunu alması ve özgür seçimleriyle kişiliğini oluşturarak kendisini gerçekleştirmesidir. Yeniden Kurmacılık eğitim felsefesinin eğitim amacı ise; toplumu sürekli şekillendirmek ve yeniden kurmaktır. Daimiciliğe göre eğitimin görevi, bireyin tutarlı olarak aklını kullanmasını sağlamak, bireyleri mutlak doğrulara ulaştırmak, evrensel gerçekleri benimsetmek, mutlu etmek ve özgür olmasını sağlamaktır. Esasiciliğin amacı, gelecek nesillere kültürel mirası iletme ve iyi vatandaşlar olmalarını sağlamaktır. Buna yönelik olarak temel konular çalışılmakta, disipline edilmiş zihinler geliştirilmekte ve otoriteye saygılı olmak öğretilmektedir.

Sınıf öğretmenleri farkında olarak ya da olmayarak bazı eğitim inançlarını ve epistemolojik inançları benimsemekte bu inançlara göre de eğitim sürecine farklı yönlerden bakabilmekte sonuç olarak öğrencilerini yetiştirmektedirler. Eğitimin amacı, işlevleri, öğretmenin rolü, kullanılan yöntem ve teknikler de epistemolojik inançlarına ve eğitim inançlarına göre değişebilmektedir. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının ve epistemolojik inançlarının belirlenmesi çok önemli hale gelmekte ve eğitim sürecinin daha iyi hale getirilmesi yönünde gerekli görülmektedir.

Literatürde öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin eğitim felsefesi ve epistemolojik inançları ile ilgili çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalar, eğitim inançlarını belirlemeye ve değişik faktörlerle olan ilişkisini açıklamaya yönelik çalışmalardır. Aynı şekilde öğretmen adaylarının, öğretmenlerin ve öğrencilerin epistemolojik inançlarını belirlemeye ve bu inançların değişik faktörlerle ilişkisini belirlemeye yönelik çalışmalar görülmektedir. Ama hem eğitim inançlarının hem de epistemolojik inançlarının birlikte irdelendiği çalışma çok azdır. Buradan hareketle bu araştırmanın literatüre kaynak oluşturacağı düşünülmektedir.

Literatürdeki araştırmalarda eğitim inançlarının ve epistemolojik inançlarının bir arada yapıldığı çalışma az bulunmaktadır. Bunlar; Önen (2011)' e ait çalışma, öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve eğitim inançları arasındaki ilişkilerin mesleki tutumlarına olan etkisini irdemiştir. Tarama modeline ait betimsel bir çalışmadır. Biçer, Er, Özel, (2013) 'e ait çalışmada ise epistemolojik inançların ve eğitim inançlarının bir arada olduğu görülmektedir. Sosyal bilgiler branşında eğitim gören öğretmen adayları ile çalışılmış ve tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama araçları olarak Eğitim inançları ölçeği ve Epistemolojik inanç ölçeği kullanılmıştır.

Bu mevcut çalışmanın ilkokullarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları ve epistemolojik inançlarının belirlenmesi ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi hedeflenmiş olup diğer çalışmalardan farklı olarak nicel ve nitel yöntemlerin kullanıldığı karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim inançlarının ve epistemolojik inançlarının belirlenmesi ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi bunların daha net biçimde ortaya konulması, irdelenmesi amacıyla çalışmanın nitel boyutunda katılımcılara ait eğitim inançlarının sınıf içi ders uygulamalarına yansıma düzeyinin belirlenebilmesi için nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu karma yöntemin kullanıldığı çalışmanın alana yenilik getirdiği ve alandaki boşluğu kapatması yönünde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının ve epistemolojik inançlarının belirlenmesinin eğitime ve toplumun geleceğine yön verme konusunda yapılacak çalışmalar için veri sağlayacağı düşünülmektedir. Eğitim toplumsal bir kurum olduğu düşünüldüğünde, toplumun olumlu yönde gelişmesi, değişmesi yönündeki araştırmalarda kaynak olarak kullanılabilceğı düşünülmektedir.

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının ve epistemolojik inançlarının belirlenmesi ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi temel araştırma problemi olarak belirlenmiştir. Bu temel probleme bağılı olarak, aşağıdaki alt problemlere cevap aranmaya çalışılmıştır.

Alt Problemler:

1. Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları ve epistemolojik inanç düzeyleri nedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları ve epistemolojik inanç ölçeklerinin alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında çeşitli değişkenlere (cinsiyet, kıdem, yaş, eğitim durumu ve okuttuğı sınıf düzeyi) göre anlamlı farklılık var mıdır?
3. Sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim inanç düzeyleri ile epistemolojik inanç düzeyleri arasındaki ilişki var mıdır?
4. Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi uygulamaları ile benimsedikleri eğitim inançlarının uygunluğu ne düzeydedir?

YÖNTEM

Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının ve epistemolojik inançlarının belirlenmesi ve aralarındaki ilişkinin incelenmesini belirlemeye yönelik olan bu araştırmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmada ise karma model çeşitlerinden sıralı açıklayıcı desen (Sequential Explanatory Design) kullanılmıştır. Sıralı açıklayıcı desenlerde araştırmacılar öncelikle nicel verileri toplar ve analiz ederler. Daha sonra bu nicel verileri daha iyi açıklamak ve daha iyi analiz etmek için nitel verileri toplarlar. Araştırma kapsamında öncelikle nicel veriler toplanmıştır. Nicel veriler toplandıktan sonra elde edilen sonuçları daha iyi açıklamak ve betimlemek için nitel veriler toplanmıştır. Elde edilen nitel veriler ile ilgili sonuçlar açıklanmıştır. Nicel verileri destekleyen ve desteklemeyen nitel veriler alıntılar şeklinde sunulmuştur.

Evren-Örneklem/Katılımcılar

Araştırmanın evrenini, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Gaziantep ilinde Şehitkamil ve Şahinbey merkez ilçelerinde, 241 devlet ilkokulunda görev yapan 5.316 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Evrenden küme örnekleme ile seçilen 20 devlet ilkokulunda görev yapan 387 sınıf öğretmeni araştırmanın nicel boyut örnekleme grubunu oluşturmuştur. Tablo 1.'de nicel boyut katılımcılarının demografik bilgileri sunulmuştur.

Tablo 1. Nicel Boyut Katılımcılarının Demografik Bilgileri

Değişken	Özellik	f	%
Cinsiyet	Kadın	192	49.61
	Erkek	195	50.39
	Toplam	387	100
Eğitim Durumu	Lisans	354	91.47
	Lisansüstü	33	8.53
	Toplam	387	100
Kıdem	1-5 yıl	100	25.84
	6-10 yıl	84	21.70
	11-15 yıl	84	21.70
	16-20 yıl	74	19.13
	20 ve üstü yıl	45	11.63
	Toplam	387	100
Yaş	20-30 yaş	122	31.52
	31-40 yaş	174	44.96
	41-50 yaş	76	19.64
	51 ve üstü yaş	15	3.88
	Toplam	387	100
Okutulan sınıf	1. Sınıf	82	21.19
	2. Sınıf	103	26.61
	3. Sınıf	107	27.65
	4.Sınıf	95	24.55
	Toplam	387	100

Bu sonuçlara göre erkek sınıf öğretmeni katılımcı sayısı kadın sınıf öğretmeni sayısından daha fazladır. Lisans mezunu sınıf öğretmeni katılımcı lisansüstü mezunu öğretmenden daha fazladır. Ölçeklere daha çok 1-5 yıl kıdeme sahip olan sınıf öğretmeni katılmıştır. Ölçeklere daha çok 31-40 yaş aralığında olan ve daha çok 3.sınıfı okutan sınıf öğretmenleri katılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Katılımcıların maksimum çeşitliliğini sağlamak için farklı sosyoekonomik bölgelerde bulunan okullardaki öğretmenler seçilmiştir. Dolayısıyla 3 farklı sosyoekonomik bölgede bulunan okullarda 25 sınıf öğretmeni araştırma grubunu oluşturmaktadır. Nitel boyut katılımcılarının demografik bilgileri Tablo 2.'de sunulmuştur.

Tablo 2. Nitel boyut katılımcılarının demografik bilgileri

Değişken	Özellik	N	%
Cinsiyet	Kadın	12	48
	Erkek	13	52
	Toplam	25	100
Eğitim Durumu	Lisans	24	96
	Lisansüstü	1	4
	Toplam	25	100
Kıdem	1-5 yıl	9	36
	6-10 yıl	10	40
	11-15 yıl	4	16
	16-20 yıl	2	8
	Toplam	25	100
	Yaş	20-30 yaş	10
31-40 yaş		10	40
41-50 yaş		3	12
51 ve üstü yaş		2	8
Toplam		25	100

	Toplam	25	100
Okutulan Sınıf	1. Sınıf	1	4
	2. Sınıf	6	24
	3. Sınıf	9	36
	4.Sınıf	9	36
	Toplam	25	100

Bu sonuçlara göre erkek katılımcı sayısı ve lisans mezunu sınıf öğretmeni katılımcı sayısı daha fazladır. Görüşmeye daha çok 6-10 yıl kıdeme sahip olan sınıf öğretmenleri ve yaşlarına bakıldığında ise daha çok genç öğretmenler katılmıştır. Görüşmeye daha çok 3.ve 4.sınıfı okutan sınıf öğretmenleri katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel verilerinin toplanmasında Eğitim İnançları Ölçeği ve Epistemolojik İnanç Ölçeği kullanılmıştır. Yılmaz, Altınkurt ve Çokluk (2011) tarafından geliştirilen Eğitim İnançları Ölçeği likert tipi 40 maddeden oluşmakta ve 5 alt boyutu bulunmaktadır. Bu ölçekte; 13 madde “İlerlemecilik”, 7 madde “Varoluşçuluk”, 7 madde “Yeniden Kurmacılık”, 8 madde “Daimicilik”, 5 madde “Esasicilik” şeklinde dağılmaktadır. Örnek madde: “Eğitim öğrenci merkezli olmalıdır.”

Ölçek; 1. Kesinlikle Katılmıyorum, 2. Katılmıyorum, 3. Kararsızım, 4. Katılıyorum ve 5.Kesinlikle Katılıyorum aralığında puanlanmaktadır. Bir alt ölçekten alınan puanın yüksek olması, öğretmenin o alt ölçekteki eğitim felsefesine inanarak benimsediğini, düşük olması ise söz konusu felsefeyi benimsemediğini göstermektedir. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayıları alt ölçeklerde 0.70-0.91 arasındadır. (Yılmaz, Altınkurt ve Çokluk, 2011). Bu çalışmada ise güvenilirlik yeniden test edilerek ölçeğin Cronbach Alpha katsayıları alt ölçeklerde İlerlemecilik 0.81, Varoluşçuluk 0.93, Yeniden Kurmacılık 0.88, Daimicilik 0.82, Esasicilik 0.80 olduğu belirlenmiştir.

Deryakulu ve Büyüköztürk (2002) tarafından geliştirilen Epistemolojik İnanç Ölçeği'dir. İlk olarak Schommer (1990) tarafından geliştirilen ölçek orijinalinde İngilizcedir ve 4 boyutludur. Daha sonra Deryakulu ve Büyüköztürk (2002) tarafından Türkçeye uyarlanmış, 3 faktörlü ve 35 maddeli bir hale getirilmiştir. Ölçek; 1.Kesinlikle Katılmıyorum, 2.Katılmıyorum, 3.Kararsızım, 4.Katılıyorum ve 5.Kesinlikle Katılıyorum seçenekleri arasında puanlanan beşli likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç” 1.faktöründe 17’si olumsuz (-), 1’i olumlu (+) toplam 18 madde bulunmaktadır. “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç” 2.faktöründe hepsi olumlu (+) toplam 8 madde bulunmaktadır. “Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç” 3.faktöründe ise, hepsi olumlu (+) 9 madde bulunmaktadır. Örnek madde: “Doğru (gerçek) değişmezdir.” Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları, Faktör-1 için 0.83, Faktör-2 için 0.62, Faktör-3 için ise 0.59 ve ölçeğin bütünü için ise 0.71 olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada ise güvenilirlik yeniden test edilerek ölçeğin Cronbach Alpha katsayılarının alt ölçeklerde 1.faktör 0.87, 2.faktör 0.78, 3.faktör 0.64 olduğu belirlenmiştir.

Ölçeğin her bir faktöründen alınan yüksek puan, bireyin o faktöre ilişkin olgunlaşmamış/ gelişmemiş inançlara sahip olduğunu, düşük puan ise bireyin o faktöre ilişkin olgunlaşmış/ gelişmiş inançlara sahip olduğunu göstermektedir (Deryakulu, 2004).

Ölçekteki önermeler yüzeysel (naive) inançlara sahip olan bireylerin katılacağı ifadelerdir (Schommer, 1990, s. 499). Bu nedenle ölçekten alınan yüksek puanlar bireylerin yüzeysel inançlara sahip olduklarını, düşük puanlar ise sofistike inançlara sahip olduklarını ifade etmektedir. Değerlendirmelerde 1’e yaklaşan (1-2.49) ortalamalar sofistike inançların, 5’e yaklaşan (3.50-5) ortalamalar ise yüzeysel inançların göstergesi olarak kabul edilmiştir. Tam ortada ise, (2.50-3.50) arasında kalan ortalamalar, bireylerin güçlü bir inanç taşımadıklarının göstergesi olduğu sonucuna varılmıştır (Karhan, 2007). Araştırmanın nitel verilerinin toplanması ise yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir.

Çalışmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmada uygulanan ölçekler Gaziantep ilinde bulunan Şehitkamil ve Şahinbey merkez ilçeleri ile sınırlı olup edinilen veriler sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarını ve epistemolojik inançlarını yansıtmıştır. Eğitim İnanç Ölçeği, Epistemolojik İnanç Ölçeği ve görüşme formları yalnızca sınıf öğretmenlerine uygulanmış olup diğer branş öğretmenlerine ve yöneticilere uygulanmamıştır. Bu araştırmada elde edinilen verilerin geçerliliği ve güvenilirliği, veri toplama araçları olarak tercih edilen ölçekler ve görüşme formu ile sınırlı kalmıştır. Araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılı ile sınırlı kalmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan nicel verilerin analiz edilmesinde kullanılacak istatistiksel yöntemleri belirlemek amacıyla normal dağılım testi gerçekleştirilmiştir. Kolmogorov-Smirnov Testi sonucunda bu araştırmanın verilerinin normal dağılıma sahip olduğu görülmüştür. Cinsiyet ve eğitim durumu değişkenine göre katılımcıların eğitim inançları puanları ve epistemolojik inançları puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını saptamak için Bağımsız Örneklem T Testi, mesleki kıdemlerine, yaşlarına ve okutulan sınıf düzeylerine göre anlamlı fark olup olmadığını saptamak için ANOVA analizi uygulanmıştır. Eğitim İnançları puanları ile Epistemolojik İnançların puanları arasındaki ilişki için Pearson Korelasyon Katsayısı uygulanmıştır. Korelasyon analizinin ilişki ve kuvvetini belirlemede 0.70- 1.00 yüksek; 0.69-0.30 orta ve 0.29-0.00 düşük ölçütleri dikkate alınmıştır (Büyüköztürk, 2012). Yapılan bütün analizlerde anlamlılık $p < .05$ düzeyinde sınanmış, bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Nitel verilerin analizinde; betimsel analiz yapılmıştır. Veriler dört aşamada analiz edilmiştir: 1. Verilerin kodlanması, 2. Kodlanan verilerin temalarının belirlenmesi, 3. Kodların ve temaların düzenlenmesi, 4. Bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Analiz sürecinde önce veriler kodlanmıştır. Katılımcı sınıf öğretmenlerine (Ö1, Ö2, Ö3...) birer kod numarası verilmiştir. Görüşme tekniği ile elde edilen veriler sayısallaştırılmıştır. İfadelerdeki benzerlikler gruplandırılmış ve gruba uygun olarak temalaştırılmıştır.

BULGULAR

Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançları ve Epistemolojik İnanç Düzeyleri ile Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 3. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Epistemolojik İnançları

Cinsiyet		Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç	Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç	Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç
Kadın	\bar{X}	1,97	2,30	2,79
	N	195	195	195
	ss	7,68	4,57	4,66
Erkek	\bar{X}	2,14	2,46	2,83
	N	192	192	192
	ss	11,43	5,84	5,40
Toplam	\bar{X}	2,05	2,37	2,81
	N	387	387	387
	ss	9,82	5,27	5,04

Tablo 3'e göre boyutlar sırası ile Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç ($\bar{X}=2.05$), Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç ($\bar{X}=2.37$) ve Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç ($\bar{X}=2.81$) olarak çıkmıştır. Epistemolojik inanç ölçeğinde düşük ortalama gelişmiş (sofistike) inançları, yüksek ortalama ise yüzeysel (gelişmemiş) inançları ifade ettiğinden kadın sınıf öğretmenlerinin Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç ve Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı

Olduğuna İnanç alt boyutlarında sofistike inanca sahip oldukları görülmekte iken Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna inanç alt boyutunda güçlü inanç taşımadıkları görülmektedir. Erkek sınıf öğretmenlerinin Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç ve Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç alt boyutlarında sofistike inanca sahip oldukları görülmekte iken Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna inanç alt boyutunda güçlü inanç taşımadıkları görülmektedir. Kadın sınıf öğretmenlerinin erkek sınıf öğretmenlerine göre alt boyutta daha gelişmiş ve olgunlaşmış (sofistike) inançlara sahip oldukları görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre eğitim inançları dağılımları Tablo 4.'te verilmiştir.

Tablo 4. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Eğitim İnançları

Cinsiyet	İlerlemecilik	Varoluşçuluk	Y.Kurmacılık	Daimicilik	Esasicilik	
Kadın	\bar{X}	4,28	4,50	4,07	3,99	2,39
	N	195	195	195	195	195
	ss	5,31	3,32	4,15	4,84	4,21
Erkek	\bar{X}	4,14	4,32	3,95	3,90	2,68
	N	192	192	192	192	192
	ss	9,77	5,90	5,65	5,94	4,64
Toplam	\bar{X}	4,21	4,40	4,07	3,94	2,53
	N	387	387	387	387	387
	ss	7,88	4,81	4,96	5,42	4,48

Tablo 4. incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim inançlarının sırasıyla Varoluşçuluk (\bar{X} =4.40), İlerlemecilik (\bar{X} =4.21), Yeniden Kurmacılık (\bar{X} =4.07), Daimicilik (\bar{X} =3.94), ve Esasicilik'tir (\bar{X} =2.53). Kadın sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim inançları sırasıyla Varoluşçuluk (\bar{X} =4,50), İlerlemecilik (\bar{X} =4,28), Yeniden Kurmacılık (\bar{X} =4,07), Daimicilik (\bar{X} =3,99) boyutlarında erkek sınıf öğretmenlerinden daha yüksek puanda iken erkek sınıf öğretmenleri sadece Esasicilik (\bar{X} =2,68) boyutunda kadın sınıf öğretmenlerinden daha yüksek puan almıştır.

Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançlarının ve Epistemolojik İnançlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Anlamli Farklılıklarının Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları ve epistemolojik inanç ölçeklerinin alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında;

- cinsiyet,
- yaş,
- eğitim durumu,
- kıdem,
- okutulan sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık var mıdır?

Tablo 5. Sınıf Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançlarının Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç	Kadın	195	35,47	7,68	385	-3,001	,003
	Erkek	192	38,43	11,43			
Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç	Kadın	195	18,37	4,57	385	-2,441	,015
	Erkek	192	19,67	5,84			
Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç	Kadın	195	25,08	4,66	385	-,830	,407
	Erkek	192	25,51	5,40			

Tablo 5'te görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç alt boyutundan aldıkları puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, ($t(385)=-3,001$; $p<0,05$). Kadın sınıf öğretmenlerinin Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna inançları

($\bar{X}=35,47$) erkek sınıf öğretmenlerine ($\bar{X}=38,43$) göre daha düşüktür. Bu anlamlı farkın kadın öğretmenlerin lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Kadın sınıf öğretmenlerinin öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inançlarının erkek sınıf öğretmenlerine göre daha sofistike olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç alt boyutundan aldıkları puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t(385)=-2,441$; $p<0,05$). Kadın sınıf öğretmenlerinin öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inançları ($\bar{X}=18,37$), erkek sınıf öğretmenlerine ($\bar{X}=19,67$) göre daha düşüktür. Bu anlamlı farkın kadın öğretmenlerin lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Kadın sınıf öğretmenlerinin Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnançlarının erkek sınıf öğretmenlerine göre daha sofistike olduğu belirtilebilir.

Sınıf öğretmenlerinin Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç alt boyutundan aldıkları puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($p<0,05$). Sonuç olarak bu çalışmanın bulguları ışığında; sınıf öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının iki alt boyutunda cinsiyete göre değişiklik olduğu ifade edilebilir.

Tablo 6. Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançlarının Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Eğitim İnançları	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
İlerlemecilik	Kadın	195	55,61	5,31	385	2,186	,029
	Erkek	192	53,87	9,77			
Varoluşçuluk	Kadın	195	31,47	3,32	385	2,579	,010
	Erkek	192	30,21	5,90			
Yeniden Kurmacılık	Kadın	195	28,49	4,15	385	1,611	,108
	Erkek	192	27,68	5,65			
Daimicilik	Kadın	195	31,93	4,84	385	1,323	,187
	Erkek	192	31,20	5,94			
Esasicilik	Kadın	195	11,95	4,21	385	-3,215	,001
	Erkek	192	13,39	4,64			

Tablo 6.'da belirtildiği gibi sınıf öğretmenlerinin İlerlemecilik alt boyutunda puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, ($t(385)=2.186$; $p<0.05$). Kadın sınıf öğretmenlerinin İlerlemecilik eğitim inancı ($\bar{X}=55.61$), erkek sınıf öğretmenlerine ($\bar{X}=53.87$) göre daha yüksektir. Bu anlamlı farkın kadın sınıf öğretmenlerinin lehine olduğu ortaya çıkmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin Varoluşçuluk alt boyutunda puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, ($t(385)=2.579$; $p<0.05$). Kadın sınıf öğretmenlerinin Varoluşçuluk eğitim inancı ($\bar{X}=31.47$), erkek sınıf öğretmenlerine ($\bar{X}=30.21$) göre daha yüksektir. Bu anlamlı farkın kadın sınıf öğretmenlerinin lehine olduğu ortaya çıkmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin Esasicilik alt boyutunda puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, ($t(385)=-3,215$ $p<0,05$). Erkek sınıf öğretmenlerinin Esasicilik eğitim inancı ($\bar{X}=13.39$), kadın sınıf öğretmenlerine ($\bar{X}=11.95$) göre daha yüksektir. Bu anlamlı farkın erkek sınıf öğretmenlerinin lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Yeniden Kurmacılık ve Daimicilik alt boyutlarından aldıkları puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($p<0,05$). Bu bilgiler ışığında; sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları İlerlemecilik, Varoluşçuluk ve Esasicilik alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark göstermektedir.

Tablo 7. Sınıf Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançları Puanlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Yaş	N	\bar{X}	ss	sd	F	p	Fark
Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç	20-30 (1)	122	35,41	8,83	3-383	3,797	,010	1-3
	31-40 (2)	174	36,52	9,97				
	41-50 (3)	76	39,59	9,78				
	51- üstü (4)	15	40,80	12,95				
Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç	20-30 (1)	122	18,62	5,33	3-383	,952	,416	
	31-40 (2)	174	19,33	5,26				
	41-50 (3)	76	18,63	5,08				
	51- üstü (4)	15	20,47	6,07				
Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç	20-30 (1)	122	24,44	5,13	3-383	2,133	,096	
	31-40 (2)	174	25,91	5,02				
	41-50 (3)	76	25,12	4,75				
	51- üstü (4)	15	25,87	5,36				

Tablo 7.'de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin epistemolojik inançlarından olan Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç alt boyutu puanlarının yaşa göre anlamlı fark bulunmuştur [F(3-383) =3,797, p<0,05]. Farklılığın kaynağını ortaya koymak amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda 20-30 yaş aralığında olan sınıf öğretmenleri ile (\bar{X} =35.41), 41-50 yaş aralığında olan sınıf öğretmenleri arasında (\bar{X} =39.59) anlamlı fark olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, 20-30 yaşlarında olan sınıf öğretmenlerinin Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğu inancı ortalaması 41-50 yaş aralığında olan sınıf öğretmenlerine göre daha düşüktür. Bu anlamlı farkın genç sınıf öğretmenlerinin lehine olduğu ortaya çıkmıştır.

Elde edilen bulgular doğrultusunda 20-30 yaş aralığında olan sınıf öğretmenlerinin öğrenmenin çabaya bağlı inançlarının 41-50 yaş aralığında olan sınıf öğretmenlerinden daha gelişmiş ve olgunlaşmış olduğu görülmektedir.

Yapılan analiz sonucunda, sınıf öğretmenlerinin Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnançları ve Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnançları alt boyutlarından aldıkları puanları yaş değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemiştir (p<0,05).

Tablo 8. Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançları Puanlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Eğitim İnançları	Yaş	N	\bar{X}	ss	sd	F	P	Fark (Tukey)
İlerlemecilik	20-30 (1)	122	55,22	5,27	3-383	1,160	,325	
	31-40 (2)	174	54,95	8,78				
	41-50 (3)	76	54,16	8,17				
	51-üstü (4)	15	51,53	12,15				
Varoluşçuluk	20-30 (1)	122	31,12	3,57	3-383	3,308	,020	1-4 ve2-4
	31-40 (2)	174	31,15	5,14				
	41-50 (3)	76	30,39	4,61				
	51-üstü (4)	15	27,33	8,54				
Yeniden Kurmacılık	20-30 (1)	122	28,07	4,17	3-383	,820	,483	
	31-40 (2)	174	28,29	5,19				
	41-50 (3)	76	28,05	5,15				
	51-üstü (4)	15	26,20	6,98				
Daimicilik	20-30 (1)	122	30,70	4,63	3-383	1,513	,211	
	31-40 (2)	174	31,99	5,74				
	41-50 (3)	76	31,95	5,33				

	51-üstü (4)	15	31,67	7,43			
	20-30 (1)	122	12,15	4,39			
Esasicilik	31-40 (2)	174	12,77	4,67	3-383	1,612	,186
	41-50 (3)	76	12,85	3,87			
	51-üstü (4)	15	14,67	5,50			

Tablo 8.'de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarından olan Varoluşçuluk alt boyutu puanlarının yaşa göre anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur [$F(3-383) = 3,308, p < 0,05$]. Varoluşçuluk alt boyutunda farklılığın kaynağını ortaya koymak amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda 20-30 yaş aralığında olan sınıf öğretmenlerinin ($\bar{X}=31,12$), 51 ve üstü yaş aralığında olan sınıf öğretmenlerine ($\bar{X}=27,33$) göre daha yüksek puan aldığı görülmektedir. 31-40 yaş aralığında olan sınıf öğretmenlerinin ($\bar{X}=31,15$), 51 ve üstü yaş aralığında olan sınıf öğretmenlerine ($\bar{X}=27,33$) göre daha yüksek puan aldığı görülmektedir. Bu sonuca göre, 20-30 yaşlarında ve 31-40 yaşlarında olan sınıf öğretmenlerinin Varoluşçuluk 51 ve üstü yaş aralığında olan sınıf öğretmenlerine göre daha yüksektir. Bu anlamlı farkın genç sınıf öğretmenlerinin lehine olduğu ortaya çıkmıştır.

Yapılan analiz sonucunda, sınıf öğretmenlerinin İlerlemecilik, Yeniden Kurmacılık, Daimicilik ve Esasicilik alt boyutlarından aldıkları puanları yaş değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p < 0,05$).

Sınıf öğretmenlerinin Epistemolojik İnanç alt boyutları puanlarını eğitim durumu değişkenine göre karşılaştırmak amacıyla Bağımsız Örneklem T Testi yapılmıştır ve üç alt boyutta da aldıkları puanlar eğitim durumlarına göre anlamlı bir fark göstermemiştir ($p < 0,05$).

Sınıf öğretmenlerinin Eğitim İnançları puanlarının eğitim durumu değişkenine göre karşılaştırmak amacıyla Bağımsız Örneklem T Testi yapılmıştır ve tüm alt boyutlarındaki puanları eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemiştir ($p < 0,05$). Tabloları verilmemiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançları puanlarını kıdem değişkenine göre karşılaştırmak amacıyla yapılan ANOVA analizi sonucunda, üç alt boyutunda da puanlarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farkı bulunmamıştır ($p < 0,05$).

Sınıf öğretmenlerinin Eğitim İnançları alt boyutlarından aldıkları puanların kıdem değişkenine göre karşılaştırılması amacıyla yapılan ANOVA analiz sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin Eğitim İnançları alt boyutlarından aldıkları puanları kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemiştir ($p < 0,05$). Tabloları verilmemiştir.

Sınıf öğretmenlerinin Epistemolojik inançları alt boyutlarından aldıkları puanların sınıf düzeyi değişkenine göre karşılaştırılması amacıyla gibi yapılan ANOVA analiz sonucunda, sınıf öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının üç alt boyutu puanlarının okutulan sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farkı bulunmamaktadır ($p < 0,05$).

Sınıf öğretmenlerinin Eğitim inançları alt boyutlarından aldıkları puanların okutulan sınıf düzeyi değişkenine göre karşılaştırılması amacıyla yapılan ANOVA analiz sonucunda sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının tüm alt boyutlarından aldıkları puanları okutulan sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemiştir ($p < 0,05$). Tabloları verilmemiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançları ve Epistemolojik İnanç Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Tablo 9. Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançları ile Epistemolojik İnançları Arasındaki İlişki

		İlerlemecilik	Varoluşçuluk	Yeniden Kurmacılık	Daimicilik	Esasicilik
Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç	r	-,612**	-,627	-,489**	-,422	,208**
	p	,000	,000	,000	,000	,000
	N	387	387	387	387	387
Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç	r	-,175**	-,227**	-,113	-,010**	,326**
	p	,001	,000	,026	,852	,000
	N	387	387	387	387	387
Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç	r	-,009	-,043	,038**	,222	,275
	p	,866	,403	,459	,000	,000
	N	387	387	387	387	387

**p<0.01 *p<0.05

Tablo 9.'da görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin epistemolojik inançları ve eğitim inançları arasındaki ilişki incelenmiştir. Epistemolojik İnançların Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç boyutu ile Eğitim İnançları alt boyutları İlerlemecilik ($r=-,612$, $p<0.01$), Varoluşçuluk ($r=-,627$, $p<0.01$), Yeniden Kurmacılık ($r=-,489$, $p<0.01$) ve Daimicilik ($r=-,422$, $p<0.01$) arasında orta düzeyde, negatif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır. Esasicilik ile ($r=,208$, $p<0.01$) düşük düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır. Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç ile İlerlemecilik ($r=-,175$, $p<0.01$), Varoluşçuluk ($r=-,227$, $p<0.01$) ve Yeniden Kurmacılık ($r=-,113$, $p<0.01$) arasında düşük düzeyde, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Esasicilik ($r=,326$, $p<0.01$) ile orta düzeyde, pozitif yönde, anlamlı bir ilişki vardır. Daimicilik ile anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($r=-,010$, $p<0.01$). Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç ile Daimicilik ($r=,222$, $p<0.01$) ve Esasicilik ($r=,275$, $p<0.01$) arasında düşük düzeyde, pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. İlerlemecilik ($r=-,009$, $p<0.01$), Varoluşçuluk ($r=-,043$, $p<0.01$), Yeniden Kurmacılık ($r=-,422$, $p<0.01$) ile anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Uygulamaları ile Benimsedikleri Eğitim İnançlarının Uygunluğunun Düzeyine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi uygulamaları ile benimsedikleri eğitim inancının uygunluğu ne düzeydedir? Bu sorunun yanıtını bulabilmek için sınıf öğretmenleri ile görüşme yapılarak aşağıdaki sorular sorulmuştur.

1. Size göre eğitimin temel amacı ne olmalıdır?
2. Sizin bilgiye ve gerçekliğe olan yaklaşımınız nedir?
3. Siz bir öğretmen olarak ders yapma sürecinde kendinizi nerede görüyorsunuz?
4. Bir ders saati çerçevesinde sınıf içi uygulamanızı anlatır mısınız?
 - a) Bu derste kullandığınız kaynaklar nelerdir?
 - b) Bu derste konuyu nasıl anlatırsınız, verirsiniz?
 - c) Bu derste öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik neler yaparsınız?
 - d) Bu dersle ilgili öğrencilere nasıl görevler, ödevler verirsiniz?

Tablo 10. Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançları Dağılımları

Eğitim İnançları	Sınıf Öğretmenleri	f	%
İlerlemecilik	Ö1, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25	16	64
Varoluşçuluk	Ö3, Ö10	2	8
Yeniden Kurmacılık	-	0	0
Daimicilik	Ö17	1	4
Esasicilik	Ö2, Ö4, Ö6, Ö12, Ö18, Ö19	6	24
Toplam		25	100

Tablo 10' da görüldüğü gibi sınıf öğretmenleri Eğitim İnançlarının alt boyutlarından en çok İlerlemeciliği (f=16) benimsedikleri görülmekte iken en az benimsenen ise Daimicilik (f=1) olduğu görülmektedir.

Tablo 11. Nicel Bulgular ile Nitel Bulguların Karşılaştırılması

\bar{x}	Nicel Bulgular	Nitel Bulgular (Kategoriler)	Öğretmen kodları	f
4,21	İlerlemecilik	Yaparak yaşayarak öğrenme	Ö5,Ö14,Ö16	3
		Bireysel farklılıklar	Ö1,Ö5,Ö25	3
		Yarar	Ö7,Ö8,Ö14,Ö24	4
		Kullanma, uygulama	Ö9,Ö11,Ö13,Ö14,Ö16	5
		Araştırma	Ö11,Ö15	2
		Üretkenlik	Ö24	1
		Toplam		18
4,40	Varoluşçuluk	Kendini tanıma	Ö3,Ö20,Ö22,Ö23	4
		Bireysel özgürlük	Ö3,Ö7,Ö25	3
		Özgür düşünme	Ö10,Ö23,Ö25	3
		Sorumluluk	Ö10	1
		Kendini gerçekleştirme	Ö14	1
		Toplam		12
4,07	Y.Kurmacılık	Toplum sorunlara çözüm	Ö1	1
		Topluma yararlı olma	Ö20,Ö21	2
		Toplam		3
3,94	Daimicilik	Ahlaklı insan	Ö6,Ö19	2
		Hayata hazırlık	Ö17	1
		Toplam		3
2,53	Esasicilik	İyi vatandaş yetiştirme	Ö2,Ö4	2
		İyi insan yetiştirme	Ö2,Ö4	2
		Vatan sevgisi	Ö4	1
		Milli değerlere saygı	Ö6	1
		Kültürel değerler	Ö12	1
		Toplam		7

Tablo 11' de görüldüğü gibi nitel bölümde, sınıf öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarına baktığımızda en çok İlerlemecilik eğitim inancına ait kategorilerin olduğu saptanmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin nitel bölümdeki eğitim inançlarında en çok İlerlemecilik temasında "Kullanma, uygulama" f=5, Varoluşçuluk temasında "Kendini Tanıma" f=4, Yeniden Kurmacılık temasında "Topluma Yararlı Olma" f=2, Daimicilik temasında "Ahlaklı İnsan" f=2, Esasicilik temasında "İyi Vatandaş Yetiştirme", "İyi İnsan Yetiştirme" f=2 kategorilerine en fazla katılım gösterdikleri belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin bir kaçının ifade ettiklerine bakacak olursak Varoluşçuluk ile ilgili (Ö3) "Genel olarak bireyin kendini bilmesi ve kendini tanınması olmalıdır. Kendinizi tanımadan

dünyaya açılmazsınız. Kabuğunuzu kırıp dışarı çıktığınız zaman dış dünyada neler olduğunu anlayabilirsiniz. Bu yüzden eğitim, bireyin kendini bilmesini ve kişisel, sosyal bağımsızlığını kazanmasını amaç edinmelidir.”

(Ö5) İlerlemecilik : “Eğitimin temel amacını ifade ederken yaşayarak, yaparak öğrenmeye önem vermenin gerekliliğine vurgu yapmıştır. Bu konuda öğretmen düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir. *“Öğrenciye ani bilgi yüklemek yerine yaşayarak, yaparak gibi yollarla yavaşça öğretmeliyiz. Hayatı her yönüyle yaşayarak, izleyerek öğretmeliyiz. Farklılıklara saygı duymayı öğretmeliyiz.”*

Nitel bölümün bulgularının nicel bölümü desteklediği söylenebilir. Nicel bölümde sınıf öğretmenleri Eğitim inançlarının alt boyutlarında sırasıyla Varoluşçuluk, İlerlemecilik, Yeniden Kurmacılık, Daimicilik, Esasicilik eğitim felsefelerinin benimsemekte olduğu görülmüştür. Nitel bölümde ise sınıf öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarına baktığımızda en çok İlerlemecilik eğitim felsefesi saptanmıştır. Çağdaş eğitim anlayışlarının her iki bölümde de sınıf öğretmenleri tarafından benimsenmiş oldukları saptanmıştır.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının ve epistemolojik inançlarının belirlenmesi ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan analizlerle ilk önce eğitim inançları ve epistemolojik inançların düzeyleri belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerine ait Epistemolojik İnançlar tercih edilme sırasına göre Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç ve Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç ve Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç olarak saptanmıştır.

Epistemolojik inanç ölçeğinde düşük ortalama sofistike (gelişmiş/olgunlaşmış) inançları, yüksek ortalama ise yüzeysel (gelişmemiş/olgunlaşmamış) inançları ifade ettiğinden cinsiyet değişkenine göre kadın sınıf öğretmenlerinin Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç ve Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç alt boyutlarında sofistike inanca sahip oldukları görülmekte iken Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna inanç alt boyutunda güçlü inanç taşımadıkları görülmektedir. Erkek sınıf öğretmenlerinin Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç ve Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç alt boyutlarında sofistike inanca sahip oldukları görülmekte iken Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna inanç alt boyutunda güçlü inanç taşımadıkları (az gelişmiş oldukları) görülmektedir.

Karhan (2007) çalışması sonucunda öğretmenlerin bilgiye ve öğrenmeye ilişkin sofistike inançlar taşıdıklarını, fakat doğruların tek ve mutlak olduğu yönünde yüzeysel inançları taşıdıklarını tespit etmektedir. Kaleci de (2012) araştırmasında öğretmen adaylarının öğrenmenin çabaya bağlı olduğu faktöründe gelişmiş inanca sahip olduklarını, ancak diğer boyutlarda az gelişmiş inanca sahip olduklarını belirlemektedir. Bu noktada bu mevcut araştırma ile diğer iki araştırmanın bulguları benzerlikler göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin tercih ettikleri Eğitim İnançları sırasıyla Varoluşçuluk, İlerlemecilik, Yeniden Kurmacılık, Daimicilik ve Esasicilik olarak belirlenmiştir. Aslan (2017)' ın araştırmasının bulguları ile bu mevcut çalışma ile paralellik göstermektedir. Aslan (2017); Tunca, Alkın-Şahin ve Oğuz (2015); Yılmaz ve Tosun (2013) çalışmalarının sonuçlarında, öğretmenlerin en yüksek katılım gösterdiği boyutların Varoluşçu Eğitim olduğunu en az katılım gösterdiği boyut ise Esasicilik olduğunu belirtmektedir. Yılmaz, Altinkurt ve Oğuz (2012) öğretmenlerin en çok benimsedikleri eğitim inançlarının sırasıyla, Varoluşçuluk, İlerlemecilik, Daimicilik, Yeniden Kurmacılık ve Esasicilik olduğunu saptamaktadır. Bu sonuç ile mevcut çalışma sonucu ile benzemektedir.

Tüm bu çalışmaların sonucu öğretmenlerin çağdaş eğitim felsefelerini daha çok benimsemeleri, öğretmenlerin üniversitede almış oldukları eğitimlerin sonucu olduğu ve ülkemizde uygulanan yapılandırmacılık eğitim yaklaşımının etkisinin göstergesidir.

Sınıf öğretmenlerinin Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç ve Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç alt boyutlarından aldıkları puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Kadın sınıf öğretmenlerinin Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç ve Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç boyutlarında erkek sınıf öğretmenlerine göre daha gelişmiş/olgunlaşmış (sofistike) olduğu belirlenmiştir.

Literatürde epistemolojik inançlar ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkileri irdeleyen çalışmalarda (Biçer, Er, Özel 2013; Eroğlu, 2004; Aksan ve Sözer, 2007; Öngen, 2003; Topçu ve Yılmaz-Tüzün, 2009, Kaleci 2012; Kurt, 2009) kadınların erkeklere göre daha gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olduklarını saptamaktadır. Saptanan sonuçlar bu çalışmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir. Deryakulu ve Büyüköztürk (2005)'e göre öğrenciler üzerinde yaptıkları çalışmada kızların, erkeklere göre öğrenmenin yetenekten çok çabaya dayalı olduğunu benimsemektedirler. Bu sonuç ile mevcut araştırmanın sonuçlarının paralel olduğu saptanmıştır. Kadın sınıf öğretmenleri, öğrenmenin yetenekten çok çabaya bağlı olduğuna inanmakta oldukları ve daha çok çalıştıkları söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin tek bir doğrunun var olduğuna inanç alt boyutundaki puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Eğitim İnançları İlerlemecilik ve Varoluşçuluk alt boyutlarındaki puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları ölçeğinde kadın öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefesi İlerlemecilik ve Varoluşçuluk erkek sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek bulunmuş; ama Esasicilik alt boyutunda erkek sınıf öğretmenlerinin puanları daha yüksektir. Bu sonuca dayalı olarak, kadın sınıf öğretmenlerinin daha çok İlerlemecilik ve Varoluşçu eğitim inançlarını taşıdıkları söylenebilir. Aslan (2017) ve Oğuz, Altinkurt, Yılmaz ve Hatipoğlu (2014) araştırmasında öğretmenlerin cinsiyetleri ile eğitim inançları arasında varoluşçu eğitim inancı alt faktöründe kadın öğretmenler lehine anlamlı fark saptanmaktadır. Yapılan bu araştırmanın sonucu ile paralellik göstermektedir. Beytekin ve Kadı (2015) araştırmasında cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının eğitim inançlarında farklılık bulunduğunu saptamaktadır. Kadın öğretmen adaylarının Daimicilik ve Esasicilik puanları dışında İlerlemecilik, Varoluşçuluk, Yeniden Kurmacılık ve Değerler ile ilgili puanları erkek öğretmen adaylarının puanlarından daha yüksek bulunmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin Yeniden Kurmacılık ve Daimicilik alt boyutlarından aldıkları puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Literatürde yapılan bazı çalışmalarda da eğitim inançları arasında cinsiyet bakımından anlamlı farklılık tespit edilmemiştir (Biçer, Er ve Özel, 2013; Yılmaz, Altinkurt ve Oğuz, 2012; Çelik ve Orçan, 2016; Çetin, İlhan ve Arslan, 2012; Doğanay ve Sarı, 2003; Ilgaz, Bülbül ve Çuhadar, 2013).

Sınıf öğretmenlerinin Epistemolojik İnançlarından Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç alt boyutu puanlarının yaşa göre anlamlı bir farklılığı olduğu bulunmuştur. Bulgular doğrultusunda 20-30 yaş aralığında olan sınıf öğretmenlerinin Öğrenmenin Çabaya Bağlı İnançlarının, 41-50 yaş aralığında olan sınıf öğretmenlerinden daha gelişmiş ve olgunlaşmış olduğu belirlenmiştir. Schommer (1998), araştırmasında yetişkinlerin epistemolojik inançlarında yaşın belirleyici etkisi olduğunu tespit etmektedir. Ancak İcen (2012) ise yaptığı çalışmada; yaşlı öğretmenlerin genç öğretmenlere göre daha sofistike epistemolojik inançlar taşıdıkları sonucuna ulaşmaktadır. Mevcut çalışmada 20-30 yaş aralığında olan sınıf öğretmenlerinin Öğrenmenin Çabaya Bağlı İnançlarının gelişmiş olmasının nedeninin almış oldukları üniversite eğitim öğretim sürecinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç ve Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç alt boyutlarından aldıkları puanları yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Çağlayan ve Mehtap (2010); Ekiçi (2014) ise araştırmasında yaşın epistemolojik inançlar üzerinde tüm boyutlarda etkili olmadığını belirtmektedir. Ekiçi (2014) çalışmasında 30 yaşından küçük katılımcıların Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç

boyutunda diğer yaş gruplarına göre daha gelişmiş inançlara sahip olduklarını belirlemektedir. Bu sonuç alan yazında yaşın öğrenme ile ilgili inançlar üzerinde etkili olduğunu saptayan araştırmalarla (Schommer 1998; Öngen 2003; Karhan 2007;) paralellik gösterdiği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin Eğitim İnançlarında ise Varoluşçuluk alt boyutu puanlarının yaşa göre anlamlı bir farklılığı olduğu bulunmuştur. Bulunan sonuca göre, 20-30 yaşlarında ve 31-40 yaşlarında olan sınıf öğretmenlerinin Varoluşçuluk eğitim inancı 51 ve üstü yaş aralığında olan sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek puan aldığı sonucuna varılmıştır. Sınıf öğretmenleri eğitim inançlarının diğer alt boyutlarından aldıkları puanları yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Sınıf öğretmenlerinin epistemolojik inançları ve eğitim inançları arasındaki ilişki analiz yapılarak incelenmiştir. Epistemolojik İnançların Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç boyutu ile Eğitim İnançları alt boyutları İlerlemecilik, Varoluşçuluk, Yeniden Kurmacılık ve Daimicilik arasında orta düzeyde, negatif yönde ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Esasicilik ile düşük düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Biçer, Er, Özel (2013) ve Önen (2011) araştırmasında Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğu İnanç boyutu ile İlerlemecilik, Varoluşçuluk ve Yeniden Kurmacılık boyutlarında etkili derecede olumlu ilişki bulunmaktadır. Bu sonuçlara göre öğrenme sürecinde öğrencilerin İlerlemecilikte aktif deneyime; Varoluşçulukta öznel doğruyu aramaya ve Yeniden Kurmacılıkta ise, toplumun yeniden oluşturulması çabasına önem verilerek öğrenci merkezli eğitim anlayışı ve uygulamaları vurgulanmaktadır. Bu bağlamda Biçer, Er, Özel (2013) ve Önen (2011)'e ait iki çalışma ile mevcut çalışmanın benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç boyutu ile İlerlemecilik, Varoluşçuluk ve Yeniden Kurmacılık eğitim inancı boyutları arasında düşük düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Esasicilik ile orta düzeyde pozitif yönde, anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Daimicilik ile anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Önen (2011) çalışmasının sonuçlarında Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna inanç ile Daimicilik ve Yeniden Kurmacılık arasında pozitif anlamlı ilişki saptamaktadır. Biçer, Er, Özel (2013) çalışmasının bulgularında Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğu İnanç ile Esasicilik arasında pozitif ilişki, Varoluşçuluk, Daimicilik ve İlerlemecilik arasında ise negatif ilişki belirlemektedir. Gutek (2001) Esasicilik'te genel zihinsel yeteneklerin geliştirilmesinin esas alındığını, İlerlemecilik gibi çağdaş eğitim felsefelerinde ise gerçek hayat problemleri ile öğretim yapılması gerektiğinin önemini vurgulamaktadır. Benzer sonuçlar görülen Aypay'a (2011) ait araştırmada, öğrenmede çabanın önemli olduğu inancının gittikçe yükselmesi; buna paralel olarak öğrenme ve öğretmede yapılandırmacı anlayışa olan inancında yükseldiğini belirtmektedir. Bilginin değişmez ve kesin olduğu inancı yükseldikçe geleneksel yaklaşıma olan inançların da arttığını belirtmektedir. Biçer, Er, Özel (2013) ve Önen (2011)'in çalışmasının bulguları ile mevcut çalışmanın bulguları benzerlikler göstermektedir.

Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç ile Daimicilik ve Esasicilik arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. İlerlemecilik, Varoluşçuluk, Yeniden Kurmacılık ile anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Biçer, Er, Özel (2013) ise Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç ile Esasicilik ve Yeniden Kurmacılık arasında önemli pozitif ilişki tespit ederken, Daimicilik ile pozitif bir ilişki saptamaktadır. Önen (2011) ise Tek Bir Doğru boyutunda Esasicilik ve Daimicilik arasında pozitif ilişki saptamaktadır. Bu çalışmanın sonuçları ile mevcut çalışma arasında paralellikler bulunmaktadır. Geleneksel eğitim yaklaşımlarına ait inançlar bu boyutta yansımaktadır denilebilir.

Sınıf öğretmenlerinin her iki bölümde de yüksek düzeyde benimsedikleri eğitim inancının Varoluşçuluk ve İlerlemecilik olması olumlu bir sonuçtur. Çünkü her iki felsefe de geleneksel eğitimin katı ve baskıcı disiplin anlayışına, öğretmen merkezli, edilgen birey yetiştiren pasif öğretim anlayışına karşı çıkmaktadır. Varoluşçu eğitimin amacı, bireylerin özgürleşmesi, özgürlüklerinin farkına varması ve seçimler yapması önemli görülmektedir. Varoluşçu

felsefeye göre eğitim, bireyin yaşama bakışını zenginleştirecek ve seçimler yapmasını sağlayacak yaşantılara göre düzenlenmelidir. Eğitim kişinin kendini gerçekleştirmesini sağlayan bir araçtır (Sönmez, 2005; Yılmaz, Altinkurt, Oğuz, 2012). Her iki eğitim felsefesi de öğrenci merkezlidir ve öğrencilerin ne hissettiği, ne yaptığı ve ne düşündüğü önemli olmaktadır.

Yurt dışında da benzer çalışmalar yapılmaktadır. Mansour (2013), yapmış olduğu çalışmada fen öğretmenlerinin sınıftaki uygulamalarıyla öğretme ve öğrenmeye ait inançları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Çalışma sonucuna göre, geleneksel anlayışı benimseyen öğretmenlerin uygulamaları ve inançları arasında tutarlılık bulunmuş ancak yapılandırmacı anlayıştaki öğretmenlerin inanç ve uygulamaları arasında tutarsızlıklar saptanmıştır.

Sapkova (2013), matematik öğretmenlerinin öğretme ve öğrenme üzerine inançları ile uygulamalarına ait görüşlerini araştırmıştır. Çalışma sonunda, matematik öğretmenlerinin etkili öğretme ile ilgili inançları yapılandırmacılığı yansıtırken, uygulamalarda ise geleneksel yaklaşımlara sahip oldukları saptanmıştır. Öğretmenlerin görüşlerinin demografik parametrelere ve bölgelere göre anlamlı farklılıklarını saptamıştır.

Tsai (2007) öğretmenlerin epistemolojik inançları ile öğretim inançlarını ve öğretim uygulamalarını irdelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin epistemolojik görüşleri ile öğretim inançları ve eğitim uygulamaları arasında yeterli düzeyde tutarlılık olduğuna ulaşılmıştır. Pozitivist öğretmenler daha ezberci ve pasif bir biçimde uygulamalar yaparken, yapılandırmacı anlayışa inanan öğretmenlerin öğrencilerin kavramalarına ve bilimsel kavramları uygulamaya odaklandıkları saptanmıştır.

Wong, Chan ve Lai (2009), öğretmen adaylarının, öğrenmede çabanın önemli olduğu, bilginin değişken olduğu ve tecrübeyle edinilen bir süreç olduğu inancına sahip olduklarına ulaşımlardır. Elde edilen bulgularda; katılımcıların eğitim ve öğretimde yapılandırmacı kavramları seçtikleri görülmüştür. Öğrencilerin epistemolojik inançlarının öğretim ve öğrenim kavramlarını şekillendirdiğine ulaşılmıştır.

Bu mevcut araştırmada da çağdaş eğitim anlayışlarının her iki bölümde de sınıf öğretmenleri tarafından benimsenmiş oldukları saptanmıştır. Sınıf içi uygulamalarının çağdaş eğitim anlayışlarına uygun olduğu söylenebilir. Nitel bölümün bulgularının nicel bölüm bulgularını desteklediği söylenebilir.

Öğretmenlerin inançlarının belirlenmesinin ve incelenmesinin, öğretmenlerin davranışlarının anlaşılmasında çok önemli bir etkisi bulunmaktadır. Ülkemizde uygulanan eğitim programlarının başarısında öğretmenlerin inançları önemli bir yer tutmaktadır. Geleceğe yön veren öğretmenlerin öğrencilerini her anlamda şekillendirdiği ve yetiştirdiği düşünüldüğünde öğretmenlerin inançlarını belirlemek daha sonra bu inançları olumlu yönde değiştirmek amacıyla çalışmalar yapmak her zaman gereklidir. Bu yöndeki çalışmalara da her zaman ihtiyaç duyulacağı düşünülmektedir.

ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin çağdaş eğitim anlayışlarına inandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde bilgi aktarmaya dayalı ve öğretmen merkezli yaklaşımların yerine öğrenci merkezli yaklaşımların benimsendiği, bireysel farklılıkların gözetildiği, öğrencilerin de epistemolojik inançlarının gelişimini destekleyen çağdaş yaklaşımlara daha çok yer verilmesi gerektiği önerilebilir.

Bu araştırma sadece sınıf öğretmenlerinde uygulanmıştır diğer branşlarda görev yapan öğretmenlerin de epistemolojik inançlarının ve eğitim inançlarının belirlenmesi ve sınıf ortamındaki davranışlarının incelenmesi önerilebilir.

Araştırmanın nitel bölümünde yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. İleride yapılacak olan çalışmalarda gözlem tekniğinin de kullanılması sınıf ortamındaki öğretmen inançlarının derinliğine incelenebilmesi yönünde önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Aksan, N. ve Sözer, M. A. (2007). Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 31-50.
- Aslan, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Temmuz 2017, 25-4 1453-1468.
- Aypay, A. (2011). Öğretme ve öğrenme anlayışları ölçeği'nin Türkiye uyarlaması ve epistemolojik inançlar ile öğretme ve öğrenme anlayışları arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 7-29.
- Beytekin, O. F. ve Kadı, A.(2015). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ve değerleri üzerine bir çalışma. *International Journal of Social Science*, 31, 327-341.
- Biçer, B., Er, H. ve Özel, A. (2013). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 229-242.
- Brownlee, J., Purdie, N. ve Boulton-Lewis, G. (2001). Changing epistemological beliefs in preservice teacher education students. *Teaching in Higher Education*, 6 (2), 247-268.
- Cano, F. (2005). Epistemological beliefs and approaches to learning: Their change through secondary school and their influence on academic performance. *British Journal of Educational Psychology*, (75), 203-221.
- Çağlayan, S. H. ve Mehtap B. (2010). Üniversite bayan futsal takımı sporcularının epistemolojik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi, *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4(1),37-47.
- Çelik, R.,& Orçan, F. (2016). Öğretmen adaylarının eğitim inançları üzerine bir çalışma. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(1), 63-77.
- Çetin, B., Arslan, S., & İlhan, M. (2012). Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Social Science*. 5(5), 149-170.
- Deryakulu, D. & Büyüköztürk Ş. (2002). Epistemolojik inanç ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2 (8), 111- 125.
- Deryakulu, D. (2004). Epistemolojik inançlar. *Eğitimde bireysel farklılıklar*. (Ed: Yıldız Kuzgun; Deniz Deryakulu). 259-288, Ankara: Nobel Yayınevi.
- Deryakulu, D. & Büyüköztürk, Ş. (2005). Epistemolojik inanç ölçeğinin faktör yapısının yeniden incelenmesi: Cinsiyet ve öğrenim görülen program türüne göre epistemolojik inançların karşılaştırılması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 18, 57-70
- Deryakulu, D. (2006). *Epistemolojik İnançlar. Eğitimde bireysel farklılıklar*. (261-284). Ankara: Nobel Yayınları.
- Doğanay, A. & Sarı, M. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algılarının değerlendirilmesi <http://dergipark.gov.tr/tebd/issue/26131/275241> adresinden indirilmiştir.
- Duell, O. K., ve Schommer-Aikins, M. (2001). Measures of People's Beliefs About Knowledge And Learning. *Educational psychology review*, 13(4), 419-449.
- Duman, B. (2008). Öğrencilerin benimsedikleri eğitim felsefeleriyle kullandıkları öğrenme strateji ve öğrenme stillerinin karşılaştırılması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (1), 203-224.
- Ekiçi, M., (2014). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile öğretim stilleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Enochs, L. G., & Riggs, I. M. (1990). Further development of an elementary science teaching efficacy belief instrument: A preservice elementary scale. *School Science and Mathematics*, 90 (8), 694-706.
- Eroğlu, S. E. (2004). *Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi (Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gutek, G. L. (2001). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar*. (Çev. Nesrin Kale). Ankara: Ütopya Yayıncılık.
- İlgaz, G., Bülbül, T. & Çuhadar, C. (2013). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13-1.
- İçen, M. (2012). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının sınıf içi uyguladıkları öğretim stratejileri ile ilişkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Erzincan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaleci, F. (2012). *Matematik öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile öğrenme ve öğretim stilleri arasındaki ilişki* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Karhan, İ. (2007). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin epistemolojik inançlarının demografik özelliklerine ve bilgi teknolojilerini kullanma durumlarına göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Livingston, M. J., McClain, B. R., & DeSpain, B. C. (1995). Assessing the consistency between teachers philosophies and educational goals. *Education*, 116 (1), 124-129.
- Mansour, N. (2013). Consistencies and inconsistencies between science teachers beliefs and practices. *International Journal of Science Education*, 35(7), 1230-1275.
- Oğuz, A., Altinkurt, Y., Yılmaz, K., & Hatipoğlu, S. (2014). Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(1), 37-78.
- Önen, A. S. (2011). Öğretmen adaylarının eğitime yönelik inançları ile epistemolojik inançlarının mesleklerine yönelik tutumlarının etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 293-301.
- Öngen, D. (2003). Epistemolojik inançlar ile problem çözme stratejileri arasındaki ilişkiler: Eğitim fakültesi öğrencileri üzerinde bir çalışma. *Eğitim Araştırmaları*, 13, 155-163.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs And Educational Research: Cleaning Up A Messy Construct, *Review of Educational Research*, Vol. 62, No:3, p. 307-332.
- Perry, W. G. Jr. (1981). *Cognitive and Ethical Growth: The Making of Meaning*, in Arthur W. Chickering and Associates, The Modern American College (San Francisco: Jossey-Bass) 76-116.
- Phan, P. P. (2008). Exploring epistemological beliefs and learning approaches in context: Asociocultural perspective. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 16(6), 793-822.
- Rideout, G.W. (2006). Educational beliefs and the learning environment. *Academic Exchange Quarterly*, 10 (2), 67-71.
- Sapkova, A. (2013). Study on latvian mathematics teachers espoused beliefs about teaching and learning and reported practices, *International Journal of Science and Mathematics Education*, v11 n3 p733-759.27 pp.
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82 (3), 498-504
- Schommer, M. (1993a). Comparisons of beliefs about the nature of knowledge and learning among post secondary students. *Research in Higher Education*, 34 (3), 355-371.
- Schommer, M. A. (1993b). Epistemological development and academic performance among secondary schools. *Journal of Educational Psychology*, 85 (3), 406-411.

- Schommer, M. (1998). The Influence of Age and Schooling on Epistemological Beliefs. *The British Journal of Educational Psychology*, s. 68: 551-562.
- Sönmez, V. (2005). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Topçu, M. S. ve Yılmaz-Tüzün, O. (2009). Elementary Students' Metacognition and Epistemological Beliefs Considering Science Achievement, Gender and Socioeconomic Status. *İlköğretim Online*, 8, 676-693.
- Topdemir, H. G. (2008). *Felsefe*. Ankara, Pegem Akademi
- Tsai, C.C. (2007). Teachers' Scientific Epistemological Views: The Coherence With Instruction And Students' Views. *Science Education*, 91, 222-243.
- Tunca N., Alkın-Şahin, S. & Oğuz, A. (2015). Öğretmenlerin eğitim inançları ile mesleki değerleri arasındaki ilişki. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi* 2015, 5 (1), 11-47.
- Wong, K. Y., Chan, K. W., and Lai, P. Y. (2009). Revisiting the Relationships of Epistemological Beliefs and Conceptions about Teaching and Learning of Pre-Service Teachers in Hong Kong. *Asia-Pacific Education Researcher (De La Salle University Manila)*, 18(1).
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, K., Altınkurt, Y. & Çokluk, Ö. (2011). Eğitim inançları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11 (1), 335-350.
- Yılmaz, K., Altınkurt, Y. & Oğuz, A. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin eğitim inançları. *On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (2), 1-19.
- Yılmaz, T. ve Tosun, M. F. (2013). Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğretmen öğrenci ilişkilerine yönelik görüşleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 23.

İlkokul İngilizce Dersinde Ters Yüz Sınıf (Flipped Classroom) Modeli Uygulamasının Değerlendirilmesi

Evaluation of Flipped Classroom Model in Primary School English Courses

Recep KAHRAMANOĞLU *

Mustafa ŞENEL **

Öz

Bu çalışma 2015-2016 eğitim öğretim yılında Gaziantep ilinde bulunan bir özel ilkokulun dördüncü sınıf İngilizce dersinde uygulanan ters yüz sınıf (flipped classroom) öğrenme modelinin değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır. Nitel bir durum çalışması olarak yürütülen araştırmada İngilizce öğretmeninin ve yirmi yedi öğrencinin görüşleri ve araştırmacının gözlemleri vasıtasıyla ters yüz sınıf öğrenme modelinin ilkokul öğrencileri için uygunluğunun ve etkililiğinin değerlendirilmesi yapılmıştır. Uygulayıcı öğretmen bu yeni modelin uygulanması sürecinde edmodo, yourlearningplace ve youtube gibi çevrimiçi programlardan faydalanmıştır. Sonuç olarak öğrenciler ters yüz sınıf uygulamasını farklı ve eğlenceli bulurken, uygulayıcı öğretmen ters yüz sınıf modelinin her ne kadar örnekleme oluşturan ilkokul sınıf seviyesi için uygun olmasa da keyifli bir çalışma olduğunu, öğrencilerin öğrenme şevkini artırdığını ifade etmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ters Yüz Sınıf, İngilizce Dersi, Dersin Değerlendirilmesi

Abstract

This study has been conducted in 2015-2016 education year in a private primary school located in Gaziantep, Turkey. It has been aimed to evaluate flipped classroom learning model which has been implemented at a fourth grade English lesson. It is a qualitative research and the method is a case study. Through the study it has been evaluated if the flipped classroom model is appropriate and effective for the primary school students according to implementer English teacher's and her twenty seven students' opinions and the researcher's observation. The implementer English teacher has used online programs such as edmodo, yourlearningplace and youtube during the process of using the new learning model. Consequently, while the students have found flipped classroom learning model different and entertaining, the implementer teacher has stated that the model is however inappropriate for the primary school level, it is also a joyous study and it increased the students' learning eagerness.

Keywords: Flipped Classroom, English Lesson, Evaluation of the Course

GİRİŞ

Toffler (1980), insanlığın kronolojik değişimini üç dalga halinde sıralar. Birinci dalga tarım toplumu, ikinci dalga sanayi toplumu ve üçüncü dalga ise bilgi toplumdur (Akt. Saygılı, 2013). İkinci dünya savaşı sonrasında çok hızlı değişimler medya gelmiştir ve çok farklı bir dünya ortaya çıkmıştır (Akın, ?). Savaş sonrasında ekonomik, kültürel, sosyolojik yepyeni bir dönem başlamıştır. Tarım toplumundan sanayi toplumuna ve daha sonra da bilgi ve teknoloji toplumuna doğru ilerleyen süreçte amaçları, duyguları ve ihtiyaçları her dönemde değiştiği için kuşaklar arası farklılıklar birbirinden farklı nesillerin yetişmesine neden olmuştur. X ve Y

* Dr. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, Gaziantep-Türkiye, recepkahramanoglu@gmail.com

** Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı Doktora Öğrencisi, Gaziantep-Türkiye, mustafashenel@gmail.com

kuşaklarından sonra kimi kaynaklara göre 1995, kimi kaynaklara göre ise 2000 yılı sonrasında doğmuş olanları Z kuşağı olarak adlandırılmaktadır (Taş, Demirdöğmez, Küçüköğlü, 2017). Bu nesle internet kuşağı da denilebilir. X ve Y için teknoloji ne kadar dışsal bir faktör ise Z kuşağı için teknoloji o kadar içsel bir faktördür. Prensky (2001) bu kuşağı “dijital yerliler” (digital natives) olarak betimler. Bu dijital yerlilerin öğretmenleri ise “dijital göçmenler” (digital immigrants) şeklinde tanımlanmaktadır. Dijital yerlilerin her anlarında teknoloji ile iç içe bir yaşam tarzları vardır. Öğrenme sürecinde de teknoloji onların en önemli aracıdır. Bu perspektiften bakılacak olursa 7 - 18 yaş grubunu oluşturan öğrencilerin eğitiminde teknolojiden istifade etmek bir öğretmenin en etkili yöntemlerinden biri olması muhtemeldir.

Teknoloji, bilhassa bilişim teknolojisi uzakları yakın etmek gibi bir fonksiyona sahiptir. Okul sadece dersliklerin olduğu bina olmak zorunda değildir. Okul, internetin olduğu her yer olabilme şansına sahiptir çünkü internet, bilgi toplumlarını oluşturan insanların en değerli öğrenme ortamı özelliğini taşımaktadır (Kaya, 2002). İnternet üzerinden sanal sınıflar oluşturarak okulda olduğu gibi evde, kafede veya istenen her yerde derslerin, ödevlerin ve hatta sınavların yapılabilmesi artık mümkündür. Çevrimiçi eğitim modelleri millenyum öncesinde öngörüldüğü gibi okulun bir alternatifi değil, bilakis okula destek sağlayan bir eğitim materyali olarak kullanılmaktadır.

“Ters yüz sınıf” veya bazı alanyazına göre “döndürülmüş sınıf” (flipped classroom) terimi ilk kez 2006 yılında Amerika Birleşik Devletleri’nin Colorado eyaletinde bulunan Woodland Park Lisesi kimya öğretmenleri Bergman ve Sams tarafından duyurulmuştur (Yoshida, 2015). Bu farklı çalışma ile Bergman ve Sams sınıf içerisinde daha fazla yapılandırmacı etkinliklere zaman ayırabilmeyi amaçlamışlardır. Bu yeni modeli, geleneksel olarak okulda yapılanın evde, evde yapılanın da okulda yapılması olarak kısaca tanımlayabiliriz (Bergman ve Sams, 2012). Ters yüz sınıfın iki önemli bileşeni vardır: “Sınıf dersi öncesi uygulamalar” ve “Sınıf içi aktif eğitim etkinlikleri” (Kara, 2016).

Çevrimiçi eğitim, harmanlanmış öğrenme ve uzaktan eğitim programları ters yüz sınıf uygulaması ile karıştırılmaktadır (Hamdan, McKnight, McKnight, Arfstrom, 2013). Oysa ki online eğitimde öğrenci ile öğretmen hiç yüz yüze gelmemektedir. Uzaktan eğitimde de öğretmen ile öğrenci etkileşimi yok denecek kadar azdır. Bu perspektiften bakıldığında ters yüz sınıf uygulamasına en yakın model harmanlanmış öğrenmedir. Harmanlanmış öğrenme her ne kadar içerisinde çevrimiçi bir unsur barındırıyor olsa da bilişim teknolojileri ile yapılan etkinlikler öğretmen - öğrenci iletişimi çerçevesinde daha çok sınıf içerisinde yapılmaktadır (Allen, Seaman, & Garrett, 2007).

Yapılandırmacı yaklaşımın olmazsa olmazlarından olarak sayılabilecek öğrenci merkezli eğitim ve eğitim materyallerinin etkin bir biçimde kullanılması bu yeni modelin de aynı zamanda güçlü yönlerinden birisidir. Öğrenci merkezli eğitim genellikle öğretmen-merkezli eğitimin zıttı veya karşıtı olarak tanımlanır (Michael, 2006). Öğretmen merkezli eğitimde öğretmen öğrencileri için bilgi keşfi yolunu açan değil, bilgiyi doğrudan verendir. Geleneksel yaklaşımda öğretmen etken bir role sahip iken öğrenciler pasif bir rol üstlenirler. Ters yüz sınıf modeli özellikle sınıf içi etkinliklerinde öğrencilerin son derece aktif olmalarına yardımcı olmaktadır. Evde bilişim teknolojilerinin eğitsel faaliyetler için kullanılması ve ters yüz sınıf uygulaması sayesinde sınıfta yaratılan fazladan zamanın etkinlikler, projeler ve deneylerle zenginleştirilmesi hem interaktif öğrenme hem de materyallerin etkin kullanımı açısından önemli bir diğer etkidir.

Öğretmenin bir araç olarak bilişim teknolojisini kullanmasının pek çok yararı vardır: Öğrencilerinin aktif katılımları için bir fırsattır, verilen eğitimde kaliteyi artırır, zamandan tasarruf eder, öğrencilerin motivasyonunu artırır ve aynı zamanda öğrencilerin teknolojiyi doğru kullanmalarını teşvik eder (Karahana, 2001).

Bilişim teknolojilerinin eğitimde aktif olarak kullanıldığı en yaygın öğretim modeli harmanlanmış öğrenme (blended learning) modelidir. Harmanlanmış öğrenme modelinde

okulda öğrenilen bilgilerin okul dışında yapılan çevrimiçi etkinliklerle zenginleştirilmesi ve desteklenmesi yönünde çalışmalar yapılır. Oysa ters yüz sınıf modelinde bunun tam tersi bir durum söz konusudur. Bu modelde öğrenci okul dışında çevrimiçi derslerle öğrenmenin sorumluluğunu bizzat kendisi alır. Öğrenci videolar ve çalışma sayfalarıyla konuyu öğrenmiş olarak okula gelir. Okul, öğrencinin öğrendiği bilgileri pekiştirdiği ve sınıf arkadaşlarıyla birlikte uygulamalar, etkinlikler gerçekleştirdiği bir yerdir.

Bergmann, Overmayer ve Wilie (2011), ters yüz sınıf modelini şu şekilde tanımlamışlardır: Öğretmen ve öğrenci etkileşimini artıran; öğrencilerin öğrenmenin sorumluluğunu üstlendikleri; öğretmenlerin kılavuzluk ettiği; derse herhangi bir nedenle gelemeyen öğrencilerin eksiklerini kolaylıkla telafi edebildikleri; ders içeriğinin kalıcı olduğu; yapılandırmacı bir modeldir (Kaya ve Özkeş, 2015).

Toto ve Nguyen'a (2009) göre ters yüz sınıf modeli sayesinde öğretmen sınıfta zaman bulamadığı diğer modelleri de uygulama fırsatı yakalamış olur. Böylece öğretmen, işbirlikli öğrenme, proje tabanlı öğrenme, problem tabanlı öğrenme ve laboratuvar çalışmaları gibi etkinlikleri uygulamak için daha etkin bir zaman edinmiş olur.

Ters yüz sınıf ortamı oluşturmak için öğretmenin ek çalışmalar yapması elzemdir. Ders anlatımı videolarını bulmak ve hatta oluşturmak, sanal sınıf ortamı düzenlemek, öğrencilerle çevrimiçi etkileşimli görüşmeler yapmak, ödev ve çalışma sayfalarını online olarak öğrencilere ulaştırmak ters yüz sınıfın birinci safhasıdır. İkinci safhasında öğretmen sınıf içindeki ders sürecinde öğrenilen bilgilerin aktif öğrenme yöntemleriyle pekiştirilmesini ve kazanımların oluşmasını sağlar (Kara, 2016).

Ters yüz sınıf uygulama örnekleri

ABD'nin Minnesota eyaletinde bulunan Byron Lisesi eyalet sınavlarında matematikte çok düşük sonuçlar almaktayken 2009 yılı itibariyle ters yüz sınıf modeline geçmiş ve her yıl giderek başarısını daha da artırmıştır. 2009 yılından 2011 yılına kadar okulun matematik başarı ortalaması 13 puan artmıştır. Aynı dönemde eyalet ortalaması sadece 7 puan artmıştır (Fulton, 2012).

Detroit'te bulunan Clintondale Lisesi okul müdürünün öncülüğünde 2010 yılı itibariyle ters yüz sınıf uygulamasına geçilmiştir. Bu uygulama bu yeni modelin bir avantajını daha ortaya koymuştur: Dokuzuncu sınıf öğrencilerinde uygulanan bu yeni model ile iki yıl içerisinde hem öğrencilerin başarısı artmış hem de okuldaki disiplin sorunlarında sayıca 736'dan 187'ye yüzde 74 oranında çok büyük bir azalma meydana gelmiştir.

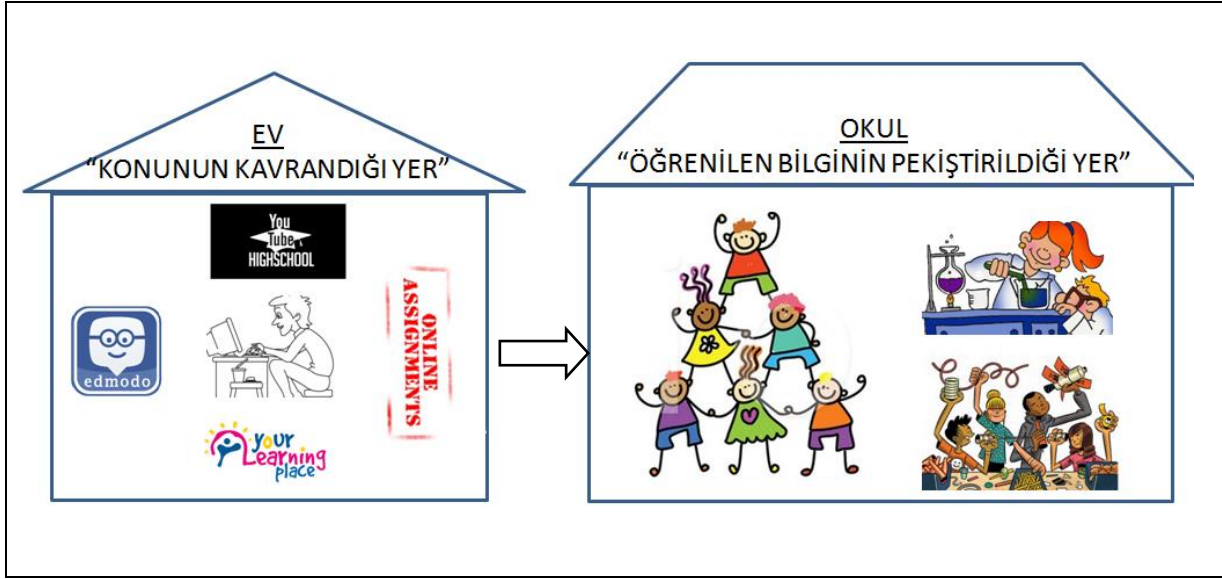
Ters yüz sınıf uygulamasının bir diğer faydası da Federal Lozan Polyteknik okulu öğrencilerinin çevrimiçi aldıkları testleri (quiz) tekrar tekrar çözme imkanı ile hem puanlarını yükseltebildikleri hem de takip eden sınavlarda daha yüksek notlar aldıkları görülmüştür. Martin Odersky, pek çok öğrencinin puanını 100'e çıkartıncaya kadar aynı testleri çözdüklerini ve böylece kalıcı öğrenmenin meydana geldiğini ifade etmektedir. Yalnızca test çözümü değil aynı zamanda videoları da istedikleri zaman seyredibilmeleri ve hatta bu alışkanlığı kazandıktan sonra kendi ders videolarını oluşturmaları, başka kaynaklardan videolar yoluyla öğrendiklerini pekiştirmeleri öğrencilere büyük bir avantaj sağlayacağı kesindir.

Arizona Horizon Lisesi fizik öğretmeni Sandy Harness ters yüz sınıf modeli sayesinde öğrencilerine evden de yardımcı olabildiğini, yaptığı işin hem niceliksel hem de niteliksel olarak büyük bir gelişim kaydettiğini ifade etmektedir. Öğrencilere sınıf içerisinde ders anlatımına ayırdığı zamanı da azalttığını söylemektedir (cisco.com).

Phoenix Explorer Ortaokulu öğretmeni Carola Mantana ters yüz sınıfın bir başka versiyonu olan hybrid-flipped learning modeli ile okula devam edemeyen öğrencilerine çevrimiçi videolar, ders anlatımları, ödevler ve testler ile ulaşmaya çalıştığını ve bu sürecin gayet iyi devam ettiğini, öğrencilerinin puanlarının beş puan arttığını ifade etmektedir (cisco.com).

Çevrimiçi uygulama özellikle derse bir şekilde devam edemeyen öğrencilerin geride kalmaması için önemli bir fırsattır.

Ters yüz sınıf modeli



Şekil 1. Ters yüz sınıf şeması.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, Gaziantep ilinde bulunan bir özel ilkokulun dördüncü sınıf şubesinde öğrenim gören 27 öğrenci ve ters yüz sınıf öğrenme modelini uygulamakta olan bir İngilizce öğretmenin bu uygulama ile ilgili görüşlerini almak ve ders sürecinde gözlem yaparak bu yeni modelin ilkokul öğrencileri düzeyinde ne kadar etkili olabileceğine dair bir değerlendirme yapmak amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde şu sorulara yanıt aranmıştır:

Ters yüz sınıf uygulaması konusunda uygulayıcı öğretmenin görüşü nasıldır?

Ters yüz sınıf uygulaması konusunda öğrencilerin görüşleri nasıldır?

Ters yüz sınıf uygulaması konusunda araştırmacının gözlemleri nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın deseni

Araştırma nitel bir çalışma olarak durum çalışması deseniyle oluşturulmuş ve yürütülmüştür. Park'a göre durum çalışması insanların arasına karışarak onların deneyimlerini yerinde incelemektir. Durum çalışmasının en büyük kusuru tek bir çalışmadan genellemeye ulaşmasıdır. Durum çalışmalarında araştırma soruları geliştirilirken "nedir?" veya "nelerdir?" yerine "nasıldır?" soru kelimesi tercih edilmelidir. Nitel çalışmalarda gözlem, görüşme ve doküman inceleme gibi nitel veri toplama yöntemleri kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Bu çalışmada araştırmacı tarafından gözlem yapılmıştır, uygulayıcı İngilizce öğretmeni ve dördüncü sınıfta öğrenim gören 27 öğrencinin görüşleri alınmıştır. Bu uygulamanın öğrencilerin başarısına etkisi araştırma içerisine alınmamıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın verileri 2015 - 2016 eğitim öğretim yılında Gaziantep ilinde faaliyet gösteren bir özel okulda toplanmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan benzeşik örnekleme yolu ile çalışma grubu oluşturulmuştur. Büyüktürk (2012), benzeşik örnekleme, araştırmanın

problemiyle ilgili olarak evrende yer alan benzeşik bir alt grubun oluşturulması olarak açıklamaktadır. Çalışma grubunun üst sosyo-ekonomik düzeyde bir okulun şubesinden oluşması buna neden olarak gösterilebilir.

Söz konusu okulda, ters yüz sınıf öğrenme modelini pilot uygulama olarak bir dördüncü sınıf şubesinde kullanan 1 İngilizce öğretmeni ve onun 27 öğrencisi çalışmanın grubunu oluşturmaktadır. Ayrıca araştırmacı tarafından da gözlemler ve görüşmeler yapılmıştır.

Uygulama süreci

2015-2016 eğitim öğretim yılı birinci döneminde İngilizce öğretmeni Z.K. dersine girdiği bir dördüncü sınıf şubesinde farklı bir uygulamaya yer vermektedir. Pilot uygulama olarak hayata geçirdiği bu öğrenme modeli ile sınıfta ders öğretmek yerine öğrencilerin öğrenme eylemini evde çevrim içi destekle yerine getirdikleri ve öğrenilen konuların sınıfta interaktif etkinlikler ile pekiştirilmesi yönünde bir çalışma yapmaktadır.

Çalışma sürecinde dört hafta boyunca haftada üç saat süreyle "A Long Time Ago" başlıklı ünitenin ters yüz modelde işlenmesine ve sınıf içerisinde geçmiş zaman içerikli oyun, şarkı ve benzeri etkinliklerin yapılmasına dayanan veriler ışığında araştırmacı tarafından ters yüz sınıf öğrenme modelinin değerlendirilmesi yapılmıştır.

Pilot uygulama öncesinde uygulayıcı öğretmen tarafından tüm öğrenciler yourlearningplace ve edmodo çevrim içi sitelere üye yapılmıştır. Öğrenciler yourlearningplace ve edmodo kullanımı için okulun bilgisayar laboratuvarında iki ders saati eğitim almışlardır.

Yourlearningplace'te "Where did you go on holiday? Where did you go on holiday, Mrs Black? It was an exciting weekend. We didn't see a shark? Past Simple: was and were. Yesterday was not a good day. The pirate didn't like the treasure. The pirate shouted." konularında çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalar kapsamında video, dinleme parçaları, ödevler ve testler uygulanmıştır.

Edmodo uygulamasında ise öğrencilere geçmiş zaman anlatımlı videolar, çalışma kağıtları ve quizler gönderilmiştir. Ayrıca edmodo ile öğrenciler çevrimiçi yazışma yolu ile İngilizce sohbet etme şansı bulmuşlardır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler öğretmene dijital ortamda verilen yapılandırılmış görüşme formu, öğrencilere uygulanan bir anket ve araştırmacı tarafından yapılan gözlemler ile toplanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinde en çok tercih edilen analiz yöntemleri "betimsel analiz" ve "içerik analizidir." Bu çalışmada elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir.

Verilerin toplanması sürecinde yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu kullanılmıştır. Engin ve Donancı (2014) tarafından daha önce yapılan araştırmanın sorularından istifade edilerek öğrenci anketi araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Araştırmacı tarafından yapılan gözlemler ise Fer ve Cırık (2006) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ve 30 maddeden oluşan "Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Ölçeği"nin 7 maddeden oluşan alt boyutlarından meydana gelen gözlem formu ile yapılmıştır.

BULGULAR

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Ters yüz sınıf uygulaması, Z.K.'nin görev yaptığı özel ilkokulun dördüncü sınıf şubelerinden yalnızca birisinde yapılmıştır. Z.K. ile görüşmeler süreç içerisinde yüz yüze, süreç sonunda e-posta yolu ve en son değerlendirmelerin toparlanması sürecinde tekrar yüz yüze yapılmıştır.

E-posta yoluyla yarı yapılandırılmış görüşme formunda soruları cevaplayan Z.K. yanıtını yine e-posta yoluyla araştırmacıya bildirmiş, en son hali yüz yüze yapılan görüşmede verilmiştir.

Z.K. ters yüz sınıf uygulaması ile ilgili olarak genel görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir: *“Ters yüz sınıf uygulaması öğrencileri çok daha aktif bir hale getiren, öğretmenin rehber olarak yer aldığı ve daha çok büyük yaş gruplarında kullanılmasının daha sağlıklı olacağını düşündüğüm bir uygulama. Ortaokul, lise, üniversite ve yetişkin gruplarda kullanılacak en etkili yöntemlerden biri fakat küçük yaş gruplarında destek gerektiğinden öğrenciyi istenilen aktif düzeyde göremedim.”*

Uygulama sürecindeki zorluklar sorulduğunda “Küçük yaş gruplarında uygulama yaptığımız için öğrenci teknolojiyi kendi başına kullanamadı ve veliden destek aldı. Dolayısıyla öğrenci yeterince aktif olamadı.” demektedir.

Bu modelin uygulanması ile öğrencilerinin ne gibi kazanımları olduğu sorulduğunda, “Farklı bir eğitim modelini görmüş olduk ve biraz daha fazla sorumluluk içinde olduklarını gördük fakat veli desteği olduğundan uygulamanın asıl amacına ulaşamadığını düşünüyorum.” diyerek görüşlerini belirtmektedir.

Z.K. kullandığı önceki metodolojilerle kıyasladığında ters yüz sınıf uygulaması için görüşlerini şu şekilde belirtmektedir: “Küçük yaş grupları ağırlıklı olarak role-play veya dramadan keyif alıyor ve ben de bu yöntemleri kullanmaya özen gösteriyorum. Öğrendikleri bilgiyi hayata geçirdiklerini hissettikleri an dil öğrenmekten zevk alıyorlar. Fakat, ters yüz öğrenme modeli uygulaması sürecinde alışılmadık bir şey yaptıklarının farkındalardı ve kendilerini özel hissetmişlerdi.”

“Büyük yaş gruplarında öğretmenlik yapıyor olsaydım mutlaka bu modeli kullanırdım çünkü bu uygulama öğrenciyi daha aktif hale getiriyor ki dil öğreniminde olmazsa olmazlardan biri öğrencinin aktif olmasıdır. Ayrıca geleneksel öğretim yöntemlerinde verilen ödevlerin sağlıklı bir şekilde yapıldığını ve öğrenciye herhangi bir şey kattığını düşünmüyorum. Bu yöntemle öğrenci verilen ödevin etkililiğini sınıf ortamında yaparak en üst düzeye getirebilir.” Z.K. ters yüz sınıf uygulaması ile ilgili görüşlerini bu ifade ile sonlandırmaktadır.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğrencilere uygulanmak üzere bir anket çalışması yapılmıştır. Bu anket hazırlanırken Engin ve Donancı (2014) tarafından daha önce yapılan araştırmanın sorularından istifade edilmiştir. Yarı yapılandırılmış anket formu üç bölümden oluşmaktadır. İlk iki sorunun yer aldığı birinci bölümde öğrencilere yourlearningplace ve edmodo uygulamalarını ne sıklıkla kullandıkları sorulmuştur. Her iki soruya da 17 öğrenci sık sık yanıt vermiştir. Bazen kullanan öğrenci sayısı yourlearningplace için 10 iken edmodo için 9’dur. 1 öğrenci edmodoyu hiç kullanmadığını belirtmiştir. Yourlearningplace istatistikleri incelendiğinde gönderilen etkinliklerin yüzde 28’inin öğrenciler tarafından hiç yapılmadığı görülmüştür.

İkinci bölümde 3 numaralı maddeden 10 numaralı maddeye kadar evet, kısmen, hayır yanıtlarından oluşan üçlü likerte yer verilmiştir. Ayrıca 3-8. maddelerde “Yanıtınız evet ise neden, ne gibi?” açık uçlu değerlendirme soruları da sorulmuştur. 9 ve 10. maddelerde “Yanıtınız hayır ise neden?” açık uçlu değerlendirme soruları sorulmuştur.

Buna göre 3. maddede *“Bu çalışmanın benim üzerimde olumlu etkisi oldu.”* ifadesinde 27 öğrencinin 22’si (yüzde 81) evet derken 7. maddede *“Bu çalışma bana faydalı oldu.”* diyen öğrenci sayısı 21 (yüzde 78)’dir. Her iki soruda da hayır işaretleyen öğrenci bulunmamaktadır. Ne gibi faydasının olduğu sorulduğunda öğrenciler *“Daha iyi öğrendim (14), kendimi geliştirdim (12), daha iyi anladım (7), eğlenceli (4), yeni şeyler öğrendim (3), kimse benimle alay etmedi (1), sorumluluk sahibi oldum (1), daha çok derse katıldım (1)”* şeklinde kendilerini ifade etmişlerdir.

4. maddede yer alan *“İnternette ödev yapmayı, kitap ve defterde ödev yapmaya tercih ederim.”* ifadesini 27 öğrenciden 14’ü (yüzde 52) evet; 6’sı bazen ve 7’si hayır şeklinde işaretlemiştir.

Yanıtı “evet” olan öğrencilerden 6’sı “*İnternette ödev yapmak eğlencelidir.*” derken 3’ü internette öğrenmenin daha kolay olduğunu, 2’si yazmayı sevmediğini ifade etmiştir.

5. maddede yer alan “*Yeni bir konuyu önce internette öğrenmeyi tercih ederim.*” diyen öğrenci sayısı 27 öğrencide yalnızca 3 (yüzde 11)’dir. 18 öğrenci (yüzde 67) bu soruya hayır yanıtı vermiştir. Benzer bir soru olarak anketin üçüncü bölümünde yer alan tek soruluk 11. maddede “*Yeni bir konuyu öğretmenden öğrenmeyi mi tercih edersin yoksa internette mi?*” sorusuna 25 öğrenci (yüzde 93) “*öğretmenden*” yanıtı vermiştir.

6. maddede yer alan “*İnternette öğrendiğim konularla ilgili sınıf içinde yaptığımız etkinliklerin faydalı olduğunu düşünüyorum.*” ifadesine 12 öğrenci (yüzde 44) evet; 12 öğrenci (yüzde 44) kısmen; 3 öğrenci (yüzde 11) hayır yanıtı vermiştir. Yanıtı evet olan öğrencilerden 9’u bu şekilde öğrenmenin daha iyi olduğunu ifade ederken 2 öğrenci eğlenceli ve 1 öğrenci de İngilizce’sini geliştirme konusunda daha etkili olduğunu ifade etmiştir.

8. maddede yer alan “*İnternette ders anlatımlı videoların öğrenmeye olumlu etkisi oldu.*” ifadesine 27 öğrenciden 14’ü (yüzde 52) evet; 12’si (yüzde 44) kısmen ve yalnızca 1’i hayır yanıtı vermiştir. Yanıtı evet olan öğrencilerden 6’sı *internette video ile öğrenmenin etkili olduğunu, 6’sı eğlenceli ve hatırlatıcı olduğunu, 2’si kendisini geliştirdiğini* ifade etmiştir.

9. maddede yer alan “*Edmodo’da öğretmenin gönderdiği videoları seyrettim.*” diyen öğrencilerin sayısı 19 (yüzde 70)’dur. 3 öğrenci videoları hiç izlemediğini ifade etmiştir. Videoları izlemediğini ifade eden öğrenciler gerekçe olarak *videoları bulamadıklarını veya internette video ile öğrenmenin sıkıcı olduğunu* söylemektedirler.

10. maddede yer alan “*Edmodo’da öğretmenin gönderdiği çalışma kağıdı ve quizlerin tamamını yaptım.*” diyen öğrenci sayısı sadece 11 (yüzde 41) iken kısmen yaptım diyen öğrenci sayısı 14 (yüzde 52)’tür. Hiç yapmadığını ifade eden 2 öğrenci ise gerekçe olarak *zamanlarının olmamasını* ifade etmiştir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sınıf içi etkinliklerin nasıl yapıldığını görmek üzere araştırmacı tarafından iki ders saati ile gözlem yapılmıştır. Fer ve Cırık (2006) tarafından Türkçe’ye uyarlanan ve 30 maddeden oluşan “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği”nin 7 maddeden oluşan alt boyutları öğrenme ortamının ders-içi ortam özelliklerini vermektedir. Gözlem öncesinde bu alt boyutların takip edilebilmesi için bir gözlem formu oluşturulmuştur:

1. Tartışmalar ve görüşmelerin bulunması.
2. Kavramsal çelişkilerin olması.
3. Düşüncelerin diğerleriyle paylaşılması.
4. Materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması.
5. Yansıtma ve kavram keşfi için motive etmesi.
6. Öğrenen ihtiyaçlarını karşılaması.
7. Anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı kurulmasıdır.

Öğrencilerin çevrimiçi görevlerle öğrenme işlemini yeterince gerçekleştiremedikleri görülmüştür. Öğretmen konuların tam öğrenilebilmesi için geleneksel yöntemlere başvurmuştur. Derslerde kısa bir tekrarın ardından interaktif etkinliklere yer vermiştir.

Sınıf içi etkinlikler oldukça başarılı bir şekilde yapılmıştır. Öğretmen yourlearningplace programının akıllı tahta etkinliklerine yer vermiştir. Genel olarak bakıldığında öğrencilerin yapılan etkinliklerden keyif aldıkları görülmüştür. Öğrencilerin katılımı üst düzeydedir. Akıllı tahta kullanımı, dijital oyunlar, şarkı, yarışmalar gibi etkinliklerle öğrenci-merkezli bir ders uygulaması yapılmıştır.

Öğrencilerin bilhassa tartışmalarda ve görüşlerin belirtilmesinde çekimser oldukları, İngilizce serbest konuşma konusunda tedirgin oldukları gözlemlenmiştir. Bu durumun kendilerini İngilizce ile ifade etmek konusunda yetersiz hissetmelerinden kaynaklandığı tahmin edilmektedir.

TARTIŞMA

Araştırmacının ve uygulayıcı öğretmenin ortak kanaati ters yüz sınıf modelinin öğrenme ortamı için etkili olabileceği ancak ilkökul öğrencileri gibi küçük yaş gruplarında öğrencilerin öğrenmenin sorumluluğunu bizzat almak konusunda sıkıntıların yaşandığı bu nedenle de daha büyük yaş gruplarında kullanmanın daha etkili olacağı yönündedir. Alanyazın incelendiğinde ters yüz sınıf uygulamalarına üniversitelerde ve bilhassa liselerde yer verildiği görülmektedir (Muldrow, 2013).

Öğrencilere uygulanan anket bulguları öğrencilerin bu özel çalışmayı sevdiklerini, internette ödev yapmayı, bilişim teknolojilerini öğrenme amacıyla kullanmayı eğlenceli bulduklarını göstermektedir. Ancak öğrencilerin yüzde doksan üçü yeni bir konuyu dijital ortamda öğrenmektense öğretmenden öğrenmeyi tercih ettiklerini de ifade etmişlerdir. Bu durum, öğrencilerin bilişim teknolojilerini okul ve ev ortamında kullanmayı sevseler de bunun öğretmenin yerini tutmayacağını ortaya koymaktadır. Görünen odur ki öğretmenler, öğrenme sürecinde çok özel bir yere sahiptir.

2013 yılında British Council tarafından düzenlenen Going Global konferansında öğretmenlik mesleğinin sona mı geldiği tartışılmıştır. Genel olarak uzaktan eğitim araçlarının sağladığı kolaylıklara vurgu yapılırken uzman eğitimci Wright, eğitimin öğretmen ile öğrenci arasındaki güven bağı olduğunu ve bunu sanal öğrenmenin gerçekleştiremeyeceğini ifade etmektedir. Abdullah, Abu Bakar ve Mahbob (2012) tarafından Malezya'da gerçekleştirilen başka bir araştırmada öğrenciler, eğitim sürecinde öğretmenlerin esas etken olduğunu ifade etmektedir. Usatoday'de yayımlanan başka bir makalede Millennial Branding firması tarafından üniversitede öğrenim gören binden fazla öğrenciye uygulanan anket sonucuna göre öğrencilerin yüzde yetmiş sekizi sanal öğrenme alanlarından daha ziyade geleneksel sınıf ortamını tercih ettiklerini belirtmektedir (<https://www.usatoday.com>, 2013).

SONUÇ ve ÖNERİLER

Z.K.'nin de ifade ettiği gibi öğrenmenin sorumluluğunu üstlenmek için ilkökul öğrencilerinin henüz yeterli olgunluğa erişmedikleri görülmüştür. Öğrenciler çevrimiçi sorumluluklarını istedik düzeyde yerine getirmemiştir. Videolar, çevrimiçi görevler, çevrimiçi testler, çevrimiçi görüşmeler konusunda yetersiz kaldıkları tespit edilmiştir. Buna karşın öğrenciler bu yeni uygulamayı farklı bulduklarından geleneksel yöntemlere göre daha eğlenceli bir uygulama olarak kabul etmişlerdir.

Ters yüz sınıf modeli öğrenme etkinliklerine çok zaman kalmayan sınıf ortamlarında biraz daha yer açmak için işlevsel bir role sahiptir. Bu modelde öğrenci evde konuyu öğrenir, okula bilgilerini pekiştirmek ve yapılandırmak için gelir. Sosyal öğrenme ortamı olarak bu model hem sosyal çevrimiçi ağların hem de sosyal gerçek ağların kurulması konusunda öğrencilerin kişisel gelişimleri için de mutlaka faydalıdır. Ancak bu araştırma göstermiştir ki dördüncü sınıf gibi küçük yaş grupları (9-10 yaş) bu farklı uygulamaya henüz hazır değildir. Öğrenciler öğrenmenin okulda gerçekleşmesini istemektedir. Birleşik Arap Emirlikleri'nde yapılan bir çalışmada araştırmacı Engin, 19-21 yaş aralığındaki öğrencilerinin yabancı dil öğretiminde öğretmenin sınıf içerisinde açıklamaları yapmasını tercih ettiklerini ifade etmektedir (2014). Bu durum yapılan çalışma sonucu ile paralel bir göstergedir.

Okul bilginin öğrenildiği yer olarak kalmaya devam etmelidir. Öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci, öğretmen-öğretmen etkileşimi eğitim öğretim sürecinin temeli kalmaya devam edecek gibi görünmektedir. Her türlü eğitsel faaliyet, araç-gereç, model ve yaklaşım bu temel üzerine inşa edilecektir. Bu durum Sokrates'ten beri bu şekilde devam etmiştir.

Purdue Üniversitesi öğretim üyelerinden Dr. Scott ters yüz sınıf modeli her sınıf için uygun değildir, demektedir (ITaP, 2013). Özellikle sınav odaklı eğitim siteleri için bu modeli önermemektedir. Bunun yerine öğrencilerin grup çalışmaları ile ürünler ortaya koydukları, projeler geliştirdikleri sınıflar ve eğitim programları için daha uygundur (ITaP, 2013).

Ters yüz sınıf modeli uygulandığı takdirde daha büyük yaş gruplarında daha net bulgular ortaya koyabilir. Yine de yeni öğrenilen bir bilginin keşfedilmesi, öğrenilmesi ve öğretilmesi en azından ilkökul seviyesinde sınıf ortamında olmaya devam etmesi daha sağlıklı olacaktır. Öğretmen sınıf içi yükün bir kısmını internet aracılığı ile evlere taşıyabilir ve böylece esas pekiştirme işi için okulda belki daha fazla zaman yaratabilir. Ters yüz sınıf modeli ile harmanlanmış öğrenme modeli karışımı melez bir modelin en azından ilkökul seviyesinde öğrencilerin başarısını artırmada daha etkili olabileceği söylenebilir.

KAYNAKÇA

- Abdullah, Y., Abu Bakar, N. R. & Mahbob, M. H. (2012). *Student's Participation In Classroom: What Motivates Them To Speak Up?* Social and Behavioral Sciences.
- Akın, F. (?). *İkinci dünya savaşı sonrası yenedünya düzeni ve Türkiye*. İş ve Hayat
- Allen, E., Seaman, J. & Garrett, R. (2007). *Blending in the extent and promise of blended education in The United States*.
- Bergmann, J., Overmyer, & Wilie. (2012). *The flipped class: What it is and what it is not*. The Daily Riff.
- Bergmann, J., Sams, A. (2012). *Flip your classroom. Reach every student in every class every day*.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Örnekleme yöntemleri*. <http://w3.balikesir.edu.tr/~msackes/wp/wp-content/uploads/2012/03/BAY-Final-Konulari.pdf>
- Cisco.http://www.cisco.com/c/dam/en_us/solutions/industries/docs/education/flipped_classroom_whitepaper.pdf
- Engin, M. (2014). *Extending The Flipped Classroom Model: Developing Second Language Writing Skills Through Student-Created Digital Videos*. Journal Of The Scholarship Of Teaching And Learning, Vol. 14, No. 5, December 2014
- Engin, M., Donancı, S. (2014). *Flipping The Classroom In An Academic Writing Course*. Journal Of Teaching And Learning With Technology, Vol. 3.
- Fer, S. ve Cırık, İ. (2006). *Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeğinin Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması*. XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 13-15 Eylül 2006, Muğla.
- Fulton, K. (2012, April). *Inside the flipped classroom*. The Journal. <http://thejournal.com/articles/2012/04/11/the-flipped-classroom.aspx>
- Green, G. (2012). *The Flipped Classroom And School Approach: Clintondale High School*. Presented At The Annual Building Learning Communities Education Conference, Boston, Ma. <Http://2012.Blconference.Com/Documents/Flipped-Classroom-School-Approach.Pdf>
- Hamdan, N., Arfstrom, K., McKnight, K. & McKnight, P. (2013). *A review of flipped learning*. George Mason Üniversitesi. Pearson.
- ITap, (2013). *Best Practices For The Flipped Classroom*. Purdue Üniversitesi.
- Kara, C. O. (2016). *Ters Yüz Sınıf*. Tıp Eğitim Dünyası. Sayı 45.
- Karahan, M. (2001). *Eğitimde Bilgi Teknolojileri*. Malatya, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Böte Ders Notları.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Pegem A Yayınları. Ankara.
- Kaya, S., Özkeş, B. (2015). *Etkinlik Örnekleriyle Güncel Öğrenme-Öğretme Yaklaşımları-III, Döndürülmüş Sınıf (Flipped Classroom) Temelli Öğrenme-Öğretme Yaklaşımı*.
- Michael, J. (2006). *Where's The Evidence That Active Learning Works?* Advances Physiology Education, 30, 159-167.
- Muldrow, K. (2013). *A New Approach To Language Instruction— Flipping The Classroom*. Special Focus On Instruction.

- Prensky, M. (2001). *Digital natives, digital immigrants, on the horizon*. 9(5), 1-6. Mcb University Press, vol. 9 no. 5.
- Saygılı, S. (2013). *Sanayi Toplumundan Bilgi Toplumuna Geçiş Sürecinde Eğitimde Dönüştürücü Bir Entelektüel Olarak Öğretmenler*. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Özel Sayı, 263-274
- Taş, Y., Demirdöğmez, M., Küçükoğlu, M. (2017). *Geleceğimiz Olan Z Kuşağının Çalışma Hayatına Muhtemel Etkileri*. Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi. Cilt, 7. Sayı, 13.
- Toffler, A. (1980). *The third wave*. Bontom Books. ABD.
- Toto, R., & Nguyen, H. (2009). *Flipping The Work Design In An Industrial Engineering Course*. Paper Presented At The ASEE/IEEE Frontiers In Education Conference, San Antonio, TX.
- Wright, P. (2013). <https://www.theguardian.com/teacher-network/teacher-blog/2013/jun/20/technology-not-replace-teaching-learning>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları
- Yoshida, H. (2015). *Perceived Usefulness Of "Flipped Learning" On Instructional Design For Elementary And Secondary Education: With Focus On Pre-Service Teacher Education*.

Suçta Sürüklenmiş Çocuklarda Ana-Baba Tutumları ve Suçun Nedenleri

Attitudes of Parents in Juvenile Children and Causes of Crime

Şener ŞENTÜRK¹

Öz

Bu araştırmada, 2015 yılında, sosyal hizmet uzmanlarınca sosyal incelemeleri yapılmış olan 16-18 yaş arası suçta sürüklenmiş çocukların ana-baba tutumlarını ve işlenen suçların nedenlerini tespit etmek amaçlanmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama olarak tasarlanmış olana araştırma, Amasya İli Merzifon İlçesi Sosyal Hizmet Merkezinde kaydı bulunan çocuklarla sınırlandırılmıştır. Araştırmada veriler, "Ana-Baba Tutumları Ölçeği" ve "Sosyal Hizmet Raporları" ile elde edilmiştir. Çalışmada nicel verilerin analizinde non-parametrik teknikler kullanılmıştır. Verilerin analizinde, suçta sürüklenmiş çocukların aile tutumlarının demokratik ve koruyucu-istekçi tutum düzeylerinin orta, otoriter tutumlarının yüksek olduğu; ebeveynlerin tamama yakınlarının eğitim düzeylerinin, gelir durumlarının düşük olduğu, suçta bulaşmanın en önemli nedeninin ise akran grupları olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Suç, suçta sürüklenmiş çocuk, ana-baba tutumları, suçun nedenleri,

Abstract

In this research, it is aimed to determine the parental attitudes of juvenile offenders aged 16-18 years and the causes of the crimes committed by social workers in social studies in 2015. The research, designed as a descriptive scan of quantitative research methods, is limited to children who are enrolled in the Social Service Center of the Amasya City of Merzifon. The data were obtained in the survey by "Parent Attitudes Scale" and "Social Service Reports". Non-parametric techniques were used in the analysis of quantitative data in the study. In the analysis of the data, the moderate and authoritarian attitudes of the democratic and protective-willing attitudes of the family attitudes of the suicided children were high; it has been determined that parents' educational level of their children is low, their income status is low, and the most important reason of suicide is peer groups.

Keywords: Crime, juvenile, parental attitudes, cause of crime

GİRİŞ

Çocuğa ilişkin tanım, bilimin farklı dallarına, sosyolojik yapının durumuna göre değişmekle birlikte uluslararası katılımın en çok sağlandığı Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde (1990) ve Türk Ceza kanunu (5237 Sayılı TCK, 6/1-c md), Çocuk Koruma Kanunu (5395 sayılı ÇKK 3/1-a md.) gibi ulusal kanunlarda ortak bir dille ifade edilmiş ve çocuk, "daha erken yaşta reşit olsa bile 18 yaşını doldurmamış birey" olarak tanımlanmıştır (ÇKK, 2005; TCK, 2004; UNICEF, 1998). Yasal anlamda, (Suçta sürüklenme konusu ile ilişkilendirildiği için bu boyutta ele alınmıştır.) özel korumaya alınan, bir yetişkin olana kadar özel hak ve ayrıcalıklardan yararlanan küçük insan olarak tanımlanan çocuğun suçla ilişkilendirilmesi ise suçlu çocuk, suçta sürüklenmiş çocuk kavramlarının ortaya çıkmasına neden olmuştur (Taşkın, 2012).

Suç, sosyolojik açıdan toplumda geçerli olarak kabul edilmiş kurallar bütününden sapma olarak tanımlanırken (Terzi, 2007, 29), ceza kanuna göre hukuk düzen içerisinde yasaklanan

¹ Dr. Öğr. Üyesi Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi, egitimhkekimi@gmail.com

ceza yaptırımı ile neticelenen bütün hareketler olarak ele alınmıştır (Ayar ve Öztürk, 2015; Demirbaş, 2001). Suçun oluşumuna ilişkin nedenler, biyolojik, psikolojik ve sosyal olmak üzere üç temel teoriler ile açıklanmaya çalışılmıştır. Bunlardan biyolojik teori, en çok tenkit gören teori olup, insanların suç işlemelerini fiziksel yapıları ile ilişkilendirmiş hatta insanları doğuştan suçlu olan ve olmayan şeklinde iki sınıfa ayırmıştır. Bu teoriye tepki olarak ortaya konulan psikolojik teoriler, akli yetersizlik, zekâ düşüklüğü ile suçu ilişkilendirilmeye çalışmıştır. 19. Yüzyıldan itibaren ise sosyolojik bir çalışma olarak ele alınan suç, sosyal ortamın (sosyal statü, değişim, sosyal süreçler, sosyal kurallar ve çatışmalar) bir ürünü olarak benimsenmiş, suçlunun toplum olduğu savunulmuştur (Turan, 2012; Yavuzer, 2006). Buradan hareketle bir çocuğun suçlu olamayacağı, suça sürüklenmiş olabileceği fikri ortaya atılmış ve gerek kanunda gerekse alan yazında suça bulaşmış çocuklar için "suça sürüklenmiş çocuk" kavramı kullanılmıştır. Suça sürüklenen çocuk, kanunlarda suç olarak tanımlanan bir fiili işlediği iddiası ile hakkında soruşturma veya kovuşturma yapılan ya da işlediği fiilden dolayı hakkında güvenlik tedbirine karar verilen çocuk olarak tanımlanmıştır (ÇKK, 5395, md. 3). Çocukların suça sürüklenmesine, bireysel faktörlerin (ergenliğe geçiş, fizyolojik, psikolojik bozukluklar vb.) yanı sıra, mensubu olunan ailenin yapısı, aile içi ilişkiler, çocuğun ailesinde suçlu olup olmaması ve çevresinde suçla ilişkili rol modellerin yer alması ya da suça uygun bir ortamın bulunması neden olmaktadır. Bu nedenlere, ekonomik hayatı olduğu kadar toplumsal hayatı da etkileyen ekonomik krizler ve göç hareketleri de eklenebilir (Kazak Ekinci, 2016). Çünkü Dünyada olduğu gibi ülkemizde de 1994-2001 ve 2009 tarihlerinde yaşanan ekonomik krizler, ciddi sorunlara neden olmuş sadece 2011 yılında iş, sağlık, tayin vb. sebeplerle göç eden nüfusun sayısı (yalnızca iç göç) 2.207.844 kişiye ulaşmıştır. Göç ve ekonomik krizlerin topluma yansımaları, yetersiz eğitim, sağlık, barınma, beslenme ve sosyal devletin gereği olan temel sosyal hizmet sunumu ve psiko-sosyal destek hizmetlerinin kurumsal yetersizliği gibi sorunlar olarak karşımıza çıkmıştır. Bu nedenlerden ötürü suça sürüklenmiş çocuk sayısında da önemli artışlar meydana gelmiştir (Elitok, 2015). 1997 yılında Türkiye'de güvenlik birimlerine getirilen çocuk sayısı 33.568 iken, bu sayı 2013'te 273.571 çocuğa, 2015'te 303.213'e ulaşmış, 2016 yılında %10 artarak 333.435'e yükselmiştir (TUİK, 2018). 2016 yılında güvenlik birimine gelen veya getirilen çocukların çoğunluğunun erkek (%65,4) olduğu; çocuklardan çoğunluğun mağdur (%47,5) olarak getirildiği ve bu çocukları suça sürüklenen çocukların (%32,6) takip ettiği görülmüştür. 2016'da suça sürüklenme nedeni ile güvenlik birimlerine getirilen 108.675 çocuğun %36,1'i yaralama, %23,1'i hırsızlık, %10'u 5682 Sayılı Kanun'a muhalefet, %5,5'i uyuşturucu veya uyarıcı madde kullanmak, satmak veya satın almak, %3,5'i cinsel suç, %3,4'ü mala zarar verme suçu ile isnat edilmiştir (TUİK, 2018).

Modern çağın temel bir sorunu haline gelen, çocuk ve gençlerin sokakla ilişkisi, uyuşturucu madde kullanımı, şiddet ve fanatizm, organize suç ve çetecilik, aile içi istismar ve şiddet vb. suçlarla ilişkilendirilmiş olan, bir şekilde suça sürüklenmiş olan çocukların dâhil oldukları bu durum sadece onları değil, içinde yaşadıkları çevreyi de derinden etkilemektedir (Elitok, 2015). Toplamların geleceği olarak ifade edilen çocukların suçla birlikte alınması üzücü olduğu kadar toplumun sağlığı ve geleceği açısından da büyük bir tehdit oluşturmaktadır. Bu nedenle, çocukları suça sürükleyen sebeplerin iyi tespit edilmesi ve gereken önlemlerin ivedilikle alınması bireyin, dolayısıyla da toplumun refahı için de kaçınılmaz bir zorunluluktur. Bu konuda toplumun temel yapı taşı ve çocuğun ilk eğitim yuvası olan aileye büyük sorumluluk düşmektedir. Çünkü dengeli tutum ve davranışlar sergileyen bir aile, sosyal değerlerin kazanılmasında, çocuğun bedensel, duygusal ve sosyal yönden olgunlaşmasında, iyi kötü davranışların, alışkanlıkların kazanılmasında önemli bir yere sahiptir (Ereş, 2009). Bu doğrultuda araştırmada; suça sürüklenmiş çocukların, suça sürüklenme nedenlerini irdelemek, çocukların aile tutumlarının suça sürüklenmedeki rolünü tespit etmek amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma nicel araştırma olup, betimsel tarama modelindedir. Betimsel tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumla ilgili olay ve koşulların ilişkilerini de dikkate alarak durumlar arasındaki etkileşimi betimlemeyi amaç edinen araştırmalar için uygun bir model olup, evren hakkında genel yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Kaptan, 1995; Karasar, 2006). Alan yazında suça sürüklenmiş çocuklarla ilgili bulgular benzerlik gösterse de suça sürüklenmenin nedenleri ve işlenen suçların türü bakımından farklılık gösterdiği görülmüştür. Bu nedenle araştırma, Amasya İli Merzifon bölgesi için genellenebilir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2015 yılında Sosyal Hizmet Merkezi Müdürlüğünce sosyal incelemesi yapılmış, mahkemece hakkında cezai işlem uygulanmış suça sürüklenmiş 14 erkek, 10 kız olmak üzere toplam 24 çocuk oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler, Kuzgun ve Eldeliklioğlu (1993) tarafından geliştirilen ana-babaların tutumlarını içeren, dörtlü likert tipinde 40 maddeden oluşan (demokratik tutum:15 madde, koruyucu-istekçi tutum:15 madde, otoriter tutum:10 madde) "Ana-Baba Tutumları Ölçeği" ile elde edilmiştir. Kuzgun ve Bacanlı (2005) tarafından tutarlılığı tekrar test edilmiş olan ölçek puanları düşük, orta ve yüksek olarak üç gruba ayrılmıştır. Demokratik ve Koruyucu-istekçi tutum için alınabilecek en yüksek puan 75 olup, 0-15 düşük,16-45 orta ve 46-75 arası puan yüksek tutum olarak kabul edilmişken, Otoriter tutuma yönelik puanlamada 0-10 düşük, 11-30 orta ve 31-50 arası yüksek puan olarak ifade edilmiştir. Ölçeğin, öncelikle alt ölçekler iç tutarlılık katsayıları (Cronbach Alpha) hesaplanmış sonra test tekrar test yöntemi ile kararlılığı test edilmiştir. Ana Baba Tutumları Ölçeği'ne ilişkin iç tutarlılık katsayısı ve kararlılık katsayısı: demokratik için .89 ile .92; koruyucu/istekçi için .82 ile .75; otoriter alt ölçek için .78 ile .79 olarak bulunmuştur. Araştırmada ayrıca suça sürüklenmiş çocuklara ilişkin nicel veriler sosyal hizmet inceleme raporları (SİR) ile desteklenmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde, demografik özellikler ile tutum ölçeğine ilişkin dağılımlar için frekans ve yüzde, demografik özellikler ile ana-baba tutumlarını oluşturan alt ölçekler arasındaki farklılıkları belirlemek için de "Mann Whitney-U Testi" ve Kruskal-Wallis H Testi uygulanmıştır. Sonuçların yorumlanmasında 0.05 anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır.

BULGULAR

Araştırmada bulgular üç alanda ele alınmıştır. Bunlar; çocuklara ilişkin demografik özelliklere ait veriler, ana-baba tutum ölçeğine ait veriler ve sosyal hizmet inceleme raporlarına (SİR) ait veriler olarak sınıflanmış ve yorumlanmıştır.

Araştırmada öncelikli olarak suça sürüklenmiş çocukların demografik özelliklerindeki benzer veya farklı yönleri tespit etmek amaçlanmıştır.

Tablo 1. Kişisel Bilgilere İlişkin Veriler

Kişisel Bilgiler	Gruplar	f	%
Yaş	16 Yaş	13	54,17
	17 Yaş	11	45,83
Cinsiyet	Erkek	14	58,33
	Kız	10	41,67
Anne-baba medeni durum	Birlikte	15	62,50
	Ayrı	9	37,50
Kimle ikamet etmekte	Aile ile birlikte	15	62,50
	Ayrı (anne/baba vb.)	9	37,50
Eğitim düzeyi	Ortaokul	11	45,83
	Lise	13	54,17
Yaşadığı yerleşim birimi	İl merkezi	14	58,33
	İlçe merkezi	10	41,67
Aile gelir düzeyi	1000 TL altı	14	58,33
	1001-2000 TL	7	29,17
	2001-3000 TL	3	12,50
Anne eğitim düzeyi	Okur yazar değil	8	33,33
	İlkokul	12	50,00
	Ortaokul	4	16,67
Baba eğitim düzeyi	Okur yazar değil	2	8,33
	İlkokul	15	62,50
	Ortaokul	4	16,67
	Lise ve dengi	3	12,50
Anne meslek	Ev hanımı	21	87,50
	İşçi	3	12,50
Baba meslek	İşçi	8	33,33
	Memur	1	4,17
	Serbest	15	62,50
Aile reisliği	Anne	6	25,00
	Baba	13	54,17
	Anneanne/Dede	3	12,50
	Birlikte	2	8,33
Arkadaşlık ilişkileri	Tek arkadaşı	9	37,50
	Birden fazla arkadaş	15	62,50
Alkol kullanımı	Evet	1	4,17
	Hayır	23	95,83
Sigara kullanımı	Evet	14	58,33
	Hayır	10	41,67

Tablo 1'e göre suça sürüklenmiş çocukların demografik özellikleri incelendiğinde: yaş, cinsiyet, çocukların eğitim düzeylerinin, ikamet edilen yerleşim birimine ilişkin dağılımların birbirine yakın olduğu; aile gelir düzeylerinin genel olarak asgari ücretin altında olduğu (% 87,50); annelerin eğitim durumlarının düşük olduğu ve tamama yakınının ev hanımı olduğu (%87,50); babaların ise genel olarak sabit bir işlerinin olmadığı (%62,50); aile yapısında ataerkil yapının hâkim olduğu ve otoritenin baba da olduğu (% 54,17) ; sigara kullanımının (%58,33) yaygın olduğu ancak alkol kullanımının yok denecek kadar az (%4,17) ve madde bağımlılığının hiç görülmediği tespit edilmiştir.

Altun vd. (2016) tarafından yapılan “suça sürüklenen çocukların suç tipleri, sosyo-demografik ve klinik özellikleri” başlıklı çalışmada araştırmadaki benzer bulgulara ulaşılmıştır. Araştırmada suça sürüklenen çocukların çoğunluğunun erkek olduğu (%87) görülmüştür. Kahramanmaraş'ta Tamer vd. (2013) tarafından yapılan suça sürüklenmiş çocuklarla ilgili araştırmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Suça sürüklenen çocukların sosyo-demografik özelliklerinin incelendiği araştırmada çocukların çoğunluğunun (%85) erkek olduğu ve çocukların ilköğretimden kaynaklanan bir zorunluluk nedeniyle eğitime devam, zorunluluk olmasa okulu bırakacakları görülmüştür. Kazak Ekin (2016) tarafından Siirt'te yapılan suça sürüklenmiş çocukların annelerinin çocuklarına ilişkin algısı başlıklı çalışmada çocukların büyük çoğunluğunun, sigara, esrar ve uyuşturucu madde alışkanlıkları olduğu saptanmıştır.

Anne-Baba Tutum Ölçeğine Yönelik Değerlendirme

Tablo 2. Ana-Baba Tutumlarına İlişkin Aritmetik Ortalamalar

Ölçek	n	\bar{x}	s
Demokratik Tutum	24	41,25	8,48656
Koruyucu-İstekçi Tutum	24	42,04	7,12911
Otoriter Tutum	24	33,91	5,20799

Tablo 2'ye göre suça sürüklenmiş çocukların ana-baba tutumlarına yönelik aritmetik ortalamalara göre çocukların demokratik tutum puan ortalamaları $\bar{x}=41,25$, koruyucu-istekçi tutum puan ortalamaları $\bar{x}=42,04$, otoriter tutuma yönelik görüşlerine ilişkin puan ortalamalarının $\bar{x}=33,91$ olduğu görülmüştür. Bu durumda demokratik ve koruyucu-istekçi tutuma yönelik puan ortalamalarının orta düzeyde; otoriter tutuma yönelik puan ortalamalarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Alan yazında da suça sürüklenmiş çocuklarda, ergenlerde, ana baba tutumlarına ilişkin otoriter bir algının hâkim olduğu ve bunun çocuğun gelişiminde, iletişimde sorunlara neden olduğu ifade edilmiştir. Düzgün (1995) tarafından lise öğrencileri ile yapılan araştırmada otoriter ana baba tutumlarının öğrenciyi olumsuz etkilerken, sosyo- ekonomik durumu düşük olan ailelerin daha otoriter olduğu; Köse (2015) otoriter anne baba tutumunu yüksek algılayan bireylerin kişilik özelliklerinde duygusal dengesizlik özelliklerinin daha fazla sergilediği; Taşkın (2012), ana-babası otoriter tutum gösteren öğrencilerin iletişim becerisinin daha düşük olduğu; Yıldırım (2010), otoriter ana baba tutumu puanı arttıkça sınıf içi disiplin sorunlarının arttığı; Fırat (2009), suça sürüklenmiş çocukların öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin algılanan anne ve baba tutumlarına bağlı olarak, anne ve baba tutumu otoriter ve koruyucu/istekçi olan suça sürüklenmiş çocukların öğrenilmiş çaresizlik puanlarının, anne tutumu demokratik olan çocuklara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 3. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Mann Whitney-U Testi Tablosu

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Demokrat Tutum	Erkek	14	13,04	182,50	62,500	-,450	,653
	Kadın	10	11,75	117,50			
Koruyucu-İstekçi Tutum	Erkek	14	11,96	167,50	62,500	-,444	,657
	Kadın	10	13,25	132,50			
Otoriter Tutum	Erkek	14	12,21	171,00	66,000	-,239	,811
	Kadın	10	12,90	129,00			

Tablo 3'teki veriler incelendiğinde suça sürüklenmiş çocukların ana-baba tutum ölçeğine ilişkin cinsiyet değişkenleri açısından boyutların tamamında anlamlı fark görülmemektedir.

2.3. Suça sürüklenmiş çocukların ebeveynlerinin birliktelik durumları değişkenine bağlı olarak yapılan ana-baba tutum ölçeğine ilişkin Mann Whitney-U Testi Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Ebeveynlerin Birliktelik Durumuna İlişkin Mann Whitney-U Testi Tablosu

Boyutlar	Birliktelik	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Demokrat Tutum	Birlikte	15	13,03	195,50	59,50	-,489	,625
	Ayrı	9	11,61	104,50			
Koruyucu-İstekçi Tutum	Birlikte	15	13,47	202,00	53,00	-,874	,382
	Ayrı	9	10,89	98,00			
Otoriter Tutum	Birlikte	15	12,03	180,50	60,50	-,670	,682
	Ayrı	9	13,28	119,50			

Tablo 4'teki veriler incelendiğinde suça sürüklenmiş çocukların ana-baba tutum ölçeğine anne babaların birlikte yaşayıp yaşamadıklarına ilişkin değişkenler açısından, ölçeğin alt boyutlarının tamamında anlamlı fark görülmemektedir.

Tablo 5. Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Mann Whitney-U Testi Tablosu

Boyutlar	Eğitim Durumu	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Demokrat Tutum	Ortaokul	11	10,95	120,50	54,50	-1,010	,313
	Lise	13	13,81	179,50			
Koruyucu-İstekçi Tutum	Ortaokul	11	11,64	128,00	62,00	-,556	,578
	Lise	13	13,23	172,00			
Otoriter Tutum	Ortaokul	11	13,32	146,50	62,50	-,533	,594
	Lise	13	11,81	153,50			

Tablo 5'e göre suça sürüklenmiş çocukların eğitim durumları değişkeni ile ana-baba tutum ölçeğine ilişkin puanlar arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Tablo 6. Gelir Durumu Değişkenlerine İlişkin Kruskal-Wallis-H Testi Tablosu

Boyutlar	Gelir Durumu	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
Demokrat Tutum	0-1000 TL	14	13,18	,332	2	,847
	1001-2000 TL	7	11,43			
	2001-3000 TL	3	11,83			
Koruyucu-İstekçi Tutum	0-1000 TL	14	12,57	,183	2	,912
	1001-2000 TL	7	11,79			
	2001-3000 TL	3	13,83			
Otoriter Tutum	0-1000 TL	14	12,36	,166	2	,920
	1001-2000 TL	7	12,14			
	2001-3000 TL	3	14,00			

Tablo 6'daki verilerde, suça sürüklenmiş çocukların ana-baba tutum ölçeğine ilişkin düşüncelerinin çocukların ailelerinin gelir durumu değişkenlerine göre farklılaşmadığı

görülmektedir [$X^2(2)= 847$; $p>,05$; $X^2(2)= ,912$; $p>,05$; $X^2(2)= ,920$; $p>,05$]. Bu sonuca göre çocukların ana-baba tutumlarının ailelerin gelir düzeyine göre farklılaşmadığı söylenebilir.

Sosyal Hizmet Raporlarına (SİR) Yönelik Değerlendirme

Çocukların sosyal inceleme raporlarına (SİR) ilişkin veriler incelendiğinde ise haklarında tutuklama kararı verilmiş olan suça sürüklenmiş çocukların genel olarak kötü bir arkadaş çevresine sahip oldukları, diğer suça sürüklenmiş çocuklarla arkadaşlık ettikleri ve hepsinin birbirlerini tanıdıkları görülmüştür. Bu durumun tutukluluk süreci içerisinde paylaşılacak mecburiyetinde kalınan fiziksel ortamdan kaynaklandığı söylenebilir. Erdoğan (2005) suça sürüklenen çocukların aileleri üzerine yaptığı araştırmada, suç işleyen arkadaşlara sahip çocukların suç işlemeyen arkadaşlara sahip çocuklara göre daha saldırgan eğilimlere sahip olduklarını, dolayısıyla arkadaş çevresinin çocuğun suça sürüklenmede çok etkin olduğunu belirtmiştir. Ancak çocuğun suç çevresiyle tutukluluk sürecinde tanışmadığı, tutukluk öncesi, çocukların akran grupları tarafından benimsenme duygusu ile bu yaşlarda oluşturulan, mahallelerde ki gençlik gruplarına, büyük kentlerde ise çetelere karıştığı gözlenmektedir. Yazılı kuralları olmayan ancak belli bir hiyerarşinin olduğu bu gruplar, diğer etkenlerin de tesiri ile evden kopmak üzere olan çocuğun suça sürüklenmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Duman, 2002). Yapılan görüşmeler sırasında da işlenen suçun arkadaş ortamında bir övgü-saygı meselesi olduğu belirtilmiştir. Çocuklarla yapılan görüşmeler sırasında alınan anamnezlere göre mahcubiyet, pişmanlık belirtilerine rastlanmadığı, düştükleri durumu kendileri ifade ederken rahatsızlık duymadıkları belirtilmiştir. Çocukların birden fazla suç işlediği ve sırasıyla hakaret, yaralama, hırsızlık ve mala zarar verme suçlarından haklarında inceleme yapıldığı tespit edilmiştir.

TARTIŞMA- SONUÇ

Suçta sürüklenmiş çocukların ailelerinin tutumlarına yönelik ifadelerin analizine göre, demokratik tutum ($\bar{x}=41,25$) ve koruyucu-istekçi tutumlarının ($\bar{x}=42,04$) orta düzeyde, otoriter tutuma yönelik puanlarının ($\bar{x}=33,91$) ise yüksek düzeyde olduğu, bununla birlikte diğer tüm değişkenler açısından otoriter tutuma ilişkin görüşlerin yüksek olduğu görülmüştür. Taşkın (2012) tarafından yapılan, iletişim becerisinin çatışma eğilimi ve algılanan ana baba tutumları ile ilişkisi başlıklı çalışmada, ana baba tutumları demokratik olan öğrencilerin iletişim becerisinin daha yüksek olduğu, babası otoriter tutum gösteren öğrencilerin iletişim becerisinin ise daha düşük olduğu belirlenmiştir. Demokratik anne ve baba puanları ile çatışma eğilimi arasında anlamlı düzeyde negatif ilişki olduğu, otoriter ve koruyucu/istekçi ana baba tutumları ile çatışma eğilimi arasında anlamlı düzeyde pozitif ilişki olduğu görülmüştür. Yıldırım (2010) tarafından ortaokul 7 ve 8. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilen sınıf içi disiplinle ana baba tutumları arasındaki ilişki ile ilgili araştırmada, öğrencilerin demokratik ana baba tutumu puanı arttıkça sınıf içi disiplin sorunlarının azaldığı, otoriter ana baba tutumu puanı arttıkça sınıf içi disiplin sorunlarının arttığı, ailenin ekonomik durumu iyileştikçe öğrencilerin sınıf içi disiplin sorunlarının azaldığı bulunmuştur. Turan (2012) tarafından Kocaeli’de yapılan çalışmada çocukları suça sürükleyen nedenler arasında en önemli etkenin aile olduğu ve ailelerin eğitimsiz, bilinçsiz olmalarının önemli sorunların başında geldiği ifade edilmiştir. Düzgün (1995), tarafından yapılan, lise öğrencilerinin psikolojik belirtileri ile ana-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada, otoriter ana baba tutumunun öğrenciyi olumsuz etkileyerek depresyona yol açarken, demokratik tutumun, depresyonu engelleyici yönde olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Araştırmada sosyo-ekonomik durumun da ailelerin tutumunda etkili olduğu, gelir düzeyi düşük olanların daha otoriter, orta ve yüksek olanların ise daha demokratik olduğu görülmüştür. Doğan (2001), 60 lise öğrencisinin ana-baba tutumları ile saldırgan davranışlar arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmada; otoriter tutuma sahip ailelerde yetişen çocukların, saldırgan davranışlarda bulunduğu tespit etmiştir. Bu doğrultuda, ergenliğe geçiş döneminde yaşanan aşırı aile baskılarının çocukları suça sürüklemeye bir etken olabileceği söylenebilir. Buradan hareketle

otoriter, baskıcı bir ana-baba tutumunun sorun davranışların oluşmasında ciddi bir etken olduğu görülmektedir. Demokratik tutumun sergilendiği ailelerde risk dönemi olarak adlandırılan ergenliğin daha sağlıklı bir şekilde geçirilebileceği söylenebilir. Demografik özellikler açısından ana-baba tutum ölçeklerine ilişkin anlamlı farklılıklar çıkmamasının ise çocukların tamamı yakınının benzer özellikler göstermesinden kaynaklandığı ifade edilebilir.

Araştırma evrenindeki suça sürüklenmiş, mahkemece hakkında tutuklama kararı verilmiş çocuklara ilişkin sosyal inceleme raporlarına ilişkin veriler incelendiğinde; çocukların anne-baba birliktelik durumlarına göre %37'sinin ayrı yaşadığı, bunların yarısının bir yakınının yanında ikamet ettiği (anneanne-dede); %45'inin ilköğretim mezunu, %54'ünün ortaöğretime devam ettiği veya okulu bıraktığı, aile gelirleri bakımından %87'sinin asgari ücret düzeyinde gelire sahip ailelerin çocukları olduğu, anne eğitim düzeyine bakıldığında %83'ünün, babaların ise %70'inin ilköğretim düzeyinde eğitime sahip oldukları, mesleki bakımdan annelerin %87'sinin ev kadını olduğu, babaların ise tamamı yakınının belirli bir işi olmadığı görülmüştür.

Sosyal inceleme raporlarında çocukların ataerkil-babanın aile reisi olduğu otoriter bir yapıya sahip ailede büyüdükleri, her ne kadar işlenen suçun fakirlikten işlenmediği belirtilmişse de çocukların ailelerinin tamamı yakınının düşük gelirli ailelerin çocukları olduğu görülmüştür. Akıncı ve Atakan (1968, 43), Altun vd. (2016) de yaptıkları çalışmalarda suça sürüklenmenin gelir düzeyi düşük olan ailelerde daha çok rastlandığını ifade etmişlerdir. Düzgün de (1995), aile tutumlarının ailelerin gelir düzeylerinden etkilendiğini ve gelir düzeyi düşük olan ailelerde baskıcı, otoriter bir yapının hâkim olduğunu, bunun da birçok sorunu beraberinde getirdiğini belirtmiştir. Uzun (2015) ise, suç ve değer ilişkisini araştırdığı çalışmasında, ailenin ekonomik gelir düzeyinin düşük olmasının suça sürüklenmede bir etken olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte ekonomik durumun düşük olmasının suça sürüklenmenin temel nedeni olarak değil de, yoksulluğun algılanması ile alakalı bir durum olarak yorumlanması, çocuğa sunulan sosyal ortam ve uyaranların kişisel gelişimdeki rolün göz önünde bulundurulması daha sağlıklı bir yorum olabilir (Balo, 1995).

Sosyal inceleme raporlarında, literatürle uyuşan bir diğer husus ise suça sürüklenen çocuklarının ebeveynlerinin eğitim düzeylerinin düşük olmasıdır. Acar vd. (2015), tarafından yapılan aile ve çocuk suçluluğu konulu bir çalışmada, suça sürüklenmiş çocukların ebeveynlerinin eğitim düzeyinin düşük olduğu ve bu durumun çocukların suça sürüklenmesinde etkili bir neden olduğu ifade edilmiştir. Turan'da (2012), Kocaeli örneğinde yaptığı çalışmada çocuğu suça sürükleyen en önemli etkenin aile olduğunu, düşük eğitim seviyesine sahip, bilinçsiz ailelerin, çocuğun sosyalleşmesine önem vermediği, destek olmadığı ve ailenin işlevselliğini yitirmesi sonucu çocukların suça yöneldiğini belirtmiştir. Ayrıca çocuğun ailesinde ya da akranları arasında suça karışmış bireylerin varlığı da çocukların suça sürüklenmesine neden olmaktadır (Uzun, 2015; Ergün, 2015). Bu durum neticesinde çocuğun suça sürüklenmesinin yanı sıra çocukların koruma altına alınma ihtimali de ortaya çıkmaktadır. Gelen ve Çınar (2014) tarafından Aile ve Sosyal Politikalar Çocuk Evleri çalışanları ile yapılan bir araştırmada çocuğun yaşadığı travmaların ya da korunma altına alınma nedenlerinin temelinde ailelerin bulunduğu, bu durumun ise yine sağlıklı ailelerin (koruyucu aile) rol modeli dahilinde ortadan kaldırılabilirliği ifade edilmiştir.

Demirbaş (2001) tarafından suça sürüklenmenin nedenlerinin araştırıldığı çalışmada, suça sürüklenmiş çocukların birçoğunun alkol ve uyuşturucu madde kullandığı tespit edilmiştir. Araştırmada sosyal inceleme raporlarına göre çocuklardan hiçbiri uyuşturucu madde kullanmazken yalnızca birinin alkol kullandığı, yarıdan fazlasının (%58,33) sigara kullandığı ve bu oranın erkeklerde daha çok olduğu tespit edilmiştir. Kazak Ekin'in (2016), Siirt'te suça sürüklenmiş çocukların annelerinin çocuklarına ilişkin algısı başlıklı çalışmasında ise çocukların büyük çoğunluğunun, sigara, esrar ve uyuşturucu madde alışkanlıkları olduğu saptanmıştır.

Araştırmada raporlara göre, çocukların sırasıyla hakaret, yaralama, hırsızlık gibi suçlar nedeniyle işlem yapıldığı görülmüştür. Suça sürükleniş çocukların genellikle hırsızlık, yaralama

ve uyuşturucu uyarıcı madde kullanmak ve satmak sebebiyle güvenlik birimine getirildiğini ve bu suçları 6136 Sayılı Kanuna Muhalefet, cinsel suçlar ve gasp suçunun takip ettiğini görülmüştür (Altun vd., 2016; Temur, 2012).

Araştırmada, suçun nedenlerinden, suça sürüklenen çocukların özellikleri ve ana baba tutumlarına ilişkin sonuçların alan yazınla örtüşmekle birlikte bazı bölgesel farklılıklar olduğu görülmüştür (Alkol ve madde kullanımına ilişkin nedenler, işlenen suçların türleri vb.). Bununla birlikte suça sürüklenme konusunda risk yaşının 13-14 olduğu, ergenlikle beraber suça sürüklenme oranının da arttığı (Fırat, İltas ve Gülman, 2016; Kurtuluş vd., 2009; Tamer vd., 2013; Yılmaz, 2009) bir gerçektir. Bu sebeple çocuk suçluluğunun önlenmesi konusunda, risk grupları göz önünde bulundurularak bölgesel risk haritalarının çıkarılması; ana-babalara yönelik aile eğitim programları düzenlenerek, aileleri bilinçlendirecek çalışmalar yapılması; çocuğu sadece aile ve okul düzleminde değil bütün çevresiyle ele alarak suça sürükleyen nedenlerin iyi saptanması (Aydın, 2010); yerinde ve zamanında müdahale edilmesi, birey ve toplum yararı için son derece önemlidir. Bununla birlikte suça sürüklenmiş çocukların topluma yeniden kazandırılması için sosyal destekli çalışmalara da ağırlık verilmelidir.

KAYNAKLAR

- Acar, G., Demir, A., Görmez, D. ve Keser, İ. (2015). Aile ve çocuk suçluluğu ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 1(651-656).
- Akıncı, Y. ve Atakan, T. (1968). *Psikolojik-pedagojik –hukuki yönleriyle suça giden ve suç işleyen çocuklar, hukuk ve eğitim serisi, sayı 3*, İstanbul: Mim Yayınları.
- Altun, H., Şahin, N., Fındıklı, E. ve Sınır, H. (2016). Suça sürüklenen çocukların suç tipleri, sosyo-demografik ve klinik özellikleri. *Adli Tıp Dergisi*. 30(3): 196-204.
- Aydın, H. (2010). *Yerel yönetimlerin çocuk suçluluğunu önlemedeki rolü*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Kamu Yönetimi Anabilim Dalı. Bolu.
- Balo, Y. S. (1995). *Suç mağduru ve suç faili olan çocuklar açısından çocuk suçluluğu ve çocuk mahkemeleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Adli Tıp Enstitüsü, İstanbul.
- ÇKK. (2005). Kanun NO:5395 Kabul Tarihi: 03/07/2005, Madde 3, a Fıkrası. <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5395.pdf> (Erişim Tarihi: 20.07.2018)
- Demirbaş, T. (2001). *Kriminoloji*, Ankara: Seçkin Kitabevi.
- Doğan, S. (2001). *Farklı sosyo-ekonomik düzeylere mensup ergenlik çağındaki kız ve erkeklerin saldırgan davranışlarıyla ana-baba tutumları arasındaki ilişkiler* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmit.
- Duman, N. (2002). Çeteye Katılma Potansiyeli Olan Gençlerin Grup Dinamikleri. I. Ulusal Çocuk ve Suç: Nedenler ve Önleme Çalışmaları Sempozyumu, 29-30 Mart 2001,161-212 s., Ankara.
- Düzgün, Ş. (1995). *Lise öğrencilerinin psikolojik belirtileri ile ana-baba tutumları arasındaki ilişkiler* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Erzurum.
- Erdoğan, M.Y. (2005), Suça yönlendirilen ve yönlendirilmeyen çocukların aile ilişkileri ile saldırganlık davranışlarının karşılaştırılması. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, (12),3,106–114.
- Elitok, R. (2015). *Şu bizim arsız çocuklar*. <http://www.sosyalhizmetuzmani.org/subizim.htm> (Erişim: 05.03.2015)

- Ergün, N. (2015). *Erken ergenlerde okul, aile ve demografik değişkenlere göre akran zorbalığının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Fırat, C. (2009). *Suçta sürüklenmiş çocuklarda öğrenilmiş çaresizlik düzeyinin farklı değişkenler ve algılanan anne baba tutumları bakımından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Fırat, S., İltaş, Y. ve Gülmen, K.M. (2016). Adana'da suça sürüklenen çocukların sosyo-demografik özellikleri. *Adli Tıp Bülteni*, 21(2): 86-92.
- Gelen, İ. ve Çınar, G. (2014). Samsun aile ve sosyal politikalar kurumunda çalışanların, çalıştıkları birim ile ilgili belirttikleri sorunlar ve çözüm önerileri, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (7), 35, 12. www.sosyalarastirmalar.com Issn: 1307-9581.
- Kaptan, S. (1995). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Rehber Yayınevi 2. Baskı. Ankara
- Kazak Ekin, N. (2016). *Suçta sürüklenmiş çocukların annelerinin çocuklarına ilişkin algısı: Siirt örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Başkent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Köse, T.P. (2015). *Bir devlet lisesinde okuyan ergenlerde benlik saygısı ve kişilik özelliklerinin ana-baba tutumları açısından yordanması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kurtulmuş, A., Salman, N., Günbet, G., Boz, B., Cenger, C. Ve Acar, K. (2009). Denizli İlinde 12-15 yaş arasındaki suça sürüklenen çocukların sosyo-demografik özellikleri. *Pamukkale Tıp Dergisi* 2009;2(1):8-14.
- Kuzgun, Y. ve Bacanlı, F. (2005). *PDR'de kullanılan ölçekler. Rehberlik ve psikolojik danışmada kullanılan ölçme araçları dizisi:1*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tamer, H., Açıksarı, Ö., Keten, A., Karanfil, R. ve Avşar, A. (2013). Kahramanmaraş ilinde suça sürüklenen çocukların sosyo-demografik özellikleri. *Adli Tıp Dergisi*, Cilt / Vol.:28, Sayı / No:2
- Taşkın, Ü. (2012). *İletişim becerisinin çatışma eğilimi ve algılanan ana baba tutumları ile ilişkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- T.C.K. Kanun No: 5237 Kabul Tarihi:26/09/2004, Madde 6, b Fıkrası. <http://www.ceza-bb.adalet.gov.tr/mevzuat/5237.htm> (Erişim Tarihi: 20.07.2018).
- Temur, T. (2012). *Kentleşme, çocuk suçluluğu ve eğitim: İstanbul ili örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri. İstanbul.
- Terzi, A.K. (2007). *Kent Ölçeğinde Çocuk Suçluluğu Çankaya Örnek Araştırması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- TUİK. (2018). *Suçta sürüklenmiş çocuklara ilişkin veriler*. Türkiye İstatistik Kurumu. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=21544> (Erişim Tarihi: 20.07.2018)
- Turan, İ. (2012). *Suçta sürüklenen çocuklar: Kocaeli örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- UNICEF (1998). *Çocuk haklarına dair sözleşme uygulama el kitabı*. Ajans Türk Basın ve Basım A.Ş., Ankara.
- Uzun, Z. (2015). *Suç ve değer ilişkisi: suça sürüklenmiş çocuklar üzerine bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yavuzer, H. (2010). *Çocuk ve suç*. 15. Baskı, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yıldırım, İ. (2010). *Sınıf içi disiplin sorunları ile ana baba tutumları arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü, Erzurum.

Yılmaz, A. (2009). *Suçta yönelmiş ve yönelmemiş 14-18 yaş arası ergenlerin empati düzeylerinin ve ana-baba tutumlarının incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Uluslararası Öğrencilerin Yalnızlık Düzeyleri

International Students' Loneliness Levels

Esat Şanlı¹

Yakup Poyraz²

Öz

Uluslararası öğrencilerin psiko-sosyal, eğitsel, kültürel, ekonomik ihtiyaçlarının belirlenmesi, bu ihtiyaçlara yönelik sunulacak tedbirleri belirlemek adına oldukça önemlidir. Özellikle çoğunlukla ikinci planda değerlendirilen psikolojik ihtiyaçların belirlenmesi ciddi bir gerekliliktir. Bu bağlamda bu araştırma, Türkiye’de bulunan uluslararası öğrencilerin yalnızlık durumlarını incelemek üzere gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemi; Orta Karadeniz Bölgesi’nde bir Türkçe Öğretim Merkezi’nde eğitim görmekte olan 55 kadın, 85 erkek olmak üzere 140 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada, uluslararası öğrencilerin yalnızlık düzeyleri, cinsiyet, Türkiye’de kendi ülkesinden arkadaşı olma durumu, ekonomik durumunu algılayışı, Türkiye’de bulunmasından memnuniyet durumu ve Türk halkının tutumlarını değerlendirishi değişkenlerine göre değerlendirilmiştir. Çalışmanın bulguları; uluslararası öğrencilerin yalnızlık duygularının, cinsiyet, Türkiye’de kendi ülkesinden arkadaşı olma durumu, ekonomik durumunu algılayışı değişkenlerine göre anlamlı bir değişiklik göstermediğini ortaya koymuştur. Buna karşın, Türkiye’de bulunmasından memnuniyet durumu ve Türk halkının tutumlarını değerlendirishi değişkenlerine göre yalnızlık duygularının anlamlı biçimde etkilendiği anlaşılmıştır. Bulgular, ilgili literatür doğrultusunda değerlendirilmiş ve çeşitli önerilerde bulunulmuştur. Araştırma, daha önce yapılan az sayıda araştırmaya destek bulguları içerdiği gibi, bundan sonraki araştırmalar için de önemli bir kaynak olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Uluslararası öğrenciler, yalnızlık, eğitim göçü.

Abstract

The determination of the psychosocial, educational, cultural and economic needs of international students is very important in order to determine the measures to be provided for these needs. In particular, it is a serious necessity to determine the psychological needs which are mostly evaluated on the second plan. In this context, this research was conducted to examine the loneliness situations of international students in Turkey. The sample of the research; Ondokuz Mayıs University consists of 140 students, 55 girls and 85 boys, who are studying at the Turkish Language Teaching Center. In the study, the level of loneliness of international students was evaluated according to the variables such as gender, friendliness in Turkey, perception of economic situation, satisfaction with being in Turkey and attitudes of Turkish people. Findings of the study; The loneliness of international students, gender, being a friend of their country in Turkey, perception of economic situation did not show any meaningful change. On the other hand, it was understood that loneliness sentiments were significantly affected according to the satisfaction of being in Turkey and the evaluations of Turkish people's attitudes. Findings were evaluated in the light of the relevant literature and various suggestions were made. The research is expected to be an important source for future research as well as providing support to a small number of previous researches.

Keywords: International students, loneliness, educational migration.

GİRİŞ

Göç; insanlık tarihi boyunca çeşitli nedenlere dayalı olarak bireysel ya da toplu olarak uzun süre yaşamış olduğu topraklardan, gelecek hayatının bir kısmını ya da tamamını geçirmek üzere yapılan coğrafi yer değiştirme durumudur (Topçu, 2006). Göç; ortaya çıkış nedenine

¹ Dr. Öğrt. Üyesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, esat.sanlı@omu.edu.tr

² Doç. Dr. Kahraman Maraş Sütçü İmam Üni., Fen Ed. Fak., TDE Bölümü, yakuppoyraz46@hotmail.com

göre iş göçü, beyin göçü, eğitim göçü gibi vasıflarla nitelendirilmektedir. Göçe kaynaklık eden yerleşim birimi ile göç edilen yerleşim birimi arasındaki dil, din, yaşam şartları, kültürel açılardan benzerlik ve farklılık durumu göç eden bireylerin psikolojik durumlarını doğrudan etkileyen unsurlardandır. Farklılıkların çok olduğu ülkelere yapılan göçlerde; yabancılik, yalnızlık, boşluk, özlem, köksüzlük, aşağılanma gibi duyguların çokça yaşandığı bilinmektedir (Şahin, 2001).

Farklı ülkelere yapılan göçlerin en büyük sebeplerinden birisi eğitimidir. Uluslararası eğitim; kısaca, bir öğrencinin eğitimine vatandaşı olduğu ülkenin dışında bir ülkede devam etmesi olarak ifade edilebilir (Dış Ekonomik İlişkiler Kurulu [DEİK], 2013). Tüm dünyada, farklı bir ülkeye yükseköğrenim görmek için giden öğrenci sayısı 2000 yılından bu yana yüzde 65'lik bir artış sağlamış ve 4,1 milyona ulaşmıştır (DEİK, 2013). Bununla birlikte Türkiye, henüz uluslararası öğrencilerin yükseköğrenim için yoğun ilgi gösterdiği bir merkez konumunda değildir. Bu artış, Türkiye'ye gelen uluslararası öğrenci sayıları için de geçerlidir (DEİK, 2013). 2011 yılında Türkiye'de 25.545 uluslararası yükseköğrenim öğrencisi bulunmaktaydı. Kısa bir zaman içerisinde, 2016-2017 yılında uluslararası öğrenci sayısı 108.076'ya ulaştı (PEJİFA, 2017). Bu kesintisiz artış Türkiye'de uluslararası öğrenci sayısının giderek artmaya devam edeceğinin de göstergesi olarak önemlidir.

Türkiye'de yükseköğrenim gören uluslararası öğrencilerin yaklaşık on beş bini Suriye'den gelmektedir. İkinci sırada ise Azerbaycan bulunmaktadır. Bunun dışında en fazla öğrencinin kabul edildiği ülkelerin çoğunlukla Müslüman yoğunluklu nüfusa sahip olan Orta Doğu ve Asya ülkeleri olduğu, Balkan ülkeleri ve Almanya'nın da bu sırayı takip ettiği görülmektedir (DEİK, 2013; PEJİFA, 2017).

Bütün bu sayısal değerler; günümüzde, yüz bini aşkın uluslararası öğrencinin Türkiye'de karşılanmayı bekleyen çeşitli ihtiyaçlarının araştırılma ve karşılanma sorumluluğunu beraberinde getirmektedir. Türkiye'de uluslararası öğrencilerin psikolojik durumlarına yönelik yapılan araştırma sayısı oldukça azdır. Bununla ilgili bu araştırmaya temel teşkil etmesi bakımından önemli görüldüğünden bazı araştırma bulgularının paylaşılmasında yarar görülmüştür.

Yiğit (2012) Konya'da yükseköğrenim görmekte olan uluslararası öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarının hangi değişkenlere göre farklılık gösterdiğini incelemiştir. Araştırma bulguları; uluslararası öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaç puanlarında babanın eğitim düzeyinin önemli bir etken olmadığını, sadece özerklik psikolojik temel ihtiyaçları bakımından anne eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık ortaya çıktığı anlaşılmıştır. Öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarından özerklik ve yeterlik temel psikolojik ihtiyaçlarında yaşa göre anlamlı farklılık olduğu anlaşılmıştır. Temel psikolojik ihtiyaçların cinsiyete göre farklılık göstermediği araştırmanın önemli bulguları arasındadır.

Oei ve Notowidjojo (1990) Avustralya'da bulunan uluslararası öğrencilerin depresyon ve yalnızlık düzeylerini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, çalışmaya katılan 342 öğrenciden elde edilen veriler üzerinde yapılan analizler, uluslararası öğrencilerin Avustralya öğrencilerinden daha fazla, orta derecede şiddetli klinik depresyon ve yalnızlık yaşama olasılığının yüksek olduğunu göstermiştir. Zorluklarla karşılaşma beklentisinin, uluslararası öğrenciler için önemli bir depresyon yordayıcısı olduğu çalışmanın önemli bulguları arasında yer almaktadır.

Sawir, Marginson, Deumert, Nyland, Ramia (2008), Avustralya'da öğrenim gören uluslararası öğrencilerin yalnızlık durumlarını incelemişlerdir. Araştırmada, uluslararası öğrencilerin özellikle ilk dönemlerde yoğun yalnızlık duygusu içerisine girdikleri dikkat çeken bir bulgudur. Bu bağlamda, eğitim ortamında uluslararası ve yerel öğrenciler arasında daha güçlü bağlar oluşturulması, uluslararası öğrencilerin kendi kültürel haritalarını kendi şartlarıyla yeniden

düzenlemelerine yardım çabalarının yalnızlığı azaltmada oldukça önemli olacağını bulguları doğrultusunda ortaya koymaktadırlar.

Uluslararası öğrencilerin psikolojik durumlarına yönelik yapılan bir diğer önemli araştırma da, Otrar ve arkadaşları (2002) tarafından Türkiye’de öğrenim gören Türk ve akraba topluluk öğrencilerinin stres kaynakları, başa çıkma tarzları ile ruh sağlığı arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yürütülmüştür. Araştırmaya katılan 17-36 yaş arası 232 uluslararası öğrenci için ekonomik problemler ve gelecek kaygısının en büyük problem ve stres kaynağı olduğu görülmüştür. Erkeklerin problem odaklı başa çıkma tarzlarını daha fazla kullandığı görülürken kadınların daha fazla psikopatolojik semptom gösterdiği anlaşılmıştır.

Çöllü ve Öztürk (2009), Türk Cumhuriyetleri, Türk ve akraba topluluklarından Türkiye’ye yüksek öğrenim görmek amacıyla gelen öğrencilerin uyum ve iletişim sorunlarını incelemek üzere bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada uygulamış oldukları anket sorularına verilen cevaplar üzerinden frekans değerleri elde etmişlerdir. Araştırmanın, ilgili bazı önemli bulguları arasında, öğrencilerin bursları yetersiz buldukları ve ekonomik sorunlar yaşadıkları, bu durumun da akademik başarılarını olumsuz yönde etkilediği yer almaktadır. Ayrıca, öğrencilerin ülkelerine ve ailelerine duydukları özlemin çeşitli uyum sorunlarına yol açtığı belirtilmiştir. Bir diğer bulgu ise, üniversitelerdeki psikolojik danışma ve rehberlik servislerinden uluslararası öğrencilerin yeterince yararlanamadıkları yönündedir.

Türkiye’de yükseköğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadıkları sorunlar ve sosyal uyumlarını etkileyen etmenlere yönelik Özçetin (2013) tarafından yapılan yüksek lisans tezi de önemli bulgular içermektedir. Bu araştırmanın sonuçları; Kadınların erkeklere göre, sosyal uyumlarının daha yüksek olduğunu, geliri ülkemiz koşullarına göre yeterli ve yüksek olan yabancı uyruklu öğrencilerin, geliri yetersiz bulunanlara göre daha sosyal olduklarını, yakın arkadaşlık ilişkisi içerisinde bulunanların, arkadaşı olmayanlara göre sosyal-kültürel ve sportif etkinliklere yeterli düzeyde katıldıkları ve sosyal uyumlarının da yüksek olduğunu göstermektedir.

Paylaşılan araştırma bulguları göz önünde bulundurulduğunda, Türkiye ölçeğinde, yükseköğrenim düzeyinde eğitim gören uluslararası öğrencilerin genel psikolojik durumlarının incelendiği araştırmaların bulunduğu, bununla birlikte daha detaylı bazı duygu durumlarını inceleyen araştırmaların henüz ortaya konmadığı anlaşılmaktadır. Bu araştırmalardan bir kısmının işaret etmekte olduğu gibi “yalnızlık” uluslararası öğrencilerin birçoğu için kaçınılmaz bir problem halini almaktadır (Çöllü ve Öztürk, 2009; Kiroğlu, Kesten, ve Elma, 2010; Oei ve Notowidjojo, 1990; Sawir, Marginson, Deumert, Nyland, ve Ramia, 2008; Şahin, 2001).

Uluslararası öğrencilerin psiko-sosyal, eğitsel, kültürel, ekonomik ihtiyaçlarının belirlenmesi, bu ihtiyaçlara yönelik sunulacak tedbirleri belirlemek adına oldukça önemlidir. Özellikle, çoğunlukla ikinci planda değerlendirilen psikolojik ihtiyaçların belirlenmesi ciddi bir gerekliliktir. Bu bağlamda, araştırma, Türkiye’de bulunan uluslararası öğrencilerin yalnızlık durumlarını incelemek üzere gerçekleştirilmiştir. Bu yönüyle araştırmalar daha önce yapılan az sayıda araştırmaya destek bulguları içerdiği gibi, bundan sonraki araştırmalar için de önemli bir kaynak olacağı düşünülmektedir. Aşağıda uluslararası öğrencilerin yalnızlık durumlarına yönelik yürütülen araştırmanın denencelerine yer verilmiştir.

Yukarıdaki bilgiler ışığında araştırmada, “Türkiye’de öğrenim gören uluslararası öğrencilerin yalnızlık durumları hangi faktörlerden etkilenmektedir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu soruya yanıt ararken aşağıdaki alt problemler temel alınmıştır:

1. Cinsiyete göre uluslararası öğrencilerin yalnızlık düzeyleri farklılaşmakta mıdır?
2. Türkiye’de bulunduğu süreye göre uluslararası öğrencilerin yalnızlık düzeyleri farklılaşmakta mıdır?
3. Türkiye’de kendi ülkesinden arkadaşı olma durumuna göre uluslararası öğrencilerin yalnızlık düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

4. Ekonomik durumunu algılayışına göre uluslararası öğrencilerin yalnızlık düzeyleri farklılaşmakta mıdır?
5. Türkiye’de bulunmasından memnuniyet durumuna göre uluslararası öğrencilerin yalnızlık düzeyleri farklılaşmakta mıdır?
6. Türkiye’de kendini algılayış biçimine göre uluslararası öğrencilerin yalnızlık düzeyleri farklılaşmakta mıdır?
7. Türk halkının tutumlarını değerlendirişine göre uluslararası öğrencilerin yalnızlık düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

Yukarıda ifade edilen araştırma problemlerinin nasıl bir yöntemle sınanacağı “yöntem” bölümünde belirtilmiştir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma, uluslararası öğrencilerin Türkiye’de kendilerini nasıl değerlendirdiklerini ve yalnızlık düzeylerini belirlemek üzere ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, 2016/2017 öğretim yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkçe Öğretim Merkezi’nde eğitim görmekte olan 55 kadın, 85 erkek olmak üzere 140 öğrenciden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve UCLA Yalnızlık Ölçeği’nden yararlanılmıştır. Veri toplama araçlarıyla ilgili detaylar aşağıda paylaşılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada, katılımcıların cinsiyet, ne kadar süredir Türkiye’de buldukları, hangi ülkeden geldikleri ve ekonomik durum gibi bazı demografik özellikleri, Türkiye’de bulunmanın eğitim, arkadaşlık, hizmetler açısından bir uluslararası öğrenci olarak onları nasıl etkilediği gibi bilgileri elde etmek için araştırmacılar tarafından geliştirilen sorulardan oluşmuştur.

Yalnızlık Ölçeği (UCLA)

Araştırmada uluslararası öğrencilerin yalnızlık düzeylerini ölçmek için, güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları Demir (1989) tarafından yapılan UC LA Yalnızlık Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek güvenilirlik çalışmaları üniversite öğrencileri üzerinde yapılmış olup 0.86-0.96 arasında güvenilirlik katsayıları elde edilmiştir. Bu çalışmada da güvenilirlik katsayısı 0.86 olarak tespit edilmiştir. UCLA Yalnızlık Ölçeği ile Beck Depresyon Envanteri arasında 0.77; UCLA Yalnızlık Ölçeği ile Çok Yönlü Depresyon Envanteri arasında ise 0.82’lik bir korelasyon olduğu görülmüştür.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler bilgisayar ortamında SPSS 22 ile analiz edilmiştir. Verilerin, normal dağılım gösterip göstermedikleri incelenmiş, yapılan analizler bu doğrultuda gerçekleştirilmiştir. Araştırmada değerlendirilen bağımsız değişkenlerin her birisi için verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Normal dağılım ölçütü olarak Kolmogorov-Smirnov değerinin temel alınması önerilmektedir (Büyüköztürk, 2011, s. 42). Kolmogorov-Smirnov $\alpha > .05$ olduğu durumlarda dağılımın normal olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bu çalışmada verilerin normal dağılım gösterdiği anlaşılmıştır. Buna bağlı olarak parametrik istatistik yöntemleri tercih edilmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın ilk alt problemi “Cinsiyete göre uluslararası öğrencilerin yalnızlık düzeyleri farklılaşmakta mıdır?” şeklinde kurgulanmıştır. Araştırmanın bu alt problemi, Mann Whitney U testi yoluyla analiz edilmiş, sonuçlar aşağıda paylaşılmıştır.

Tablo 1. Cinsiyete Göre Uluslararası Öğrencilerin Yalnızlık Ölçeği Puanlarına Yönelik Mann Whitney U testi Analizi

Cinsiyet	n	S.T	S.O	U	z	p
Kadın	55	4076.50	74.12	2.138.500	-.850	.395
Erkek	85	5793.50	68.16			

$p>.05$; $n=140$

Tablo 1’de yer alan sıra ortalamaları incelendiğinde, uluslararası öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı ölçüde değişmediği anlaşılmaktadır.

Araştırmanın ikinci alt problemi “Türkiye’de bulunduğu süreye göre uluslararası öğrencilerin yalnızlık düzeyleri farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir. Bu alt problemin sonuçlarını ortaya koymak için veriler üzerinde Kruskal Wallis Testi yapılmış ve sonuçlar aşağıda paylaşılmıştır.

Tablo 2. Türkiye’de Bulunma Sürelerine Göre Bireylerin Yalnızlık Ölçeği Puanlarına Yönelik Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Süre	n	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
1 yıl	97	69.64	1.76	2	.413
2 yıl	22	64.73			
3 yıl ve daha fazla	21	80.50			

Tablo 2’de yer alan değerler incelendiğinde, Türkiye’de bulunma sürelerine göre bireylerin yalnızlık düzeylerine yönelik sıra ortalamaları arasındaki fark anlamlı düzeyde değişiklik göstermemektedir ($x^2=1.76$; $sd=2$; 0.5).

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Türkiye’de kendi ülkesinden arkadaşı olma durumuna göre uluslararası öğrencilerin yalnızlık düzeyleri farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir. Bu alt problemin sonuçlarını ortaya koymak için veriler üzerinde Kruskal Wallis Testi yapılmış ve sonuçlar aşağıda paylaşılmıştır.

Tablo 3. Türkiye’de Kendi Ülkesinden Arkadaşı Olma Durumuna Göre Bireylerin Yalnızlık Ölçeği Puanlarına Yönelik Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Türkiye’de Arkadaş Durumu	n	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Yok	19	71.08	.020	2	.990
Birkaç tane	70	70.02			
Oldukça çok	50	69.56			

Tablo 3’te yer alan değerler incelendiğinde, Türkiye’de kendi ülkesinden arkadaşı olma durumuna göre bireylerin yalnızlık düzeylerine yönelik sıra ortalamaları arasındaki fark anlamlı düzeyde değişiklik göstermemektedir ($x^2=0.20$; $sd=2$; 0.5).

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Ekonomik durumunu algılayışına göre uluslararası öğrencilerin yalnızlık düzeyleri farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir. Bu alt problemin sonuçlarını ortaya koymak için veriler üzerinde Kruskal Wallis Testi yapılmış ve sonuçlar aşağıda paylaşılmıştır.

Tablo 4. Ekonomik Durumunu Algılayışına Göre Bireylerin Yalnızlık Ölçeği Puanlarına Yönelik Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Ekonomik Durum	n	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Çok düşük	15	76.87			
Orta	116	69.84	.426	2	.808
Oldukça İyi	9	68.33			

Tablo 4'te yer alan değerler, gruplar arası sıra ortalamaları farklarının istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı, dolayısıyla bireyin algılamış olduğu ekonomik seviyenin, yalnızlık düzeyi üzerinde önemli bir etken olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($x^2=4.26$; $sd= 2$; 0.5).

Araştırmanın beşinci alt problemi "*Türkiye'de bulunmasından memnuniyet durumuna göre uluslararası öğrencilerin yalnızlık düzeyleri farklılaşmakta mıdır?*" şeklindedir. Bu alt problemin sonuçlarını ortaya koymak için veriler üzerinde Kruskal Wallis Testi yapılmış ve sonuçlar aşağıda paylaşılmıştır.

Tablo 5. Türkiye'de Bulunmasından Memnuniyet Durumuna Göre Bireylerin Yalnızlık Ölçeği Puanlarına Yönelik Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Türkiye'de Bulunma Memnuniyet Durumu	n	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Çok Memnunum	107	65.12			
Hayatımda önemli bir Fark Yok	27	84.18	9.586	2	.008*
Hiç Memnun değilim	5	109.00			

* $p<.05$

Tablo 5'te yer alan değerler incelendiğinde, gruplar arası sıra ortalamaları farklarının istatistiksel açıdan anlamlı olduğu, dolayısıyla Türkiye'den memnuniyet durumlarının uluslararası öğrencilerin yalnızlık düzeyi üzerinde önemli bir etken olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($x^2=9.586$; $sd= 2$; 0.5). Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığının anlaşılması için ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Buna göre, Türkiye'de bulunmaktan çok memnun olan uluslararası öğrencilerin yalnızlık ölçeği sıra ortalamalarının, Türkiye'de bulunmakla önemli bir farklılık hissetmeyen ve Türkiye'de bulunmaktan memnun olmayanlara göre anlamlı düzeyde düşük olduğu anlaşılmıştır. Türkiye'de bulunmaktan memnun olmayan ve hayatında önemli bir farklılık olmayan uluslararası öğrencilerin yalnızlık ölçeği sıra ortalamalarında ise anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Araştırmanın altıncı alt problemi "*Türkiye'de kendini algılayış biçimine göre uluslararası öğrencilerin yalnızlık düzeyleri farklılaşmakta mıdır?*" şeklindedir. Bu alt problemin sonuçlarını ortaya koymak için veriler üzerinde Kruskal Wallis Testi yapılmış ve sonuçlar aşağıda paylaşılmıştır.

Tablo 6. Uluslararası Öğrencilerin Türkiye’de Kendisini Algılayış Biçimine Göre Bireylerin Yalnızlık Ölçeği Puanlarına Yönelik Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Türkiye’de Kendisini Algılayış Biçimi	n	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
<i>Değerli bir misafir gibi</i>	105	61.79			
<i>Buranın Normal bir Vatandaşı Gibi</i>	23	68.39	13.381	2	.001*
<i>Değersiz</i>	12	103.24			

*p<.001

Tablo 6’da yer alan değerler incelendiğinde, gruplar arası sıra ortalamaları farklarının istatistiksel açıdan anlamlı olduğu, dolayısıyla Türkiye’de kendisini algılayış biçiminin uluslararası öğrencilerin yalnızlık düzeyi üzerinde önemli bir etken olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($x^2=13.381$; $sd= 2$; .001). Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığının anlaşılması için ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Buna göre, Türkiye’de kendisini değerli bir misafir gibi ya da buranın normal bir vatandaşı gibi hisseden uluslararası öğrencilerin yalnızlık ölçeği sıra ortalamalarının, Türkiye’de kendini değersiz hissedenlere göre anlamlı düzeyde düşük olduğu anlaşılmıştır. Türkiye’de bulunmaktan memnun olmayan ve hayatında önemli bir farklılık olmayan uluslararası öğrencilerin yalnızlık ölçeği sıra ortalamalarında ise anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Araştırmanın yedinci alt problemi “*Türk Halkının tutumlarını değerlendirişine göre uluslararası öğrencilerin yalnızlık düzeyleri farklılaşmakta mıdır?*” şeklindedir. Bu alt problemin sonuçlarını ortaya koymak için veriler üzerinde Kruskal Wallis Testi yapılmış ve sonuçlar aşağıda paylaşılmıştır.

Tablo 7. Türk Halkının Tutumlarını Algılayış Biçimine Göre Bireylerin Yalnızlık Ölçeği Puanlarına Yönelik Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Türk Halkının Tutumunu Algılayış Biçimi	n	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
<i>Çok sıcak ve samimi davranıyorlar</i>	105	65.38			
<i>Halkla ilişkide bulunmak istemiyorum</i>	23	75.00	11.540	2	.003*
<i>Kötü davranıyorlar</i>	12	106.71			

*p<.05

Tablo 7’de yer alan değerler incelendiğinde, gruplar arası sıra ortalamaları farklarının istatistiksel açıdan anlamlı olduğu, dolayısıyla Türk halkının tutumlarını algılayış biçimlerinin uluslararası öğrencilerin yalnızlık düzeyi üzerinde önemli bir etken olduğu sonucuna ulaşılmıştır($x^2=11.540$; $sd= 2$; 0.5). Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığının anlaşılması için ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Buna göre, Türk halkının çok sıcak ve samimi davrandığını algılayanlarla, kötü davrandığını algılayanlar arasındaki farkın anlamlı olduğu anlaşılmıştır. Diğer gruplar arasındaki sıra ortalamaları farklarının anlamlı düzeyde olmadığı anlaşılmıştır.

TARTIŞMA ve YORUM

Bu araştırma, Türkiye’de öğrenim gören uluslararası öğrencilerin yalnızlık düzeylerini etkileyen faktörleri belirlemek üzere yürütülmüştür. Bu bağlamda elde edilen sonuçlar, aşağıda ilgili literatür ve araştırmanın genel dinamikleri açısından tartışılıp yorumlanmıştır.

Araştırmanın ilk alt problemi, cinsiyete göre uluslararası öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin farklılaşp farklılaşmadığı yönündedir. Bu çalışmada, cinsiyet değişkeninin uluslararası öğrencilerin yalnızlık düzeylerini etkileyen önemli bir faktör olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulguyu destekleyen birçok araştırma bulgusuna rastlanmıştır (Çeçen, 2008; Yiğit, 2012). Genel olarak aileden; tanıdık sosyo-kültürel destek kaynaklarından uzak kalmak hemen herkes için yalnızlık duygusunu tetikleyici bir durumdur (Malaklolunthu ve Selan, 2011; Sandhu, 1994). Cinsiyetten bağımsız olarak kişilik özellikleri, söz konusu desteklere bağlılık durumu gibi faktörler doğrultusunda yalnızlık duygusunun ortaya çıkması ve bu duyguyla başa çıkma tarzları değişiklik gösterebilir. Farklı olarak Poyrazlı ve arkadaşları (2002), cinsiyetin uluslararası öğrencilerin yalnızlık durumları için önemli bir yordayıcı olduğu bulgusunu elde etmişlerdir. Yalnızlığın karşıt bir boyutu olarak kabul edildiği taktirde sosyal uyumun cinsiyetle ilişkili olduğu sonucunu ortaya koyan çalışmalar da (Özçetin, 2013), araştırmanın bu bulgusuyla ilişkili önemli bir tartışma zemin sağlayabilir. Araştırma sonuçlarındaki farklılıklar, farklı örneklerde uygulanan bu araştırmalar üzerinde kültürün olası etkisini hatıra getirmektedir. Özellikle uluslararası öğrencilerin örneklemi oluşturduğu araştırmalarda kültürel farklılıklar diğer birçok çalışmaya göre kendisini daha fazla gösterebilmektedir. Dolayısıyla cinsiyet faktörünün yalnızlıkla ilişkisini ortaya koyan farklı çalışmalarda kültürün önemli etkisinden söz etmek mümkündür (Sawir ve diğ., 2008). Mevcut araştırma bağlamında, öğrencilerin büyük çoğunluğu (n:97) bir senedir Türkiye’de bulunan uluslararası öğrencilerdir. Dolayısıyla bu araştırmada henüz yalnızlığı etkileyecek diğer faktörlerin belirgin etkilerinin ayırt edici oranda kendisini göstermediği düşünülebilir.

Araştırmanın bir diğer alt problemi, Türkiye’de bulunduğu süreye göre uluslararası öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin farklılaşp farklılaşmadığını sorgulamak üzere şekillenmiştir. Bu çalışmada, Türkiye’de bulunan uluslararası öğrencilerin Türkiye’de bulunma sürelerine göre yalnızlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu sonuç, örneklemedeki uluslararası öğrencilerin yalnızlık durumlarının ortama alışma faktöründen bağımsız olduğunun göstergesi olarak yorumlanabilir. Bu sonuçla ilgili ifade edilmesi gereken önemli bir nokta da örnekleme bulunan uluslararası öğrencilerden % 85’i (N: 140) iki seneden az bir zamandır Türkiye’de bulunduğudır. Örneklemin ancak % 15’i iki seneden fazla bir dönemdir Türkiye’de bulunmakta olduğu için bu durum zamanın etkisini değerlendirmeyi zorlaştırmaktadır. Sawir ve arkadaşları (2008) uluslararası öğrencilerin özellikle ilk aylarda yoğun yalnızlık duygusu yaşayabildiklerini belirtmişlerdir. Dolayısıyla mevcut araştırmanın örnekleminde henüz dil kursu almakta olan öğrencilerin bulunması bu konuda önemli bir sınırlılık teşkil etmektedir.

Uluslararası öğrencilerin, Türkiye’de kendi ülkesinden arkadaşının olma durumunun yalnızlık düzeyine etkisi de bu çalışmada ele alınan bir denencedir. Bu alt problemi sorgulamak için yapılan analizler, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun kendi ülkesinden arkadaşının olduğunu ve bu sayı arttıkça yalnızlık ölçeği puan ortalamalarının düştüğünü göstermektedir. Fakat bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı düzeye ulaşmadığı görülmektedir. Bu durum, uluslararası öğrencilerin gittikleri ülkenin insanlarıyla da bir kaynaşma göstermedikleri taktirde bunu da bir tür yalnızlık olarak değerlendirdiklerinin göstergesi olabilir. Çağlar (1999), uluslararası öğrencilerin sorunlarını belirlemek üzere yapmış olduğu çalışmasında, öğrencilerin % 54.3’ünün kendi ülkesinden öğrencilerle arkadaşlık yaptığı bulgusuna ulaşmıştır. Bu durumu, yalnızlık duygusunun olumsuz etkilerinden uzaklaşabilmek için bir alt grup oluşturma çabasıyla açıklamıştır. Bu yorum, mevcut araştırmamızdaki aritmetik ortalamalar göz önünde bulundurulduğunda bir derece desteklenmiş olmaktadır. Bununla birlikte, öğrencilerin yalnızca kendi ülkelerinden arkadaşlarının olması, yalnızlığı istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde etkileyen bir faktör belirginleşmemiştir. Bu bulgu, araştırmanın bir diğer bulgusu olan Türkiye’de kendini algılayış biçimlerine göre yalnızlık durumları ortaya konduğunda daha anlaşılır bir hal almaktadır. Türkiye’de kendisini oldukça iyi hisseden ve bir derece halkla kaynaşma imkânı bulunduğu anlaşılan, dolayısıyla kendilerini “değerli bir misafir” gibi

algılayan bireylerin yalnızlık düzeylerinin halkla kaynaşma imkânı bulamayan ve Türkiye’de kendini oldukça olumsuz ve “değersiz” hissedene bireylere göre anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmektedir. Bu durum, uluslararası bir öğrenci için yalnızlık ölçütünün yalnızca kendi ülkesinden arkadaşının olmasına bağlı olmadığını, bu ölçütlerin gittiği ülke insanıyla kaynaşma durumundan da fazlasıyla beslendiğini gösteren önemli bir bulgudur. Nitekim uluslararası öğrencilerin üniversite öğrenimleri sırasında başka bir ülkede yaşıyor olmalarına rağmen sosyal destek ve sosyal bağlılık algılarının yüksek olması halinde yabancı öğrenci olarak orada öğrenim görmekten memnuniyet duyduklarına yönelik araştırma bulguları mevcuttur (Traş ve Güngör, 2011). Literatürde, yakın arkadaşlık ilişkisi içerisinde bulunanların, arkadaşı olmayanlara göre sosyal-kültürel ve sportif etkinliklere yeterli düzeyde katıldıkları ve sosyal uyumlarının da yüksek olduğunu destekleyen araştırma sonuçlarına rastlanmaktadır (Özçetin, 2013).

Bu çalışmada yalnızlığa etkisi sorgulanan değişkenlerden birisi de ekonomik durumdur. Ekonomik durumunu çok iyi olarak algılayan az sayıda öğrencinin yalnızlık puanlarının “orta” ve “düşük” olarak algılayanlara göre görece olarak daha düşük olduğu görülmüştür. En yüksek yalnızlık puanlarının ise ekonomik düzeyini en düşük algılayan öğrencilere ait olduğu anlaşılmıştır. Bu durum, ekonomik imkanların, ya da bu imkanların algılanışının bireyin yalnızlık durumu üzerinde bir miktar etkisinin olduğunu işaret eder. Söz konusu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmaması da, ekonomik durumun yalnızlık düzeyi üzerinde çok net bir etki oluşturmadığını göstermektedir. Otrar ve arkadaşları (2002) tarafından Türkiye’de öğrenim gören Türk ve akraba topluluk öğrencilerinin stres kaynakları, başa çıkma tarzları ile ruh sağlığı arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yürütülen çalışmada 17-36 yaş arası 232 uluslararası öğrenci için ekonomik problemlerin en büyük problem ve stres kaynakları arasında sıralandıkları görülmektedir. Çöllü ve Öztürk (2009)’ün yapmış oldukları çalışma da uluslararası öğrencilerin bursları yetersiz buldukları ve ekonomik sorunlar yaşadıklarını doğrular nitelikte bulgular sunmaktadır. Özçetin (2013) çalışmasında, geliri ülkemiz koşullarına göre yeterli ve yüksek olan yabancı uyruklu öğrencilerin, geliri yetersiz bulunanlara göre daha sosyal oldukları sonucunu ortaya koymuştur. Annaberdiev (2006) çalışmasında, Türkiye’de eğitim gören Türk Cumhuriyetleri vatandaşı uluslararası öğrencilerin gelir düzeyleri yükseldikçe psikolojik ihtiyaçlarının azaldığını ortaya koymaktadır. Gerek mevcut çalışmanın, gerekse literatürde yer alan ilgili diğer çalışmaların bulguları göz önünde bulundurulduğunda, ekonomik durumun uluslararası öğrencileri çok yönlü etkileyen bir problem olduğu anlaşılmaktadır. Yalnızlık üzerinde istatistiksel açıdan önemsiz de olsa bir etkisinin olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmada, uluslararası öğrencilerin Türkiye’de bulunma durumlarından memnuniyet düzeylerinin, kendilerini Türkiye’de bir yabancı olarak nasıl algıladıklarının ve Türk halkının kendilerine yönelik tutumlarını değerlendirme biçimlerinin de yalnızlık düzeyleri üzerinde etkili olup olmadığı incelenmiştir. Bu üç durumun da uluslararası öğrencilerin yalnızlık düzeyleri üzerinde anlamlı düzeyde etkiye sahip olduğu anlaşılmıştır. Bu sonuç, birkaç yönüyle önemli görülmektedir. Uluslararası öğrenciler, öğrenim görmek amacıyla gittikleri ülkelerde nasıl bir muamele ile karşılaşacaklarının kaygısını taşımaktadırlar (Oei ve Notowidjojo, 1990). Ülkeye ilk geldiklerinde ve devamında yerel halkın muamelesi uluslararası öğrencilerin dikkatlerini yoğunlaştırdığı önemli bir alan olarak belirginleşmektedir (Ilhan, Korkut-Owen, Furr ve Parikh, 2012). Bu durumda kendilerini, değerli hissetmelerini sağlayacak bir etkileşim sağlayanların yalnızlık duygusunu anlamlı bir farklılıkla daha az yaşadıkları anlaşılmaktadır. Nitekim, Kumcağız, Dadashzadeh ve Alakuş (2016) tarafından yapılan çalışmada da uluslararası öğrencilerin oryantasyon sıkıntısı yaşadıkları bulgusuna yer verilmiştir. Yerel öğrenci ve halkla yeterince kaynaşma imkânı bulamayan öğrencilerin, yalnızlık duygusunu daha derinden yaşadığı anlaşılmaktadır. Bu çalışmada, katılımcıların büyük bir çoğunluğu (n: 105), Türk halkının kendilerine oldukça sıcak ve samimi yaklaştıklarını belirtmiştir. Çok az bir kısmı ise (n:12), Türk halkının kendilerine kötü davrandıklarını ifade etmişlerdir. Kendilerine sıcak ve samimi davranıldığını düşünen örneklerin büyük kesiminin yalnızlık düzeyi, kendilerine kötü davranıldığını düşünenlerden belirgin ve anlamlı biçimde düşüktür. Bu sonuç,

uluslararası öğrencilerin yalnızca eğitim çevresi ile değil, yerel halkla da oryantasyonunun ne kadar önemli olduğunu ortaya koyan önemli bir bulgu olarak görülmektedir.

Öneriler

1. Bu çalışmada, uluslararası öğrencilerin, Türk halkının tutumlarını algılayış biçimlerinin yalnızlık düzeylerini anlamlı biçimde etkilediği görülmüştür. Uluslararası öğrencilerin koordinasyonunu sağlayan birimlerin bu sonucu dikkate alarak, öğrencilerin oryantasyonlarını yalnızca kurum ve öğrencilere yönelik değil, şehir ve yerel halka yönelik olarak da planlamaları,
2. Bu çalışmanın örnekleme, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkçe Öğretim Merkezi'ndeki öğrencilerle sınırlı kalmıştır. Bu durum, uluslararası öğrencilerin Türkiye'de bulunma sürelerinin yalnızlık üzerine etkisi gibi bazı önemli değişkenleri değerlendirmeyi zorlaştırmıştır. Dolayısıyla, konuyla ilgili araştırmacılara, görece olarak uzun süredir Türkiye'de bulunan uluslararası öğrencilerin de dahil edileceği şekilde planlamaları ve çalışmanın sınırlarını genişleterek uygulamaları önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Çeçen, A. R. (2008). Öğrencilerin Cinsiyetlerine ve Anababa Tutum Algılarına Göre Yalnızlık ve Sosyal Destek Düzeylerinin İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 415-431.
- Çöllü, E. fazıl, ve Öztürk, Y. E. (2009). Türk Cumhuriyetleri, Türk ve Akraha Toplukluklarından Türkiye'ye Yüksek Öğrenim Görmek Amacıyla Gelen Öğrencilerin Uyum ve İletişim Sorunları (Konya Selçuk Üniversitesi Örneği). *Journal of Azerbaijani Studies*, 223-239.
- DEİK. (2013). *Uluslararası Yüksek Öğretim ve Türkiye'nin Konumu. Eğitim Ekonomisi İş Konseyi Raporu Ocak*. İstanbul.
- Ilhan, T., Korkut-Owen, F., Furr, S., ve Parikh, S. (2012). International Counseling Students in Turkey and Their Training Experiences. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 34(1), 55-71. <http://doi.org/10.1007/s10447-012-9145-9>
- Kıroğlu, K., Kesten, A., ve Elma, C. (2010). Türkiye'de Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Lisans Öğrencilerinin Sosyo-Kültürel ve Ekonomik Sorunları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 26-39. Retrieved from <http://mersin.edu.tr/edergi/index.php/efd/article/view/65>
- Malaklolunthu, S., ve Selan, P. S. (2011). Adjustment problems among international students in Malaysian private higher education institutions. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 833-837. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.194>
- Oei, P. S. T., ve Notowidjojo, F. (1990). Depression and Loneliness in Overseas Students. *International Journal of Social Psychiatry*, 36(2).
- Özçetin, S. (2013). *Yükseköğrenim Gören Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sosyal Uyumlarını Etkileyen Etmenler*. Ankara.
- PEJİFA. (2017). İnceleme: Türkiye'nin Uluslararası Öğrenci Profili. Retrieved June 7, 2017, from <https://pejifa.wordpress.com/2017/06/07/turkiyenin-uluslarasi-ogrenci-profil/>
- Sandhu, D. S. (1994). An examination of the psychological needs of international students: Implications for counselling and psychotherapy. *International Journal of Advanced Counselling*, 17, 229-239.
- Sawir, E., Marginson, S., Deumert, A., Nyland, C., ve Ramia, G. (2008). Loneliness and International Students: An Australian Study. *Journal of Studies in International Education*, 12(2), 148-180. <http://doi.org/10.1177/1028315307299699>
- Şahin, C. (2001). Yurt Dışı Göçün Bireyin Psikolojik Sağlığı Üzerindeki Etkisine İlişkin Kuramsal Bir İnceleme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 57-67.
- Topçu, S. (2006). *Göç Eden ve Göç Etmeyen Kadınların Sağlığı Geliştirme Davranışlarının Değerlendirilmesi*. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Traş, Z., ve Güngör, H. C. (2011). Avrupa Ülkelerinden Gelen Türk Asıllı Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Destek ve Sosyal Bağlılıkları Üzerine Nitel Bir Araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25.
- Yiğit, R. (2012). Konya İlinde Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Üniversite Öğrencilerinin Temel Psikolojik İhtiyaçlarının Bir Kısım Değişkenler Bakımından İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 27.