

EKU

Eğitimde Kuram ve Uygulama [Journal of Theory and Practice in Education]

Yılda dört kez yayınlanan uluslararası hakemli dergi /
A quarterly peer-reviewed international journal

ISSN: 1304-9496

Eylül 2018 / September 2018

Cilt 14 Sayı 3 / Volume 14 Issue 3



Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi /
Çanakkale Onsekiz Mart University Faculty of Education



ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ **ÇANAKKALE ONSEKİZ MART UNIVERSITY**
EĞİTİM FAKÜLTESİ **FACULTY OF EDUCATION**

Eğitimde Kuram ve Uygulama **Journal of Theory and Practice in Education**

Eylül 2018, 14(3) September 2018, 14(3)

Yılda dört kez yayımlanan hakemli uluslararası dergi **A quarterly peer-reviewed international journal**

ISSN: 1304-9496

Dizinlendiği Veri Tabanları / Indexing

- Education Source
- EBSCOhost Education Research Complete
- EBSCO A-Z Journals
- ERA (Educational Research Abstracts)
- HERDC (Higher Education Research Data Collection)
- AERA (American Educational Research Association)
- DOAJ (Directory of Open Access Journals)
- ISETL (International Society for Exploring Teaching and Learning)
- Ulrich's Periodical Directory (ProQuest)
- Google Scholar
- Türk Eğitim İndeksi

İletişim Adresi / Contact Address:

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Eğitimde Kuram ve Uygulama
Çanakkale, Turkey
Tel: 0 286 217 13 03
e-posta: eku@comu.edu.tr

Copyright © 2018 – Eğitimde Kuram ve Uygulama [Journal of Theory and Practice in Education]

Her hakkı saklıdır. Eğitimde Kuram ve Uygulama'da yayımlanan makalelerin her türlü hukuki ve bilimsel sorumluluğu yazarlarına aittir. Bu dergide yayımlanan makalelerin bir bölümü veya tamamı editörün izni olmadan başka bir yerde yayımlanamaz.

All rights reserved. All kinds of legal and scientific responsibility of the articles published in the Journal of Theory and Practice in Education belong to the authors. All of the articles published in this journal may not be reproduced, in whole or in part, without the permission of the Editor.

Sahibi / Owner

Prof.Dr. Salih Zeki GENÇ
(Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Adına)
(On Behalf of Çanakkale Onsekiz Mart University Faculty of Education)

Baş Editör / Editor-in-Chief

Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ,
Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey

Editörler / Editors

Dr. Aybüke PABUÇCU, *Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey*
Dr. Barış USLU, *Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey*
Dr. Bekir ÇELİK, *Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey*
Dr. Durmuş ÖZBAŞI, *Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey*
Engin ŞAHİN, *Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey*
Dr. Mustafa TEKİN, *Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey*
Dr. Salim RAZI, *Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey*
Dr. Serdar ARCAGÖK, *Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey*
Dr. Serkan İZMİRLİ, *Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey*
Dr. Sibel TELLİ, *Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey*
Yusuf Mete ELKIRAN, *Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey*

Yayın Kurulu / Publication Board

Alejandro J. GALLARD	Georgia Southern University	USA
Bertram C. BRUCE	University of Urbana-Champaign	USA
Diljit SINGH	University of Malaya	Malaysia
Filomena CAPUCHO	Catholic University	Portugal
Gunta KRAGE	University of Latvia	Latvia
Heinke RÖBKEN	University of Oldenburg	Germany
Kadir DEMIR	Georgia State University	USA
Megan Madigan PEERCY	University of Maryland	USA
Michael A. BUHAGIAR	University of Malta	Malta
Richard DLC GONZALES	University of Santo Tomas	Manila
Riikka ALANEN	University of Jyväskylä	Finland

Sayın Okuyucu,

EKU Editörler kurulu, 6 makale içeren 2018 yılının nc sayısını sizlerle paylaşmaktan mutluluk duymaktadır. İindekiler bölümünde makalelerin başlıklarına ve yazarlara ilişkin bilgileri bulabilirsiniz.

İyi okumalar dileriz...

Prof. Dr. Salih Zeki GEN
Baş Editr

Dear Reader,

The editorial team of JTPE is proud to publish the third issue of 2018 with 6 new articles. The content pages present the titles of articles and the names of authors.

Enjoy reading...

Prof. Dr. Salih Zeki GEN
Editor-in-Chief

İçindekiler / Table of Contents

- Fransa ve Türkiye’deki Okullarda Yürütülen Rehberlik Hizmetlerinin İncelenmesi: Karşılaştırmalı Durum Çalışması
Analysis of the Guidance Services Provided in Schools in France and Turkey: A Comparative Case Study 231-249
Aynur Oksal & Fatih Güner
Makale Türü: Araştırma Makalesi / Article Type: Research Article
- Öğrenme Halkası Modellerinin Fen Öğretiminde Öğrencilerin Öğrenme Ürünlerine Etkisi: Meta Analiz Çalışması
The Effect of Learning Cycle Models Usage on Students’ Learning Outcomes at Science: Meta-Analysis Study 250-275
Hakan Saraç
Makale Türü: Araştırma Makalesi / Article Type: Research Article
- Kampüs Öğrencilerinin Eşzamanlı Uzaktan Eğitimde Karşılaştıkları Sorunlar
The Problems of Campus Students in Simultaneous Online Distance Education 276-291
Ömer Kırmacı & Sami Acar
Makale Türü: Araştırma Makalesi / Article Type: Research Article
- Göz Ardı Edilen Program ve Türkiye’deki Yansımaları
Null Curriculum and Its Reflections in Turkey 292-305
Ali Orhan & Filiz Evran Acar
Makale Türü: Derleme Makalesi / Article Type: Review Article
- Güvenli Bağlanma Düzeyi ve Benlik Kurguları İle Üniversiteye Yeni Başlayan Öğrencilerin Uyumunu Arasındaki İlişki
The Relationship Between Attachment Security, Self-Construals and University Adjustment of Freshmen 306-324
Gülşah Sevinç & Tülin Şener-Kılınç
Makale Türü: Araştırma Makalesi / Article Type: Research Article
- Karışımlar Konusunun Öğretilmesinde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin İyi Bir Eğitim Ortamı İçin Yedi İlke ve Modellerle Kullanılması
The Using of Cooperative Learning Method with Seven Principles for Good Practice and Models in Teaching of the Subject of Mixtures 325-346
Oylum Çavdar & Kemal Doymuş
Makale Türü: Araştırma Makalesi / Article Type: Research Article



Fransa ve Türkiye'deki Okullarda Yürütülen Rehberlik Hizmetlerinin İncelenmesi: Karşılaştırmalı Durum Çalışması

Aynur Oksal¹, Fatih Güner²

¹ Temel Eğitim Bölümü, Eğitim Fakültesi, Uludağ Üniversitesi, Bursa, Türkiye

² Eğitim Ataşeliği, T.C. Lyon Başkonsoloslugu, Onet le Château, Fransa

Sorumlu Yazar: Fatih Güner, fatih_guner17@hotmail.com

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Bilgilendirme: Fransa'nın Toulouse-Aveyron Akademisi'nde görevli Kubilay Gökcan'a, Ecole Primaire d'application Des Genets Müdürü M. Gilles Sacher'e, College Les Quatre Saisons Müdürü M. Jean-Pierre Perez'e ve Türkiye'den Çanakkale/Biga Ortaokulu Rehberlik Öğretmeni Adile Sümeyra Güner'e veri toplama sürecinde araştırmaya sundukları katkılarından dolayı teşekkür ederiz.

Kaynak Gösterimi: Oksal, A., & Güner, F. (2018). Fransa ve Türkiye'deki okullarda yürütülen rehberlik hizmetlerinin incelenmesi: Karşılaştırmalı durum çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(3), 231-249. doi:10.17244/eku.300551

Analysis of the Guidance Services Provided in Schools in France and Turkey: A Comparative Case Study

Aynur Oksal¹, Fatih Güner²

¹ Department of Elementary Education, Faculty of Education, Uludağ University, Bursa, Turkey

² The Office of Educational Attache, T.R. Lyon Consulate General, Onet le Château, France

Corresponding Author: Fatih Güner, fatih_guner17@hotmail.com

Article Type: Research Article

Acknowledgement: The author would like to thank Kubilay Gökcan, Toulouse-Aveyron Academy, France, M Gilles Sacher, The Manager of Ecole Primaire d'application Des Genets, France, M. Jean-Pierre Perez, The Manager of College Les Quatre Saisons, France and Adile Sümeyra Güner, School Counsellor, Biga Middle School, Çanakkale, Turkey for their contribution in the data collection period.

To Cite This Article: Oksal, A., & Güner, F. (2018). Fransa ve Türkiye'deki okullarda yürütülen rehberlik hizmetlerinin incelenmesi: Karşılaştırmalı durum çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(3), 231-249. doi:10.17244/eku.300551

Fransa ve Türkiye'deki Okullarda Yürütülen Rehberlik Hizmetlerinin İncelenmesi: Karşılaştırmalı Durum Çalışması

Aynur Oksal¹, Fatih Güner²

¹Temel Eğitim Bölümü, Eğitim Fakültesi, Uludağ Üniversitesi, Bursa, Türkiye

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3569-1871>

²Eğitim Ataşeliği, T.C. Lyon Başkonsolosluğu, Onet le Château, Fransa

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4531-8445>

Öz

Çalışmanın amacı, Fransa ve Türkiye'de ilkökul-ortaokul düzeyinde yürütülen rehberlik hizmetlerinin, rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinden sorumlu kişilerin görüşleri doğrultusunda iki ülke arasında karşılaştırma yapılarak incelenmesidir. Çalışma, nitel araştırma desenlerinden karşılaştırmalı durum çalışması deseni ile ele alınmıştır. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden benzeşik örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Çalışma, Fransa'dan 6 ve Türkiye'den 6 olmak üzere toplam 12 katılımcı ile yürütülmüştür. Çalışmada verilerin toplanmasında, görüşme tekniği; verilerin analizinde ise betimsel analiz kullanılmıştır. Çalışmada, ortaokullar düzeyindeki rehberlik hizmetlerinin Fransa'da "baş eğitim danışmanı", Türkiye'de ise "rehberlik öğretmeni" şeklinde adlandırılan branş öğretmenlerince yürütüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Rehberlik hizmetleri ile ilgili yürütülen dersler açısından iki ülke karşılaştırıldığında elde edilen sonuçlar, Fransa'da hem ilkökul hem ortaokul düzeyinde rehberlik hizmetleri ile ilgili dersin bulunmadığını fakat Türkiye'de ortaokulun son sınıfında "Rehberlik ve Kariyer Planlama" adında bir derse yer verildiğini göstermektedir. Çalışmada Türkiye'deki ortaokullarda Fransa'daki ortaokullardan farklı olarak yöneltme hizmetleri kapsamında, bazı meslek gruplarından kişilerle okullarda söyleşi yapıldığı, üst eğitim kurumlarına okul gezilerinin düzenlendiği, öğrencilere meslek belirleme testlerinin uygulandığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Fransa'daki ortaokullarda Türkiye'deki ortaokullardan farklı olarak rehberlik hizmetleri kapsamında gerçekleştirilen uygulama ise staj uygulamasıdır. Çalışmadan rehberlik hizmetleri ile ilgili Türkiye'de, rehberlik hizmetlerine yeterince önem verilmediği, öğrencilerle yapılan birebir görüşmelerde aksaklıkların yaşandığı, okullardaki rehberlik öğretmeni sayısının yetersiz olduğu, ortaokullardaki "Rehberlik ve Kariyer Planlama" dersinin amaca yönelik kullanılmadığı gibi sorunlarla karşılaşıldığı anlaşılmaktadır. Çalışmada, Fransa'daki ortaokul öğrencilerinin kendi istekleri veya rehberlik hizmetlerinde sunulan tavsiyeler doğrultusunda bir üst eğitim kurumuna gidebildikleri sonucu göz önünde bulundurularak Türkiye'deki ortaokulların rehberlik uygulamalarında bu konuda düzenlemeler yapılması önerilmektedir.

Makale Bilgisi

Anahtar Kelimeler: Rehberlik hizmetleri, Fransa, Baş eğitim danışmanı, Türkiye, Rehberlik öğretmeni

Makale Geçmişi:

Geliş: 25 Mart 2017

Düzeltilme: 04 Kasım 2017

Kabul: 12 Aralık 2017

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Analysis of the Guidance Services Provided in Schools in France and Turkey: A Comparative Case Study

Abstract

The purpose of this study is to analyse the guidance services provided for primary-secondary schools in France and Turkey by means of a comparison of two countries based on the insights of the people in charge for carrying out the guidance services. The study was conducted with a comparative case study, which is among qualitative research patterns. The study group was chosen through the analogous sampling method, one of the purpose sampling methods. A total of 12 participants, 6 in Turkey and 6 in France, participated in the study. The data were collected through interview method and analysed through descriptive analysis. The study concluded that “chief education advisor” in France and “guidance teacher” in Turkey are the responsible branch teachers providing guidance services at secondary school level. Based on the results of the comparison of both countries in terms of the guidance-related courses, it was found that there is no course in France related to both primary and secondary school guidance services whereas there is a course titled “Guidance and Career Planning” in the last year of secondary school in Turkey. The study further revealed that unlike the secondary schools in France, the secondary schools in Turkey invite some professionals to the school to make a speech, organize school trips to higher educational institutions and administer certain tests intended to identify occupational tendency to students. The secondary schools in France, differently from those in Turkey, perform an internship as a part of guidance services. In regard to the guidance services in Turkey, the study demonstrated that not enough attention is being paid to the guidance services; that there are some disruptions in the interviews performed with the students; that the number of guidance teachers in the school is not sufficient; that the course titled “Guidance and Career Planning” in secondary schools is not utilized in line with its intended purpose. Given that the study concluded that the secondary-school students in France are able to go to a higher educational institution according to their own requests or depending on the recommendations provided in the guidance services, it is suggested that the guidance services in the secondary schools in Turkey are reorganized accordingly.

Article Info

Keywords: Guidance services, France, Chief education advisor, Turkey, Guidance teacher

Article History:

Received: 25 March 2017

Revised: 04 November 2017

Accepted: 12 December 2017

Article Type: Research Article

Giriş

Bireye isteği doğrultusunda, kendisini ve çevresini tanıması için sunulan faaliyetler, rehberlik kapsamında ele alınmaktadır. Rehberliğin nihai amacı, hümanistik psikoloji ekolünün ortaya koyduğu, bireyin kendini gerçekleştirmesidir (Yeşilyaprak, 2010). Kendini gerçekleştirmiş bireyin her yönüyle, kapasitesini sonuna dek geliştirdiği, verimli ve mutlu bir birey olduğu söylenebilir (Burger, 2011; Hergenahn & Olson, 2003; Yeşilyaprak, 2010). Rehberliğin en önemli işlevi, bireyin kendisi ve çevresi hakkında edindiği bilgileri özümsemesine ve doğru, sağlıklı tercihler yapabilen bir kişi olmasına yardımcı olmaktır. Bu yardım, “Psikolojik Danışma” adı verilen ve bireysel ya da grupla yürütülen bir hizmet aracılığıyla gerçekleştirilmektedir (Kuzgun, 2009).

Psikolojik danışma ve rehberlik, bireyin tüm ihtiyaçlarını karşılamak, bireyi korumak, her sıkıntıdan kurtarmak, problemlerin çözümü için bireye doğrudan yardım etmek, bireye öğüt vermek, telkinde veya tavsiyede bulunmak değildir. Psikolojik danışma ve rehberlik, bireyin kendisine yardım etmesine dönük çalışmaları kapsayan isteklilik ve gönüllülüğe dayalı uygulamalardır (Erözkan, 2014). Rehberlik kapsamında verilecek hizmet türleri, hizmetlerin verildiği eğitim kademesi, kurumun nitelikleri, hizmetlerin temel işlevleri ya da hangi alanlardaki problemlerin çözümüne yönelik olarak organize edildiğine bağlı olarak değişebilmektedir. Bir okuldaki öğrencilere yönelik rehberlik hizmetleri; psikolojik danışma hizmeti, oryantasyon hizmeti (yeni ortama alıştırma), bireyi tanıma hizmeti, bilgi toplama ve yayma hizmeti, yöneltme ve yerleştirme hizmetleri, izleme ve değerlendirme hizmeti, müşavirlik (konsültasyon) hizmeti şeklinde sıralanabilir (Bakırcıoğlu, 2000; Kuzgun, 2009; Özoğlu, 1997; Yeşilyaprak, 2010).

Rehberliğin tarihsel süreç içerisindeki gelişimi incelendiğinde, rehberlik hizmetlerinin Amerikan toplumunda doğduğu ve rehberlik çalışmalarının gelişmesinde ABD'nin öncülük ettiği görülmektedir (Kuzgun, 2009; Meşeci, 2010; Şahin, 2010; Yeşilyaprak, 2010). 1911 yılında Harvard Üniversitesi'nde rehberlik dersi verilmeye başlanmış, 1912'de Grand Rapids'de tüm okullara yönelik “Rehberlik Bürosu” kurulmuştur. Fransa, İngiltere, Almanya, Belçika, İtalya gibi Avrupa ülkelerinde rehberlik hizmetleri, 1910- 1920 yılları arasında mesleki rehberlik hizmeti olarak başlamıştır. İngiltere'de 1915 yılında “mesleki bürolar” kurulmasıyla başlayan rehberlik hizmetleri, Çalışma Bakanlığı ve Eğitim Bakanlığına bağlı olarak yürütülmektedir. İtalya'da 1912 yılında, İspanya'da da 1918 yılında rehberlik hizmetlerinin yürütülmesine başlanmıştır. Belçika'da özellikle 1947 yılından itibaren rehberlik çalışmalarına hız verilmiştir. Rehberlik hizmetleri, Almanya'da ise insan gücü planlaması olarak algılanmaktadır (Şahin, 2010).

Fransa'da 1910 yılında, ilk “Meslek Bürosu” kurulmuş daha sonraları illerde kurulan “Okul ve Mesleğe Yöneltilme Merkezleri” ile Fransa'daki rehberlik hizmetlerine hız verilmiştir. Günümüzde, Fransa'da her ilde okulların rehberlik uzmanlarından oluşan “İl Rehberlik Kurulu” bulunmakta, bakanlık düzeyinde de seçilmiş uzmanlardan oluşan “Bakanlık Rehberlik Kurulu” bulunmaktadır. Fransa'daki okullarda rehberlik hizmetleri, okullarda görevli psikolojik danışman- rehber öğretmenler tarafından yürütülmektedir (Şahin, 2010). Türkiye'deki rehberlik çalışmaları, İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra ABD'ye gönderilen Prof. Dr. Feriha Baymur ve Prof. Dr. Hasan Tan'ın Türkiye'ye döndüklerinde yürüttükleri öncü çalışmalar ile başlamıştır (Kuzgun, 2009; Yeşilyaprak, 2010). Türkiye'de 1970- 1971 öğretim yılında 24 okulda rehberlik uygulamaları resmen başlamıştır. 2012- 2013 eğitim ve öğretim yılından itibaren 1 ve 5. sınıflardan başlanarak kademeli olarak uygulanan İlköğretim Kurumları (İlkokul ve Ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesi incelendiğinde, ortaokul son sınıfta (8. sınıf), haftada 1 ders saati olmak üzere “Rehberlik ve Kariyer Planlama” dersinin yer aldığı görülmektedir. Ortaöğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgeleri incelendiğinde de Türkiye'deki ortaöğretim kurumlarının tüm sınıf düzeylerinde (9, 10, 11 ve 12. sınıf), haftada 1 ders saati olmak üzere “Rehberlik ve Yönlendirme” adı altında bir dersin yer aldığı anlaşılmaktadır (MEB, 2014).

Bu çalışmada temel eğitim kurumlarındaki (ilkokul ve ortaokul) rehberlik uygulamalarının, Fransa ve Türkiye'de rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde rolü olan kişilerin görüşleri doğrultusunda incelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışmada, ilkokul ve ortaokul düzeyindeki rehberlik uygulamaları ile ilgili elde edilecek bulguların, Fransa ile Türkiye arasında karşılaştırmalı bir şekilde sunulması düşünülmektedir. Türkiye'nin tüm şehirlerinde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri il danışma komisyonu bulunmakta ve Türkiye'deki her eğitim- öğretim kurumunda rehberlik hizmetleri yürütme komisyonu kurulmaktadır (MEB, 2001). Benzer bir uygulamanın Fransa'da il düzeyinde, her ilde “İl Rehberlik Kurulu” (Şahin, 2010) oluşturularak gerçekleştirildiği söylenebilir. Ayrıca hem Fransa'da hem de Türkiye'de rehberlik hizmetleri, Eğitim Bakanlıkları bünyesinde yürütülmekte, her iki ülkenin okullarında farklı adlandırmalarla da olsa rehberlik öğretmenlerinin bulunduğu bilinmektedir. Özetle, Fransa ve Türkiye'de rehberlik hizmetleri bağlamında benzer bir yapılanma görülmektedir. Bu noktada, her iki ülkedeki

rehberlik hizmetleri ile ilgili uygulamalarda görülen benzerlik ve farklılıkların ortaya çıkarılmasının, Türkiye'deki rehberlik hizmetlerinin niteliğine ilişkin sonuçlar vereceği düşünülmektedir. Fransa'da ve Türkiye'de ilkökul ve ortaokul düzeyinde sunulan rehberlik hizmetleri, aşağıdaki araştırma soruları doğrultusunda ele alınmaktadır:

- 1- Fransa ve Türkiye'de ilkökul ve ortaokul düzeyinde rehberlik hizmetlerini yürüten branş öğretmeni bulunmakta mıdır?
- 2- Fransa ve Türkiye'de okullardaki rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinden sorumlu öğretmenlerin mesleğe yerleşmelerinde gerçekleştirmeleri gereken kriterler nelerdir?
- 3- Fransa ve Türkiye'de rehberlik hizmetleri bağlamında ilkökul ve ortaokul düzeyinde yürütülen ders bulunmakta mıdır?
- 4- Fransa ve Türkiye'deki ortaokullarda rehberlik hizmetleri bağlamında en sık gerçekleştirilen uygulamalar nelerdir?
- 5- Fransa ve Türkiye'de bulunan ortaokullarda, öğrencilere yönelik yöneltme hizmetleri doğrultusunda neler yapılmaktadır?
- 6- Fransa ve Türkiye'deki ilkökul ve ortaokullarda rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde rolü olan kişilerin, rehberlik uygulamalarında karşılaştıkları başlıca sorunlar nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Çalışmada, mevcut durumları anlama ve açıklama amacıyla (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009) nitel araştırma yaklaşımı kullanılmaktadır. Nitel araştırma, "Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, olguların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma" şeklinde tanımlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2008, 39). Çalışma, nitel araştırma yaklaşımlarından "karşılaştırmalı durum çalışması" deseni ile ele alınmaktadır. Durum çalışması desenleri, güncel bir olgu, olay, durum, birey ve gruplar üzerinde odaklanıp derinlemesine inceleme imkanı sunmasından dolayı kullanılmaktadır (Ekiz, 2009).

Katılımcılar

Çalışma, Fransa'daki ve Türkiye'deki okullarda rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde rolü olan 6'şar kişilik iki grup ile 2016- 2017 eğitim- öğretim yılının ocak ayında gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden benzeşik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu tür örnekleme yönteminin kullanıldığı çalışmalarda 5- 7 kişilik gruplarda, açık uçlu sorulara dayanan görüşmeler yapılabilmektedir (Patton, 1987, akt. Yıldırım & Şimşek, 1999). Fransa'da 2 akademi yetkilisi, 2 okul müdürü ve 2 eğitim başdanışmanı ile gerçekleştirilen görüşmeler doğrultusunda Türkiye'de de 2 il/ ilçe milli eğitim müdürlüğü yetkilisi, 2 okul müdürü ve 2 rehberlik öğretmeni ile görüşmeler gerçekleştirilmiş, çalışma toplam 12 katılımcı ile yürütülmüştür.

Verilerin Toplanması

Çalışmada nitel veri toplama tekniklerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırma desenlerinde veri toplama aracı olarak kullanılan "görüşmeler", Karasar (2007) tarafından uygulanan kuralların katılığına göre yapılanmış, yarı yapılanmış ve yapılanmamış olmak üzere üç biçimde ifade edilmektedir. Bu çalışmada, önceden belirlenmiş soruların yer aldığı ve bu soruların cevaplanması için belirli sınırların çizildiği yarı yapılanmış görüşme formları kullanılmıştır. Görüşmeler, ortalama 25- 40 dakika arası sürmüş ve görüşme formlarıyla kayıt altına alınmıştır.

Görüşme formunun hazırlanması ve görüşmelerin gerçekleştirilmesi esnasında, Türkiye'deki bir üniversitenin Fransız Dili ve Edebiyatı lisans programından mezun, Fransa'da çeşitli akademilere bağlı okullarda Klasik Fransız Edebiyatı öğretmenliği yapan Türk kökenli bir çevirmen hazır bulunmuştur. Ayrıca Fransa'nın Rodez şehrindeki özel bir kuruluştaki çevirmenlik yapan Türk kökenli bir çevirmen de görüşmeler ve analizler esnasında araştırmacının yanında bulunmuştur. Görüşmeler esnasında her iki çevirmenin ortak görüşü çalışmaya yansıtılmıştır.

Verilerin Analizi Edilmesi

Yapılan görüşmelerden elde edilen veriler “betimsel analiz” yaklaşımı doğrultusunda analiz edilip yorumlanmıştır. Bu yaklaşımla elde edilen veriler, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak sunulabilmektedir. Çalışmada, Yıldırım ve Şimşek (1999, 159) tarafından ifade edilen betimsel analize ilişkin dört aşama takip edilmiştir: 1- Araştırma sorularından yola çıkarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulmuş, verilerin nasıl organize edilip sunulacağı belirlenmiştir, 2- Daha önce belirlenen çerçeveye göre elde edilen veriler okunmuş ve organize edilmiştir. Bu aşamada veriler, anlamlı ve mantıklı bir biçimde bir araya getirilmiştir, 3- Organize edilmiş veriler, tanımlanmış ve gerekli yerlerde doğrudan alıntılarla desteklenmiştir, 4- Tanımlanan bulgular bu aşamada ilişkilendirilmiş ve anlamlandırılmıştır. Yapılan karşılaştırmalarla yorumların daha nitelikli olması sağlanmıştır.

Çalışmada katılımcılar için kodlamalar yapılmıştır. Fransa’daki katılımcılara, bir ile altı rakamları arasında “F1, F2...” şeklinde kod isimler verilmiştir. Benzer şekilde, Türkiye’deki katılımcılara da “T1, T2...” şeklinde kod isimler verilmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini gerçekleştirmek amacıyla, katılımcıların görüşme sorularına verdikleri yanıtlar, araştırmacılar ve alandan bir uzman ile birlikte incelenerek “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” olan maddeler şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın güvenilirliği tespit etmek için Miles ve Huberman’ın (1994) belirttiği formül P (Uzlaşma Yüzdesi %) = $[Na$ (Görüş Birliği)/ Na (Görüş Birliği) + Nd (Görüş Ayrılığı)] X 100 kullanılmıştır. Çalışmada hem Fransa’da hem de Türkiye’de elde edilen katılımcı görüşleri için uzlaşma yüzdesi ayrı ayrı hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda her iki ülkedeki katılımcı cevapları için P değerlerinin %90’ın üzerinde olduğu bulunmuş ve çalışma güvenilir kabul edilmiştir.

Bulgular

Çalışmada araştırma soruları doğrultusunda temalaşmaya gidilmektedir. Çalışmadaki temalar, “Rehberlik Hizmetlerinde Görevli Öğretmenler”, “Rehberlik Hizmetleri İle İlgili Dersler”, “Ortaokullarda Sık Gerçekleştirilen Rehberlik Uygulamaları”, “Ortaokullardaki Yönelme Hizmetleri” ve “Rehberlik Hizmetlerinde Karşılaşılan Sorunlar” şeklinde sıralanmaktadır.

Tablo 1. Temalar

1. Rehberlik Hizmetlerinde Görevli Öğretmenler
2. Rehberlik Hizmetleri İle İlgili Dersler
3. Ortaokullarda Sık Gerçekleştirilen Rehberlik Uygulamaları
4. Ortaokullardaki Yönelme Hizmetleri
5. Rehberlik Hizmetlerinde Karşılaşılan Sorunlar

Aşağıda temalara ait bulgular, Fransa ve Türkiye karşılaştırması yapılarak Tablo 1’deki sırayla sunulmaktadır.

Rehberlik Hizmetlerinde Görevli Öğretmenlere İlişkin Bulgular

Bu bölümde, “İlkokul ve ortaokul düzeyinde rehberlik hizmetlerini yürüten branş öğretmeni bulunmakta mıdır?” ve “Okullardaki rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinden sorumlu öğretmenlerin mesleğe yerleşmelerinde gerçekleştirmeleri gereken kriterler nelerdir?” şeklindeki görüşme sorularından elde edilen bulgular sunulmaktadır. Aşağıda Fransa’da baş eğitim danışmanı olarak çalışmakta olan F 2 kodlu katılımcının ifadesine yer verilmektedir.

F 2: *Rehberlik hizmetleri bir birim olarak sadece ortaokullarda var. Ben ortaokulda görevli baş eğitim danışmanıyım (Conseiller principal d’éducation). Bize önceden baş gözetmen (Surveillant Général) denirdi. Çünkü önceden bu daldaki öğretmenlerin okullardaki temel görevi, okulun disiplinini sağlamaktı. Fakat günümüzde bu anlayış değişti, artık bizler okuldaki neredeyse her konuda fikri alınan öğretmenleriz.*

Yukarıdaki bulgudan Fransa’daki ortaokullarda rehberlik hizmetlerinin geçmiş yıllara göre kapsamının genişlediği ve son yıllarda rehberlik hizmetlerinin daha çok önemsendiği söylenebilir. Aşağıda Türkiye’deki T 6 kodlu katılımcının ifadelerine yer verilmektedir.

T 6: *Hem ilkokullarda hem de ortaokullarda rehberlik hizmetleri, rehberlik öğretmeni ve Rehberlik Hizmetleri Yürütme Komisyonu (Müdür veya müdür yardımcısı, rehberlik öğretmeni ve her sınıf düzeyinden bir öğretmen) tarafından yürütülmektedir. Rehberlik hizmetleri, rehberlik öğretmeni olmadığı durumlarda müdür veya müdür yardımcısı tarafından yürütülür.*

Aşağıda Fransa'daki F 3 kodlu katılımcının baş eğitim danışmanı olabilme ile ilgili sunduğu bulgu yer almaktadır.

F 3: *Fransa'da baş eğitim danışmanı olmak için master 2 mezunu (BAC+ beş yıl) olmak gerekmektedir. Önemli olan herhangi bir bölümde master 2'yi bitirmektir. Öğretmen olmak için Eğitim Bilimleri Fakültesi mezunu olmak zorunlu değildir. Master 2'yi bitiren yani, üç yıl lisans, bir yıl master 1 ve bir yıl master 2 olmak üzere toplamda beş yıllık üniversite öğrenimini tamamlayan her birey, öğretmenlik sınavına katılmaya hak kazanır. Baş eğitim danışmanlığı ve rehberlik hizmetleri ilgili bilgiler, göreve başladıktan sonra da formasyon ile edinilebilir.*

F 3 kodlu katılımcının baş eğitim danışmanı olma süreci ile ilgili ifadelerinden hareketle, Fransa'da rehberlik hizmetleri dalında öğretmen olmak için Türkiye'den farklı olarak, belirli bir bölüm mezunu olunmasının zorunlu olmadığı görülmektedir. Fakat Fransa'da rehberlik branşını seçen öğretmenlerin görevlerine başladıktan sonra eğitim müfettişlerinin veya okul müdürlerinin tavsiyeleri doğrultusunda rehberlik hizmetleri ile ilgili formasyonlara yıl içinde katılabildikleri bilinmektedir. Türkiye'de ise rehber öğretmenlerin sadece eğitim- öğretim yılı başında ve sonunda gerçekleşen yaklaşık on beş günlük seminerlere katıldıkları, bu dönemlerde yapılan ilçe/ merkez ilçe zümre toplantılarında kendi branşlarındaki öğretmenlerle resmi olarak bilgi alışverişinde bulunabildikleri bilinmektedir. Aşağıdaki Tablo 2'de, ilkokul ve ortaokul düzeyindeki rehberlik hizmetlerinde görevli öğretmenlere ilişkin Fransa ve Türkiye'deki katılımcılardan elde edilen bulgular özetlenmektedir.

Tablo 2. Rehberlik Hizmetlerinde Görevli Öğretmenler

		Fransa	Türkiye
İlkokul	Branş öğretmeni bulunma durumu:	Yok	Rehberlik öğretmeni
	Öğretmenin mezuniyet durumu :	-	RPD lisans (4 yıl)
		Fransa	Türkiye
Ortaokul	Branş öğretmeni bulunma durumu:	Baş eğitim danışmanı	Rehberlik öğretmeni
	Öğretmenin mezuniyet durumu:	Master 2 (5 yıl)	RPD lisans (4 yıl)

Tablo 2 incelendiğinde, ilkokul düzeyinde Fransa'daki okullarda rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinden sorumlu, rehberlik branşında bir öğretmen bulunmamaktadır. Türkiye'deki ilkokullarda ise "Rehberlik Öğretmeni" olarak isimlendiren branş öğretmenleri, rehberlik hizmetlerinin okullarda yürütülmesinden sorumlu tutulmaktadır. Türkiye'de Eğitim Fakültelerinin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü'nden lisans düzeyinde mezun olan öğretmen adayları, girdikleri Kamu Personeli Seçme Sınavı sonucu doğrultusunda resmi ilkokullarda görevlerine başlayabilmektedirler.

Tablo 2'ye bakıldığında, ortaokul düzeyinde, hem Fransa'da hem de Türkiye'de rehberlik hizmetlerini yürüten branş öğretmenin bulunmadığı görülmektedir. Fransa'da "Baş Eğitim Danışmanı" olarak adlandırılan bu branş, Türkiye'de "Rehberlik Öğretmeni" şeklinde adlandırılmaktadır. Fransa'da lise öğrenimini başarıyla tamamlayarak herhangi bir üniversitenin herhangi bir bölümde öğrenim görmeye hak kazanan bireyler, üç yıllık lisans eğitimi sonrasında master 1 (bir yıl) ve master 2 (bir yıl) öğrenimlerini tamamlayıp öğretmenlik sınavında başarılı oldukları takdirde "Baş Eğitim Danışmanı" olarak ortaokullarda görev yapabilmektedirler. Türkiye'de ise Eğitim Fakültelerinin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü'nden mezun olan bireylerin, Kamu Personeli Seçme Sınavı sonucu doğrultusunda resmi ortaokullarda "Rehberlik Öğretmeni" unvanıyla görevlerine başlayabildikleri anlaşılmaktadır.

Rehberlik Hizmetleri İle İlgili Derslere İlişkin Bulgular

Rehberlik hizmetleri bağlamında Fransa ve Türkiye'de yürütülen derslere ilişkin bulgular, Fransa ve Türkiye'deki katılımcıların, "Rehberlik hizmetleri bağlamında ilkokul ve ortaokul düzeyinde yürütülen ders bulunmakta mıdır?" şeklindeki görüşme sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilmiştir. Aşağıda Türkiye'de rehberlik öğretmeni olarak görev yapmakta olan T 5 kodlu katılımcıdan görüşme sorusu doğrultusunda elde edilen bulgu sunulmaktadır.

T 5: *İlkokullarda rehberlikle ilgili herhangi bir ders bulunmamaktadır. Rehberlik hizmetleri ile ilgili Rehberlik Araştırma Merkezi'nin hazırladığı "Rehberlik Hizmetleri Çerçeve Programı" bulunmaktadır. Bu çerçeve program, (varsa) rehber öğretmen, (yoksa) müdür veya müdür yardımcısı tarafından okul ihtiyaçları göz önüne alınarak yeniden düzenlenir ve okulda uygulanır. Geçtiğimiz yıl ortaokuldaydım, Rehberlik dersi orada 8. sınıflarda vardı.*

Türkiye’deki katılımcılardan bazılarının, İlköğretim Kurumları (İlkokul ve Ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesi’nde “Rehberlik ve Kariyer Planlama” şeklinde belirtilen dersi, “Rehberlik” olarak eksik bir şekilde ifade ettikleri görülmektedir. Bu noktada, Türkiye’de rehberlik hizmetleri ile ilgisi bulunan bazı katılımcıların, “Rehberlik ve Kariyer Planlama” isimli dersin “Kariyer Planlama” boyutunu önemsemedikleri çıkarımında bulunulabilir. Aşağıdaki Tablo 3’te Fransa’daki ve Türkiye’deki rehberlik hizmetlerinin ilkokullarda ve ortaokullarda bir ders aracılığıyla yürütülüp yürütülmediğine ilişkin bulgular özetlenmektedir.

Tablo 3. Rehberlik Hizmetleri İle İlgili Dersler

		Fransa	Türkiye
İlkokul	Rehberlik hizmetleri ile ilgili ders:	Yok	Yok
Ortaokul	Rehberlik hizmetleri ile ilgili ders:	Yok	Rehberlik ve Kariyer Planlama

Tablo 3 incelendiğinde, ilkokul düzeyinde hem Fransa’da hem de Türkiye’de rehberlik hizmetleri ile ilgili herhangi bir ders bulunmadığı görülmektedir. Ortaokul düzeyinde ise Fransa’da rehberlik hizmetleri ile ilgili herhangi bir ders bulunmazken, Türkiye’deki ortaokullarda haftada bir ders saati olmak üzere “Rehberlik ve Kariyer Planlama” isimli bir dersin yer aldığı görülmektedir.

Ortaokullardaki Rehberlik Hizmetlerindeki Uygulamalara İlişkin Bulgular

Ortaokullardaki rehberlik hizmetlerine ilişkin katılımcıların “Ortaokullarda rehberlik hizmetleri bağlamında en sık gerçekleştirilen uygulamalar nelerdir? En sık gerçekleştirilen uygulamadan az sıklıkla gerçekleştirilen uygulamaya doğru sıralayarak belirtir misiniz?” şeklindeki görüşme sorusuna verdikleri yanıtlardan bazıları aşağıda sunulmaktadır. İlk olarak, Fransa’daki F 5 kodlu katılımcıdan elde edilen bulgu aşağıda sunulmaktadır.

F 5: *Ortaokullardaki rehberlik servilerinde sık gerçekleştirilen etkinlikler şu şekilde sıralanabilir: 1- Okul kurallarının uygulanması, disiplinin sağlanması (en yaygın ve temel görev), 2- Öğrencilerin okul devamlarının takip edilmesi, 3- Öğrenciler için şirketlerden staj bulma, planlama.*

Ortaokullarda en sık gerçekleştirilen rehberlik uygulamalarına ilişkin Türkiye’deki T 4 kodlu katılımcının ifadeleri şu şekildedir:

T 4: *1- Sınav kaygısı, soru çözme tekniklerinin geliştirilmesi gibi konularda toplantı ve sunumlar yapılmaktadır. 2- Yılsonunda yapılan şube öğretmenler kurulu toplantısı sonunda, rehber öğretmenin hazırladığı ve okul müdürünün imzaladığı, öğrenciye gidebileceği lise türünü öneren belge öğrenci velisine verilmektedir. 3- Öğrencilere mesleki testler uygulanmaktadır. 4- Resmi kurumların öğrencilerin bilgilendirilmesini belirttiği konularda (zararlı alışkanlıklar, uyuşturucu madde kullanımı vb.) öğrenciler bilgilendirilir.*

Aşağıdaki Tablo 4’te rehberlik hizmetleri bağlamında ortaokullarda yürütülen başlıca uygulamalar katılımcı görüşlerinden hareketle, gerçekleştirilme sıklığı en fazla olandan az olana doğru sıralanmaktadır.

Tablo 4. Rehberlik Hizmetleri Kapsamında Gerçekleştirilen En Sık Uygulamalar

	Fransa	Türkiye
1. sıra	Disiplinin sağlanması	Sınav kaygısı, ders çalışma teknikleri
2. sıra	Derse devamın takip edilmesi	Üst eğitim kurumuna yönlendirme
3. sıra	Öğrencinin stajı ile ilgili işlemler	Bilgi ve doküman toplama, paylaşma
4. sıra	Üst eğitim kurumuna yönlendirme	Çeşitli konularda bilgilendirme
5. sıra	Bilgi ve doküman toplama, paylaşma	-

Tablo 4 incelendiğinde, Türkiye’deki ortaokullarda öğrencilerle sınav kaygısı, verimli ders çalışma teknikleri ve zamanı etkili kullanma gibi etkinliklerin en sık gerçekleştirilen uygulamalar olduğu görülmektedir. Fransa’daki katılımcıların, bu uygulamayı ya da bu uygulamaya benzer bir eğitsel rehberlik uygulamasını dile getirmedikleri görülmektedir. Bu durum, Fransa’daki ortaokul bitirme sınavının (Brevet d’etude premier cycle- İlköğretim brövesi) oldukça basit bir sınav olması veya sınavın gidilecek liseyi belirlemede önemli bir etkisinin olmaması gibi nedenlerden kaynaklanabilir. Türkiye’de ise Fransa’daki durumun tam aksine ortaokullarda eğitsel rehberlik

konularının ilk sırada yer alması, ortaokul son sınıfta girilen “Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş” (TEOG) sınavının öğrencinin gideceği liseyi belirlemede oldukça etkili olmasından kaynaklanabilir. Fransa’daki katılımcılar, rehberlik hizmetlerinin ortaokullarda en çok disiplin uygulamalarında kullanıldığını ifade ederlerken; Türkiye’deki katılımcıların rehberlik hizmetlerinin disiplin boyutunun uygulamada yer aldığına ilişkin herhangi bir ifade kullandıkları görülmemektedir. Bu durum, Türkiye’deki okullarda disiplin kaynaklı sorunların rehberlik servislerinden ziyade, uygulamada okul yönetimi tarafından ele alınmasından kaynaklanabilir.

Tablo 4’teki rehberlik hizmetleri bağlamında yürütülen uygulamalar incelendiğinde, Fransa’daki ortaokullarda gerçekleştirilme sıklığı açısından ikinci sırada yer alan uygulama, öğrencilerin derslere devamlarının takip edilmesidir. Bu uygulama doğrultusunda, öğrencilerin okula devamları günlük olarak takip edilmekte, okula mazeretsiz olarak gelmeyen öğrencinin ve aynı gerekçe ile de öğrenci velisinin savunması yazılı olarak baş eğitim danışmanı tarafından alınabilmektedir. Türkiye’deki ortaokullarda gerçekleştirilme sıklığı açısından ikinci sırada olan rehberlik hizmetlerine ilişkin uygulama ise öğrencinin bir üst eğitim kurumuna yönlendirilmesi ile ilgilidir. Bu uygulama doğrultusunda, rehberlik öğretmeni ortaokul son sınıf öğrencilerine mesleki testler ve meslek belirleme envanterleri uygulayabilmektedir. Rehberlik öğretmeni, elde ettiği test sonuçlarını ve üst eğitim kurumlarına yönlendirme ile ilgili tavsiye niteliğindeki diğer belgeleri öğrenciye ve veliye sunabilmektedir.

Fransa’daki ortaokullarda rehberlik hizmetleri bağlamında en sık görülen üçüncü uygulama, öğrencilerin staj işlemleri ile ilgilidir. Bu uygulama kapsamında baş eğitim danışmanı, öğrencilerin ilgi ve istekleri doğrultusunda gerçekleştirmek istedikleri stajlar için kamu kurumları veya özel kuruluşlarla iletişime geçmekte ve öğrencilerin stajlarını organize ederek stajların takibini üstlenmektedir. Bu uygulama ile Fransa’daki ortaokulların son iki sınıfında (4^{ème} ve 3^{ème}) öğrenim gören öğrencilere, ilgi duydukları meslekleri alanda izleme fırsatı sunulmaktadır. Böyle bir uygulamaya Türkiye’deki ortaokullarda yer verilmemektedir. Türkiye’deki ortaokullarda rehberlik hizmetleri bağlamında en sık görülen üçüncü uygulama, öğrencilerle veya okulla ilgili bilgi ve doküman toplanmasıdır. Bu doğrultuda okuldaki aylık veya dönemlik toplantılarda, rehberlik servislerinde öğrencilerle ilgili elde edilen ve gizlilik içermeyen bilgiler, okulun rehberlik hizmetlerine ilişkin veriler, rehberlik öğretmeni tarafından paylaşılabilir.

Fransa’daki ortaokullarda rehberlik hizmetleri bağlamında en sık gerçekleştirilen dördüncü uygulama, öğrencilerin bir üst eğitim kurumlarına yönlendirilmesi ile ilgilidir. Bu kapsamda baş eğitim danışmanı tarafından öğrenci dosyasında bulundurulmuş bilgi ve belgeler ile öğrencinin gidebileceği bir üst eğitim kurumuna yönelik yazılı öneriler, öğrenciye ve veliye iletilmektedir. Türkiye’deki ortaokullarda rehberlik hizmetleri bağlamında en sık gerçekleştirilen dördüncü uygulama, bakanlık veya il/ ilçe milli eğitim müdürlükleri tarafından öğrencilere veya velilere iletilmesi istenen konuların (çoğunlukla beslenme, bağımlılıkla mücadele gibi sağlık ile ilgili konular) sunulmasıdır. Fransa’daki ortaokullarda rehberlik hizmetleri bağlamında en sık gerçekleştirilen beşinci uygulama, okullardaki aylık ve dönemlik toplantılarda rehberlik servislerindeki gizlilik taşımayan bilgi ve görsellerin toplantıya katılan öğretmenlere ve diğer katılımcılara (okul öğrenci temsilcisi, aile birliği temsilcisi) sunulmasıdır.

Çalışmanın bu bölümde, ortaokul öğrencilerinin bir üst eğitim kurumlarına yönlendirilmelerinde iki ülke arasında farklı uygulamalar olduğu anlaşılmaktadır. Bu sebeple çalışmaya ortaokullardaki yöneltme hizmetleri ile ilgili bir görüşme sorusu eklenmiştir. Çalışmaya bu noktada eklenen soru ve soruya ilişkin elde edilen bulgular, aşağıdaki başlıkta ele alınmaktadır.

Ortaokullardaki Yöneltme Hizmetlerine İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, “Ortaokullarda, öğrencilere yönelik yöneltme hizmetleri doğrultusunda hangi uygulamalar gerçekleştirilmektedir?” şeklindeki araştırma sorusu her iki ülkedeki katılımcılara ek soru olarak yöneltmiştir. Ortaokullardaki rehberlik hizmetleri kapsamında yürütülen yöneltme hizmetlerine ilişkin Fransa’daki F 1 kodlu katılımcının görüşü aşağıda sunulmaktadır.

F 1: *Öğrencilere entelektüel kapasiteleri doğrultusunda gitmelerinin doğru olacağı lise önerilir. Fakat öğrenciler son karar öğrenciye aittir. Ortaokulda, özellikle staj uygulaması ile öğrenciye ileride seçmek istediği mesleği izleme fırsatı sunulmaktadır.*

Ortaokullardaki rehberlik hizmetleri kapsamında yürütülen yöneltme uygulamalarına ilişkin Türkiye’deki T 3 kodlu katılımcının görüş şu şekildedir:

T 3: *Bu konuda çok sayıda etkinlik yapılabilmektedir. Lise gezilerinin yapılması, okula mesleğinde tanınmış birinin davet edilmesi gibi. Ortaokul son sınıflarla mayıs veya haziran aylarında liselere gezi mutlaka düzenlenir.*

Aşağıdaki Tablo 5'te her iki ülkedeki katılımcıların ortaokullardaki yöneltme hizmetlerine ilişkin görüşlerinden elde edilen alt temalar sunulmaktadır.

Tablo 5. Ortaokullardaki Yöneltme Hizmetleri İle İlgili Uygulamalar

Fransa
Çeşitli üst eğitim kurumlarından birinin tavsiye edilmesi
Staj uygulaması
Bireysel gelişim raporlarının hazırlanması
Türkiye
Çeşitli üst eğitim kurumlarından birinin tavsiye edilmesi
Mesleki eğilim belirleme ile ilgili test ve envanterlerin uygulanması
Çeşitli meslek gruplarından kişilerin okula davet edilmesi
Üst eğitim kurumlarına gezi düzenlenmesi

Tablo 5'e bakıldığında, hem Fransa'da hem de Türkiye'de bulunan ortaokullarda yöneltme hizmetleri kapsamında, öğrencilere gidecekleri bir üst eğitim kurumu ile ilgili tavsiyelerde bulunduğu görülmektedir. Fransa'da ortaokul son sınıf öğrencilerinin dört yıl boyunca derslerden aldıkları değerlendirme sonuçları ve öğrencilerin genel gelişim düzeyleri doğrultusunda onlara, genel lise, teknik lise veya mesleki lise şeklinde belirtilen üç lise türünden birisinin tavsiye edildiği, katılımcı görüşlerinden anlaşılmaktadır. Türkiye'deki ortaokullarda ise rehberlik öğretmenin hazırladığı ve öğrencinin akademik lise, meslek lisesi veya sanat lisesinden birine gitmesini öneren bir form, ortaokul son sınıf öğrencisine ve velisine sunulmaktadır.

Tablo 5 incelendiğinde, Türkiye'deki ortaokullarda gerçekleştirilen yöneltme hizmetlerinin Fransa'daki yöneltme hizmetlerine göre çeşitlilik gösterdiği söylenebilir. Türkiye'deki ortaokullarda Fransa'daki ortaokullardan farklı olarak yöneltme hizmetleri kapsamında, öğrencilere mesleki eğilim belirleme testlerinin uygulandığı, öğrencilerin Mesleki Bilgi Sistemi'ne üye olmaları sağlanarak onların bu sistemden bilgi edinmelerine fırsat sunulduğu katılımcı görüşlerinde ifade edilmektedir. Yine yöneltme hizmetleri kapsamında, Fransa'dan farklı olarak Türkiye'deki ortaokullarda çeşitli meslek gruplarından bazı kişilerin okullara davet edildiği ve bu kişilerle söyleşi gerçekleştirildiği de katılımcı ifadelerinde yer almaktadır. Çalışmada Türkiye'deki katılımcı görüşlerinde, ortaokul son sınıf öğrencileri için bir üst eğitim kurumuna geziler düzenlendiği ve bu kurumlara yönelik tanıtım seminerlerinin yapıldığı yer almaktadır.

Fransa'daki katılımcılar, ortaokullarda yöneltme hizmetleri kapsamında, her dönem sonunda (yılda toplam üç defa) yapılan sınıf danışması toplantılarında, tüm öğrencilerin dönem boyunca gerçekleştirdikleri ve gerçekleştiremedikleri davranışların değerlendirildiğini ve tüm öğrenciler için bireysel gelişim raporlarının hazırlandığı ifade etmektedirler. Ayrıca Fransa'daki katılımcılar, hazırlanan bireysel gelişim raporlarının öğrenci dosyalarına koyulduğunu ve yılsonunda gidilebilecek üst eğitim kurumuna ilişkin tavsiyelerde bulunulurken bu belgelerin kullanıldığını ifade etmektedirler. Bu bulgudan hareketle, Fransa'daki ortaokullarda bireyin tanınması ve izlenmesi ile ilgili uygulamaların önemsendiği söylenebilir.

Çalışmada, Fransa'daki ortaokullarda yöneltme hizmetleri kapsamında gerçekleştirilen staj uygulamasının, Türkiye'deki ortaokullarda gerçekleştirilmeyen bir uygulama olduğu görülmektedir. Bu uygulamanın ortaokullardaki yöneltme hizmetleri bağlamında, iki ülke arasındaki en büyük farklılık olduğu söylenebilir. Fransa'daki ortaokullarda görev yapan baş eğitim danışmanları, ortaokulun son iki sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerle birlikte öğrencinin yerine getireceği staj görevine karar vermektedir. Bu aşamadan sonra baş eğitim danışmanı, resmi kurumlarla veya özel kuruluşlarla iletişime geçerek öğrencilerin stajlarını organize etmektedir. Böylece öğrenciler hayatlarının ilerleyen bölümünde kendileri için düşündükleri meslek hakkında bilgi alabilmekte ve gidecekleri lise türünü de bu doğrultuda belirleyebilmektedirler. Ayrıca çalışmada her iki ülkedeki ortaokul son sınıf öğrencilerine üç lise türü arasından öneride bulunduğu görülmektedir. Fransa'daki ortaokul son sınıf öğrencileri, ortaokul bitirme sınavı doğrultusunda ortaokuldan mezun olduktan sonra ortaokulda kendilerine önerilen veya kendi istekleri doğrultusundaki bir liseye gidebilmektedirler. Fakat Türkiye'deki ortaokul son sınıf öğrencileri, TEOG sınavı sonuçları doğrultusunda bir liseye kayıt yaptırabilmektedirler. Türkiye'de ortaokul mezunu olan öğrenciler, TEOG

puanı doğrultusunda herhangi bir liseye yerleşemedikleri takdirde açıköğretim lisesine yönlendirilmektedirler. Bu noktada, Türkiye'deki ortaokullarda rehberlik hizmetleri kapsamında yürütülen yöneltme hizmetlerinin tam olarak amacına ulaştığını söylemek mümkün olamamaktadır.

Rehberlik Hizmetlerinde Karşılaşılan Sorunlar

Bu başlık altında, Fransa'da ve Türkiye'de rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde rolü olan kişilerin, rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde en sık karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunların giderilmesine yönelik geliştirdikleri çözüm önerileri sunulmaktadır. Bu doğrultuda hem Fransa'daki hem Türkiye'deki katılımcılara "Okullarda rehberlik hizmetleri ile ilgili karşılaştığınız sorunlar nelerdir? Bu sorunlara yönelik (varsa) çözüm önerileriniz nelerdir?" şeklindeki görüşme sorusu yöneltilmiştir.

Türkiye'de rehberlik hizmetleri ile ilgili rehberliğe uygun olmayan bir anlayışın olduğu katılımcı ifadelerinde görülmektedir. Bu sorunu ifade eden T 1 ve T 6 kodlu katılımcıların ifadelerine aşağıda yer verilmektedir.

T 1: *Rehberliğe yönelik yanlış algılar bence en büyük sorun. Bu yanlış algıya şöyle bir örnek verebilirim: "Var olan sorunu sadece rehber öğretmen çözer, çözmelidir." Bu tür yanlış algılar öğretmen arkadaşlarda da var. Sanki bizim elimizde sihirlili bir değnek var. Bu sihirlili değneği öğrenciye dokundurunca da tüm sorunlar çözülecek. Ben yapılan toplantılarda rehberliğin ne olmadığını öğretmen arkadaşlarıma ve velilerime anlatmaya çalışıyorum.*

T 6: *İnsanların rehberlik ve psikolojik danışmanlık dendiğinde akıllarına ne geldiğini anlatan, yakın zamanda başımdan geçmiş bir olayı kısaca aktarayım. Okul bahçesinde iki velinin birbirlerine seslerini yükselttiklerini duydum. Yanlarına yaklaşıp "Beyefendi, buyurun rehberlik odasında konuşalım, lütfen sakin olun." dedim. Veli de "Ben seni tanıyorum, ben deli değilim." dedi. İşte okullardaki rehberlik hizmetlerinin dışarıdan görünüşü tam olarak bu şekilde. Bunun şimdilik bir çözümü yok. Refah düzeyimiz yükseldikçe, film izledikçe, tiyatroya gittikçe... En önemlisi de toplumun geneli olarak kitap okuma alışkanlığı kazanana dek bu sorunlar çeşitli şekillerde karşımıza çıkacaktır.*

Türkiye'deki ortaokullarda rehberlik hizmetleri kapsamındaki dersin amaca yönelik yürütülemediğini ve rehberlik hizmetlerine gereken önemin verilmediğini ifade eden T 2 kodlu katılımcının ifadesine aşağıda yer verilmektedir.

T 2: *Rehberlik dersinin diğer derslerin devamı şeklinde doğrudan akademik başarı için kullanılması bence önemli bir sorundur. Ders konularına yönelik test çözmeye, TEOG sınavı için konu yetiştirme amacıyla 8. sınıflardaki rehberlik dersi bazı öğretmenlerce kullanılmak istenmektedir. Öğretmenlerin, okul yönetiminin, velilerin hatta öğrencilerin de isteklerinin bu yönde olduğunu söyleyebilirim. Kısacası ben rehberlik faaliyetlerine gereken önemin verilmediğini, akademik başarının çok fazla önemsendiğini düşünüyorum. Okullarda akademik başarının ötesinde öğrencilerin tüm yönlerinin önemsenmesi, böyle bir anlayış, sadece bu sorunu çözebilecektir.*

Türkiye'deki rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde zaman sorununa değinen ve bu soruna yönelik bir çözüm önerisi sunan T 3 kodlu katılımcının ifadelerine aşağıda yer verilmektedir.

T 3: *Öğrencilerle birebir görüşme yapacak zamanı zor buluyorum. Öğrenci ile yapacağım görüşmeler, zaman probleminde dolayı sonraki tarihlere sarkıyor. Sonuç olarak da görüşmenin amacına ulaşması zorlaşıyor. Bireysel rehberlik faaliyetleri için öğrencilerin ve okuldaki diğer öğretmenlerin bilecekleri ve o doğrultuda hareket edecekleri uygun zamanların sene başında belirlenmesi yerinde olacaktır. Örneğin, çarşamba günleri öğleden sonra, perşembe günleri sabahdan öğleye kadar gibi. Bu kararı tek başına almam ve uygulama yapmam mümkün olmuyor.*

Türkiye'deki rehberlik hizmetlerinde velilerle işbirliği sağlanamadığını ifade eden ve bu soruna yönelik çözüm önerisinde de bulunan T 4 kodlu katılımcının ifadelerine aşağıda yer verilmektedir.

T 4: *Velilerin resmi işlerde bile okulla iletişime girmeye çekindiklerini seziyorum. Rehberlik hizmetlerinde onlardan destek almak, sorunların çözümünde onlarla işbirliği içinde olabilmek neredeyse imkansız. Okul- Aile Birliklerinin işlevlerini arttırmaya yönelik çalışmalar, yasal zeminde yapılmalıdır.*

Türkiye'de rehberlik öğretmeninin görev tanımındaki belirsizliklere ve okullardaki rehberlik öğretmeni sayısının yetersizliğine değinen T 5 kodlu katılımcının görüşlerine aşağıda yer verilmektedir.

T 5: *Rehberlik öğretmeninin okuldaki iş tanımının sınırları tam olarak belli değil. Bu yüzden de yapmam gereken bazı çalışmaları (bireysel görüşmelerde sürekliliği sağlamak gibi) yapamıyorum. Aslında bu durumun önemli sebeplerinden biri de okullarda branşımızda yeterli sayıda öğretmen bulunmamasıdır. Daha az öğrenciye bir rehber denk gelecek şekilde yapılacak norm kadro düzenlemesi, rehberlik hizmetlerinde kaliteyi arttıracaktır.*

Fransa'daki ortaokullarda öğrencilerin derslere devamlarının takibinde birtakım zorluklarla karşılaştığını ifade eden F 1 ve F 3 kodlu katılımcıların ifadelerine aşağıda yer verilmektedir.

F 1: *Derslere devam etmeyen öğrencilerin velileri ile iletişime geçmekte zorlanıyorum. Onlara ulaşamıyorum. Ulaştığımız veliler de öğrencinin devamsızlığı ile ilgili dürüst davranmıyorlar. Veliler, öğrencilerin derse gelmemesi ile ilgili birçok sebep sunuyorlar fakat bu sebeplerden hiçbirini ispatlayamıyorlar. Bu konuda sert bir tutum içinde olunmalı, durumla ilgili yasal işlemler yapılmalıdır bence.*

F 3: *Öğrenci devamsızlıkları ile ilgili mazeretlerin yazılı olarak öğrenci ve ebeveynler tarafından okul- aile iletişim defterine yazılması ve gerekli imzaların atılması gerekiyor. Ne yazık ki bu kurala uyulmuyor. Devamsızlık nedeni öğrenci işlerine de bildirilmiyor.*

Fransa'daki ortaokullarda, ebeveyn temsilcilerinin sınavlara ve derslerin işlenişine yönelik rehberlik hizmetlerine yaptıkları itirazların çözüme kavuşturulmasında karşılaşılan sorunu, F 2 kodlu katılımcı aşağıdaki ifadeyle açıklamaktadır.

F 2: *Okullarda bir sorun olduğunda başvurulacak ilk kişi baş eğitim danışmanı olarak bizleriz. Herhangi bir derste öğrenciler düşük not aldıklarında, ebeveyn temsilcisi sınavda programın dışına çıktığını, öğretmenin zor sorular sorduğunu veya derslerde uygun yöntemin kullanılmadığını ifade ederek bana başvuruyorlar. Ben de öğretmenle görüşerek sorunu çözmeye çalışıyorum. Sorunun çözülmediği durumlarda okul müdürü ve tüm öğretmenler sorunu çözmek için toplanıyoruz. Fakat bir öğretmen bazı temel değerleri gözetiyorsa ve ülkenin genel eğitim politikası dışına çıkmıyorsa dersi işlerken özgürdür. İnsan haklarını gözetmek, eşcinsellere saygı göstermek, insanları ırklarına ve dini inançlarına göre sınıflamamak kaydıyla öğretmen dersini özgürce yapabilmeli, ebeveyn temsilcileri de temel değerler çiğnendiği zaman bize başvurmalıdır.*

Fransa'daki ortaokullarda rehberlik hizmetlerinde herhangi bir sorunla karşılaşılmadığını ifade eden F 4 kodlu katılımcının ifadelerine aşağıda yer verilmektedir.

F 4: *Okullarımızda sorun odaklı bir rehberlik hizmeti olduğunu düşünmüyorum. Rehberlik servisleri her uygulamayı önceden planlar, doğabilecek sorunlara yönelik önlemleri de sorun meydana gelmeden alır. Bazı kişilerden veya bazı özel durumlardan kaynaklanan küçük olayları çözüm gerektiren bir problem olarak görmüyorum.*

Fransa'daki ortaokullarda rehberlik hizmetlerinde üzerinde durulması gerekenin bir sorunun da teneffüslerde şiddete maruz kalan öğrencilerle ilgili olduğunu belirten F 5 kodlu katılımcının ifadelerine aşağıda yer verilmektedir.

F 5: *Teneffüslerde şiddete maruz kalmaya karşı etkin tedbirler alınması gerekiyor. Gerçekleşen şiddet olayları sözlü veya fiziksel olabiliyor. Rehberlik servisine ulaşmayan çok sayıda şiddet olayının da olduğunu tahmin ediyorum. Şiddet olaylarının sebepleri, ırkçılık, fiziki yetersizlik, çalışkanlık, obezite, polis çocuğu olma, aşırı kırılabilirlik- hassasiyet gibi çeşitli türlerde olabiliyor.*

Fransa'daki ortaokullarda rehberlik hizmetlerinde karşılaşılan bir sorunun da okula sonradan, dönem içerisinde gelen öğrencilerle ilgili olduğunu ifade eden F 6 kodlu katılımcının ifadeleri şu şekildedir:

F 6: *Başka okullardan gelen öğrencilerin okula uyumlarını sağlamakta zorlanıyoruz. Çünkü okula sonradan gelen öğrenciler, iş, taşınma gibi aile kaynaklı sebeplerden çok diğer okullardan atıldıkları için okul değiştirmek zorunda kalan öğrenciler. İşte geçmişte sorunlar yaşayan ve okullarından atılan bu öğrencilerin okula uyumlarını sağlama, boş vermişliklerine çare arama gibi konular rehberlik hizmetlerinde çözmek de zorlandığımız konular arasında.*

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çalışma sonucunda özetle, hem Fransa'da hem de Türkiye'de rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinden sorumlu ortaokul düzeyinde branş öğretmenlerinin olduğu görülmektedir. Fransa'da "Baş Eğitim Danışmanı" olarak adlandırılan rehberlik hizmetlerinde görevli öğretmenler, Türkiye'de "Rehberlik Öğretmeni" olarak ifade edilmektedir. Ayrıca çalışmada, Fransa'daki ilkokullarda baş eğitim danışmanının bulunmadığı, Türkiye'deki ilkokullarda ise rehberlik öğretmenin görev yapabildiği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada, rehberlik öğretmenlerin okullarda göreve başlamadan önceki üniversite mezuniyet durumları ile ilgili Fransa ve Türkiye arasında farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada, Türkiye'deki rehberlik öğretmeni adaylarının üniversitelerin dört yıl süreli Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümlerinden mezun olmaları gerektiği, Fransa'da ise mezun olunan fakülte ile ilgili bir sınırlama bulunmadığı, beş yıllık üniversite eğitiminin Fransa'da Baş Eğitim Danışmanı adayı olmak için yeterli görüldüğü elde edilen sonuçlar arasındadır. Ayrıca her iki ülkede de, resmi okulların rehberlik hizmetlerinde

görev alabilmek için yapılan öğretmenlik sınavında başarılı olmak gerekmektedir. Rehberlik hizmetleri ile ilgili yürütülen dersler açısından iki ülke karşılaştırıldığında elde edilen sonuçlar, Fransa’da hem ilkököl hem de ortaoköl düzeyinde rehberlik hizmetleri ile ilgili herhangi dersin bulunmadığını, Türkiye’de ise ortaoköl son sınıfta “Rehberlik ve Kariyer Planlama” adında bir derse yer verildiğini göstermektedir. Türkiye’de psikolojik danışmanlar için çeşitli çalışma ortamları olduğu (Korkut-Owen, Damirchi, & Molaei, 2013) fakat PDR mezunlarının büyük çoğunluğunun Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki ilk ve ortaöğretim okullarında çalıştıkları çeşitli çalışmalarda (Korkut-Owen, Damirchi, & Molaei, 2013; Özgün, 2007) ifade edilmektedir. Korkut-Owen, Damirchi ve Molaei (2013), çalışmasında PDR’den mezun olanların resmi kurumlarda çalışmak için Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) sonuçları doğrultusunda tercihler yapmaları gerektiğini ifade etmektedir. Bu çalışmada rehberlik öğretmeni olabilme ile ilgili elde edilen sonuçların, Korkut-Owen, Damirchi ve Molaei’nin (2013) rehberlik öğretmeni olma ile ilgili ifadeleri ile aynı doğrultuda olduğu söylenebilir. Aynı zamanda, Yeşilyaprak’ın (2009) çalışmasındaki “PDR Hizmetlerini Sunan Personel” başlığı altında ve Hatipoğlu’nun (2010) çalışmasındaki “Okul Psikolojik Danışmanlığı” bölümünde yer alan ifadelerin, bu noktada çalışmayı desteklediği söylenebilir.

Çalışma sonucunda, rehberlik hizmetleri kapsamında Fransa’daki ortaoköllerde yürütülen uygulamaların, en sık gerçekleştirilen uygulamadan daha az sıklıkla gerçekleştirilen uygulamaya doğru “disiplinin sağlanması”, “ders devamının takibi”, “staj işlemleri”, “üst eğitim kurumuna yönlendirme”, “bilgi ve doküman toplama, paylaşma” şeklinde sıralandığı görülmektedir. Türkiye’de bu sıralamanın “sınav kaygısı, ders çalışma teknikleri”, “üst eğitim kurumuna yönlendirme”, “bilgi ve doküman toplama, paylaşma” ve “çeşitli konularda bilgilendirme” şeklinde olduğu katılımcı görüşlerinden elde edilmiştir. Özçelik, İskender ve Palancı’nın (2000) çalışmasında ise öğretmenlerin ilköğretim okullarındaki rehberlik uygulamalarında, en çok oryantasyon çalışmalarının, en az bireyi tanıma ve bilgi toplama hizmetlerinin gerçekleştirildiğine inandıkları ifade edilmektedir. Aynı çalışmada, okul yöneticilerinin rehberlik uygulamaları kapsamında en çok çevre- veli ilişkileri konusunun; en az bireyi tanıma ve bilgi toplama ile izleme hizmetleri konularının gerçekleştirildiğine inandıkları görülmektedir. Bu çalışmada, Fransa’daki rehberlik uygulamalarından farklı olarak Türkiye’deki ortaoköllerde rehberlik hizmetleri kapsamında çeşitli konularda bilgilendirmelerin yapıldığı ve bu bilgilendirmelerin ağırlıklı olarak sağlık konularını içeren önleyici rehberlik hizmetleri niteliğindeki çalışmalar olduğu söylenebilir. Çalışmadan elde edilen bu sonuç, Göller’in (2004) çalışmasındaki okullarda zararlı alışkanlıkları önlemeye yönelik bilgilendirmeler yapıldığı sonucuyla desteklenebilir niteliktedir. Çalışmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda, Fransa’daki ortaoköllerde rehberlik hizmetleri kapsamında en sık ele alınan konunun disiplin konusu olduğu görülürken Türkiye’deki katılımcıların rehberlik hizmetleri kapsamında okulda disiplinin sağlanmasına yönelik herhangi bir ifade kullanmadıkları görülmektedir. Çalışmada Türkiye açısından elde edilen bu sonuç, Özkaya’nın (2012) çalışmasındaki, okullarda disiplin sorunlarına ilişkin hizmetlerle ilgili sorunlar yaşanmadığı sonucuyla desteklenebilir niteliktedir.

Çalışmada, Türkiye’deki ortaoköllerde rehberlik hizmetleri kapsamında gerçekleştirilen yöneltme hizmetlerinin Fransa’daki ortaoköllerde yürütülen rehberlik hizmetlerine göre çeşitlilik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye’deki ortaoköllerde Fransa’daki ortaoköllerden farklı olarak yöneltme hizmetleri kapsamında bazı meslek gruplarından kişilerle okullarda söyleşi yapıldığı, üst eğitim kurumlarına okul gezilerinin düzenlendiği, öğrencilere meslek belirleme test ve envanterlerinin uygulandığı görülmektedir. Çalışmada katılımcı görüşlerinden elde edilen bu sonuçlar, Fransa’da sınav kaygısı, ders çalışma teknikleri, zamanı verimli kullanma gibi konulara rehberlik hizmetleri kapsamında yer verilmediğini, Türkiye’de ise eğitsel rehberlik konularına rehberlik hizmetleri kapsamında ilk sırada yer verildiğini göstermektedir. Bu sonucun Fransa’daki ortaoköl bitirme sınavının gidilecek üst eğitim kurumunu belirlemede etkisinin olmaması ve kolay bir sınav olarak algılanmasından; Türkiye’de ortaoköl sonunda girilen Temel Eğitimden Orta Öğretime Geçiş (TEOG) Sınavı’nın gidilecek bir üst eğitim kurumunu belirlemede birincil derecede etkili olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Katılımcı görüşleri doğrultusunda, Türkiye’deki ortaoköllerde yürütülen rehberlik hizmetlerinin sınav ve akademik başarı odaklı olduğu çıkarımı yapılabilir. Elde edilen bu sonuç, Camadan ve Sezgin’in (2012) ilköğretim okullarında eğitsel rehberlik çalışmalarının daha çok akademik başarı odaklı olduğu sonucuna ulaşan çalışması ve Kesici’nin (2008) ilköğretim 6, 7, ve 8. sınıf öğrencilerine meslekler hakkında daha fazla bilgi sunulması gerektiğini ifade eden çalışması ile desteklenebilir. Akkaya (2015) da çalışmasında, okullarda önceliğin rehberlik olduğunu ifade etmekte ve bireyi tanıma, birey hakkında bilgi toplama ile ilgili hizmetlerin önemini vurgulayan ifadeler kullanmaktadır. Ayrıca bu çalışmada, rehberlik hizmetlerinde ağırlıklı olarak sınav kaygısı, ders çalışma teknikleri gibi konulara yer verdiğine ilişkin

sonucun, MEB'in (2003) "Öğrencileri ilgi ve yeteneklerini geliştirerek onları hayata ve üst öğrenime hazırlamak" ve "Öğrencilerin ilgi alanlarının ve kişilik özelliklerinin ortaya çıkmasını sağlamak, meslekleri tanıtmak ve seçeceği mesleğe uygun okul ve kurumlara yönlendirmek" şeklinde sıraladığı ilköğretim kurumlarının amaçları ile paralellik göstermediği söylenebilir. Fakat alanyazında ortaokul öğrencilerinin, mesleki yetkinlik düzeylerini (Seçer, Gülbahçe, & Ateş, 2013), mesleki karar verme yetkinliklerini (Bozgeyikli, Bacanlı ve Doğan, 2009) ve kariyer gelişimlerini (Can & Taylı, 2014) inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. İlköğretim döneminde çocuklar, seçecekleri mesleğe karar vermek zorunda değildirler fakat çocukların ileride kendilerine uygun meslek seçebilmeleri için çalışmanın önemini anlamak, meslekleri, iş dünyasını merak etmek ve araştırmak gibi davranışları, ilköğretim döneminde kazanmaları gerekmektedir (Bozgeyikli, Bacanlı, & Doğan, 2009).

Çalışmada, Fransa'daki ortaokullarda Türkiye'deki ortaokullardan farklı olarak rehberlik hizmetleri kapsamında gerçekleştirilen dikkat çekici uygulamanın staj uygulaması olduğu söylenebilir. Staj uygulaması ile Fransa'daki ortaokulun son iki sınıf düzeyindeki öğrenciler, hayatlarının ileriki bölümlerinde seçmeyi düşündükleri meslekleri, alanda izleme fırsatı bulabilmekte ve verecekleri karar doğrultusunda bir üst eğitim kurumuna gidabilmektedirler. Çalışmada elde edilen bu sonuçtan hareketle, Fransa'daki ortaokul öğrencilerinin rehberlik hizmetleri kapsamında yürütülen faaliyetler ve kendi istekleri doğrultusunda bir üst eğitim kurumuna gidemedikleri söylenebilir. Fakat kendilerine yönelme hizmetleri anlamında çeşitli uygulamalar sunulan Türkiye'deki ortaokul öğrencilerinin, istekleri doğrultusunda bir üst eğitim kurumuna gidemedikleri ifade edilebilir. Çalışmada elde edilen bu sonuç, okullardaki mesleki rehberlik çalışmalarına yeterince önem verilmediğini ve mesleki rehberliğin okul öncesi dönemden başlaması gerektiğini ifade eden Gazioğlu, Bekçi, Güler ve Çayırdağ'ın (2007) çalışması ile desteklenebilir. Meslek seçimi ve mesleğe hazırlanmanın bir süreç olduğu, bu sürecin çocukluk yıllarında ailede başladığı, ilkokul çocuklarında mesleklere karşı heves uyandırmanın ve çevrelerinde bulunan meslekleri yakından incelemelerine fırsat sunmanın önemli olduğu, ortaokul düzeyindeki meslek incelemelerinin ise ilkokula oranla daha ayrıntılı olması gerektiği, Tan (1969) tarafından da ifade edilmektedir. Ayrıca, Türkiye'de ortaokul sonunda yapılan sınav sonucu doğrultusunda bir üst eğitim kurumuna gidilmesinin, Türkiye'deki ortaokullarda sunulan rehberlik hizmetlerinin işlevselliğini olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. Çalışmada bu noktada elde edilen bu sonucun, Yeşilyaprak'ın (2010) Türkiye'de rehberlik hizmetlerinin demokratik ve insancıl temellere dayanmaktan çok merkeziyetçi ve otoriter anlayış çerçevesinde yürütüldüğüne ilişkin ifadesi ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Bu çalışmanın yürütüldüğü 2017 yılı başında, Türkiye'de ortaöğretim kurumlarına geçişte TEOG sistemi uygulanmaktaydı. Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı yetkilileri, Türkiye'de ortaokul öğrencilerini sınav stresinden uzak tutacak bir sistem getirileceğini, liselerde adrese dayalı kayıt sisteminin uygulanacağını 2017 yılı sonlarına doğru ifade ettiler. Türkiye'de ortaöğretim kurumlarına girişte uygulanacak yeni sistem ile ilgili ayrıntıların önümüzdeki günlerde kesinleşeceği bilinmektedir. Türkiye'deki ortaokul öğrencilerinin TEOG sebebiyle, istekleri doğrultusunda bir üst eğitim kurumuna gidemedikleri yönündeki çalışma sonucu ve adrese dayalı yeni sistemin öğrenciyi istemediği bir okul türüne yerleştirmeyeceği varsayımı göz önüne alındığında, ortaokullardaki Rehberlik ve Kariyer Planlama dersinin yeni sistemde, öğrencinin bir üst eğitim kurumuna yerleşmesinde daha etkin rol oynayacağı düşünülmektedir.

Fransa'da ortaokullardaki rehberlik hizmetleri kapsamında katılımcıların, öğrencilerin derslere devamlarının takibinde sorunlar yaşandığını, derslerin işlenişine ve sınavlara yönelik gereksiz itirazların yapıldığını, teneffüslerde şiddete maruz kalan öğrencilerin olduğunu ve okula uyum sağlamada güçlük yaşayan öğrencilerin yaşadıkları sorunların çözümsüz kaldığını ifade ettikleri görülmektedir. Çalışmada, Türkiye'de rehberlik hizmetleri bağlamında gerçekleştirilen uygulamaların diğer branşlardaki öğretmenler tarafından önemsenmediği, rehberlik hizmetleri kapsamında yapılan seminer ve toplantılara gerekli ilginin gösterilmediği, rehberlik hizmetlerinin sadece olumsuzlukların giderilmesi anlamında görüldüğü ifade edilmektedir. Ayrıca çalışmada Türkiye'deki katılımcı görüşlerinden, çevresi tarafından problemlili öğrenci olarak ifade edilen öğrencilerin rehberlik öğretmeni ile görüşükten sonra problemsiz öğrencilere dönüşmelerinin bazı öğretmenler tarafından beklendiği anlaşılmaktadır. Benzer bir şekilde Karataş ve Baltacı'nın (2013) çalışmasında, PDR hizmetlerine yönelik veli ilgisizliğinin, müdür ve öğretmenlerin çoğunlukla sorunlu öğrencileri PDR servisine yönlendirmelerinin, PDR hizmetlerine yönelik yanlış inanışların gelişmesine neden olabileceği ifade edilmektedir. Çalışmada, Türkiye'deki katılımcı görüşleri doğrultusunda elde edilen, rehberlik hizmetleri bağlamında gerçekleştirilen uygulamaların diğer branşlardaki öğretmenler tarafından önemsenmediğine ilişkin sonucun, Bardakçı'nın (2011) çalışmasındaki psikolojik

danışmanların yönetici ve öğretmenlerin rehberliği önemsemediklerine ilişkin ifadeleri ile aynı doğrultuda olduğu söylenebilir. Kepçeoğlu (1994), rehberlik hizmetlerini yürüten öğretmenlerin büyük çoğunluğunun bile rehberliğe uygun anlayışa sahip olmadıklarını ifade etmektedir. Ayrıca çalışmada katılımcı görüşleri doğrultusunda, Türkiye'deki ortaokullarda, öğrencilerle birebir yapılan görüşmelerde aksaklıkların yaşandığı, okullarda rehberlik öğretmeni bulunmadığı veya rehberlik öğretmenin sayısının yetersiz olduğu, rehberlik öğretmenlerinin okullardaki görev tanımlarının belirsiz olduğu ile ilgili sonuçlar elde edilmiştir. Çalışmada, okullardaki rehberlik öğretmenlerinin sayısal yetersizliği ile ilgili katılımcı görüşlerinden elde edilen sonucun, Başaran (2008), Camadan ve Sezgin (2012), Demirel (2010), Gündüz, İnandı ve Tunç (2014), Hatunoğlu ve Hatunoğlu (2006), Kepçeoğlu (1994), Kılıç (2010), Kılıçoğlu (2013), Kızıl (2007), Nazlı (2007), Poyraz (2007), Poyraz (2006), Yeşilyaprak (2010) ve Yüksel-Şahin (2016) tarafından yapılan çalışmalarda da okullarda rehberlik hizmetlerinin yürütülmesi için yeterli sayıda uzmanın bulunmadığına ilişkin ifadeler ile desteklenebileceği söylenebilir. Ayrıca Yeşilyaprak (2009) da çalışmasında, okullarda görevli rehber öğretmen (psikolojik danışman) sayılarının yetersizliğine sayısal verilerle dikkat çekmekle birlikte, Türkiye'de PDR hizmetlerine duyulan gereksinimin toplumsal değişimlere bağlı olarak artacağını ifade etmektedir. Çalışmada rehberlik hizmetlerinde birebir yapılan görüşmelerde aksaklık yaşandığı ile ilgili sonucun, Korkut-Owen ve Owen'ın (2008) çalışmasındaki rehberlik öğretmenlerinin bireysel çalışmalara daha fazla zaman ayırmak istediklerine ilişkin bulgu ile desteklenebilir nitelikte olduğu söylenebilir. Çalışmada rehberlik öğretmenlerinin görev tanımlarında belirsizlikler olduğu ile ilgili elde edilen sonucun, Yüksel-Şahin'in (2016) çalışmasındaki, okullarda verilen rehberlik hizmetlerinin daha yeterli bir düzeye ulaşması için psikolojik danışmanın görev tanımının ayrıntılı olarak yapılması gerektiği önerisi ile desteklenebileceği söylenebilir.

Çalışmada, Türkiye'deki katılımcı ifadeleri doğrultusunda ulaşılan bir başka sonuç, ortaokullardaki "Rehberlik ve Kariyer Planlama" dersinin dersin amacına yönelik kullanılmamasıdır. Yüksel-Şahin (2016) çalışmasında, okul psikolojik danışmanlarının okullardaki rehberlik hizmetlerinin niteliğinin artırılması için sınıf rehberlik uygulamalarının aksatılmadan yapılması gerektiğini ifade ettiği görülmektedir. Benzer bir şekilde Özyürek (2010), okullardaki sınıf rehberliği programındaki rehberlik etkinliklerinin rehber öğretmenler tarafından uygulanmasıyla öğrencilere belirli yetilerin kazandırılabilirliğini ifade etmektedir. Külahoğlu (2001), rehberlik hizmetleri alanında, programlardan kaynaklanan sorunlar olduğunu ifade ederken Yeşilyapyarak (2010), Türkiye'deki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin çok yavaş gelişmekte olduğunu ve istenilen düzeyin çok gerisinde kaldığını dile getirmektedir.

Çalışmada, Türkiye'deki katılımcı görüşlerinde ifade edilen sorunlar ve Fransa'daki katılımcıların rehberlik uygulamalarına ilişkin ifadeleri de göz önünde bulundurularak Türkiye'deki ortaokullarda yürütülen rehberlik hizmetlerine ilişkin şu önerilerde bulunulabilir:

Türkiye'deki ortaokullarda yer alan Rehberlik ve Kariyer Planlama dersine ve diğer sınıflarda yapılan sınıf rehberlik uygulamalarına ait planların okul yönetimine teslim edilmesinin yanı sıra, sene başında yapılan öğretmenler kurulu toplantısında veya sonrasında rehberlik hizmetleri ile ilgili yapılan planlama hakkında öğretmenlere de bilgi verilebilir. Özellikle de Rehberlik ve Kariyer Planlama dersinde yapılacak etkinliklerin isimleri ve kısa etkinlik açıklamaları ortaokul son sınıflarda derse giren öğretmenlere de sunulabilir.

Türkiye'deki okullarda rehberlik hizmetleri kapsamında gerçekleştirilen bireysel görüşmelerin, danışma-görüşme saatleri şeklinde sene başında planlanarak öğretmenler kurulunda bu konuda karar alınması önerilebilir. Türkiye'deki ortaokullarda rehberlik hizmetleri kapsamında gerçekleştirilen liselere yönelik gezilerin ve okula meslek gruplarından kişilerin davet edilmesinin yanında, bazı meslek kurum ve kuruluşlarına, uygun iş alanlarına öğrenci talebi doğrultusunda alan gezileri düzenlenebilir. İş alanlarına yönelik bu gezilerin öğrencilerin ortaöğretim kurumlarına yönelik seçimlerine katkı sunacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın sonuçları arasında yer alan rehberlik öğretmenlerinin okullardaki sayısal yetersizliğine ilişkin sorunun, alanyazın da göz önüne alındığında uzun yıllardır devam ettiği söylenebilir. Yapılacak akademik çalışmalarda alandaki öğretmen ve akademisyenlerin bu soruna ilişkin çözüm önerileri incelenebilir.

Türkiye'deki ortaokullarda Rehberlik ve Kariyer Planlama dersi kapsamında gerçekleştirilen faaliyetler ile işsizlik oranının düşük olduğu bilinen Almanya, Avustralya, Brezilya, Çin, Güney Kore, Japonya, İsviçre ve Meksika gibi ülkelerin ilköğretim kurumlarındaki rehberlik faaliyetleri karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

Extended Summary

Purpose and Significance

The purpose of this study to reveal the problems encountered in the guidance services provided in primary educational institutions (primary and secondary schools) based on the insights obtained from the persons responsible for carrying out the guidance services in France and Turkey. It is notable in this study that the identification of similarities and differences in the guidance services in both countries is of great significance in demonstrating the nature of the guidance services in Turkey.

Methodology

The study was conducted with a comparative case study, which is among qualitative research patterns. The study group was chosen through the analogous sampling method, one of the purpose sampling methods. A total of 12 participants (2 academy officials, 2 school principals, 2 chief education advisors in France and 2 national education directorate officials, 2 school principals, 2 guidance teachers in Turkey) participated in the study. The data were collected through interview method and analysed through descriptive analysis.

Results

The study found out that there is no branch teacher in France responsible for carrying out guidance services at primary schools whereas the branch teachers titled as “guidance teacher” in Turkey are in charge of offering guidance services at primary school level. Moreover, the study concluded that the guidance services at secondary school level are provided by “chief education advisors” in France and “guidance teachers” in Turkey. Whereas in Turkey the guidance teachers are required to be a graduate of the four-year guidance and psychological counselling (RPD) programs in universities, in France there is no limitation in regard to the faculty from which chief education advisors graduate and a five-year university education is sufficient to be a chief education advisor in France. Based on the results of the comparison of both countries in terms of the guidance-related courses, it was found that there is no course in France related to both primary and secondary school guidance services whereas there is a course titled “Guidance and Career Planning” in the last year of secondary school in Turkey. The practices in the secondary schools in France as a part of guidance services are, from the most common one to the less frequent: “ensuring discipline”, “following up course attendance”, “internship procedures”, “referral to a higher educational institution”, “gathering and sharing information and documents.” In Turkey, according to the insights obtained from the participants, these practices are “test anxiety, study techniques”, “referral to a higher educational institution”, “gathering and sharing information and documents” and “informing on various subjects.” The study showed that orientation services, which are provided as a part of the guidance services in the secondary schools in Turkey, diversify in comparison to the guidance services offered in the secondary schools in France. The study further revealed that unlike the secondary schools in France, the secondary schools in Turkey, as a part of orientation services, invite some professionals to the school to make a speech, organize school trips to higher educational institutions and administer certain tests and inventories intended to identify occupational tendency to students. The participants reflected in regard to the guidance services in the secondary schools in France that students have difficulty in attending courses; that there are unnecessary objections to teaching and exams; that some students are exposed to violence during break times and the problems experienced by the students, who have difficulty in adapting to school, remain unsolved. The participants reflected in regard to the guidance services in Turkey that the guidance-related practices in Turkey are not valued by the teachers in other branches; that there is a lack of interest in the seminars and meetings organized as a part of guidance services and that the prevailing idea in the schools is that guidance services are only intended to eliminate drawbacks. Furthermore, based on the reflections of the participants in Turkey, the study also found out that the course “Guidance and Career Planning” in secondary schools is not utilized in line with its intended purpose.

Discussion and Conclusions

In light of these findings in the study, it can be stated that the secondary-school students in France are able to go to a higher educational institution according to their own requests or depending on the practices performed as a part of the guidance services. However, in Turkey, the secondary-school students are allowed to enrol in a high school only based

on the results of the exam “TEOG”. If a secondary-school student in Turkey does not qualify to enrol in a high school, he or she is referred to the open education high school. In this regard, it is suggested that the orientation services in the guidance practices at the secondary schools in Turkey are reorganized in order to enhance their efficiency.

Kaynakça / References

- Akkaya, S. (2015). *Özel eğitim kurumlarındaki rehberlik hizmetlerinin işlevi hakkında eğitimci görüşlerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Bakırcıoğlu, R. (2000). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Bardakçı, A. B. (2011). *İlköğretim okullarında çalışan sınıf öğretmeni, sınıf rehber öğretmeni ve psikolojik danışmanların kapsamlı gelişimsel rehberlik programına ilişkin görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Adana.
- Başaran, M. (2008). *İlköğretim okullarındaki yönetici ve sınıf rehber öğretmenlerinin psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerinden beklentileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Bozgeyikli, H., Bacanlı, F., & Doğan, H. (2009). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin mesleki karar verme yetkinliklerinin yordayıcılarının incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 125-136.
- Burger, J. M. (2011). *Personality* (8th ed.). Wadsworth: Cengage Learning.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Camadan, F., & Sezgin, F. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin okul rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşleri üzerine nitel bir araştırma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(38), 199-211.
- Can, A., & Taylı, A. (2014). Ortaokul öğrencilerinin kariyer gelişimlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 321-346.
- Demirel, M. (2010). İlköğretim ve ortaöğretim kurumları sınıf rehberlik programının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 45-60.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (2. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erözkan, A. (2014). *Psikolojik danışma ve rehberlikte test dışı teknikler*. Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Gazioğlu, A. E. İ., Bekçi, B., Güler, Ç. Y., & Çayırdağ, N. (2007). İstanbul ili özel ve devlet okullarında mesleki rehberlik çalışmalarına ilişkin durum saptaması. *Eğitim Araştırmaları*, 27, 97-109.
- Göller, G. Y. (2004). *Okullardaki önleyici rehberlik hizmetlerinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Gündüz, B., İnandı, Y., & Tunç, B. (2014). Okul yöneticilerinin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşleri: Betimsel bir çalışma. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 20-34.
- Hatipoğlu, H. (2010). *Okullarda yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik uygulamalarının belirlenmesi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Hatunoğlu, A. & Hatunoğlu, Y. (2006). Okullarda verilen rehberlik hizmetlerinin problem alanları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 333-338.
- Hergenhahn, B. R. & Olson, M. H. (2003). *An introduction to theories of personality* (6th ed.). Pearson Education: New Jersey.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi* (17. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, Z. & Baltacı, H. Ş. (2013). Ortaöğretim kurumlarında yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine yönelik okul müdürü, sınıf rehber öğretmeni, öğrenci ve okul rehber öğretmeninin (psikolojik danışman) görüşlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 427-460.
- Kepçeoğlu, M. (1994). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara: Özerler Matbaası.
- Kesici, Ş. (2008). Sixth, seventh and eight grade students' guidance and counseling needs according to parents' views. *Eğitim Araştırmaları*, 32, 101-116.

- Kılıç, F. (2010). *İlköğretim birinci kademe yönetici, sınıf rehber öğretmeni ve rehber öğretmenin rehberlik görevleri ile ilgili bilgi düzeyi ve okul rehberlik hizmetleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kılıçoğlu, E. A. (2013). *Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin etkili rehberlik uygulamalarının gerçekleştirilmesinde eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Kızıllı, D. (2007). *Ortaöğretim kurumlarındaki rehber öğretmenlerin ve sınıf öğretmenlerinin sınıf içi rehberlik etkinlikleri ile ilgili görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Korkut-Owen, F., Damirchi, E. S., & Molaei, B. (2013). İki orta doğu ülkesinde psikolojik danışma ve rehberlik alanı: Türkiye ve İran. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 81-103.
- Korkut-Owen, F., & Owen, D. W. (2008). Okul psikolojik danışmanlarının rol ve işlevleri: Yöneticiler ve psikolojik danışmanların görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 207-221.
- Kuzgun, Y. (2009). *Rehberlik ve psikolojik danışma* (10. baskı). Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Külahoğlu, Ş. (2001). *Okul psikolojik danışma ve rehberlik programlarının geliştirilmesi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Meşeci, F. (2010). Rehberliğin doğuşu ve gelişmesi. E. İşmen Gazioğlu & Ş. Mertol İlgar (Ed.). *Öğretmen ve öğretmen adayları için rehberlik içinde* (ss. 21-42). Ankara: Pegem Akademi.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- MEB. (2001). Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği. *Tebliğler Dergisi*, 64(2525), 306-331.
- MEB. (2003). Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. *Tebliğler Dergisi*, 66(2552), 483-594.
- MEB. (2014). Genel Lise, Anadolu Lisesi, Hazırlık Sınıfı Bulunan Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi, Güzel Sanatlar Lisesi, Spor Lisesi, İmam Hatip Lisesi ve Anadolu İmam Hatip Lisesi Haftalık Ders Çizelgeleri. *Tebliğler Dergisi*, 77(2676- Ek 2), 161-182.
- Nazlı, S. (2007). Okul yöneticilerinin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini algılamaları. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 26, 155-166.
- Özçelik, İ., İskender, M., & Palancı, M. (2000). İlköğretim okullarında rehberlik hizmetlerinin değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 48-50.
- Özgül, M. S. (2007). *Okul psikolojik danışmanlarının kişilik özellikleri ile mesleki yetkinlik beklentileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Özkaya, G. M. (2012). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşleri: Diyarbakır ili örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Özoğlu, S. Ç. (1997). *Eğitimde psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınları No: 181.
- Özyürek, R. (2010). Psikolojik danışma ve rehberlik lisans programı öğrencilerinin yaptıkları okul psikolojik danışmanlığıyla ilgili uygulamaların saptaması. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 160-174.
- Poyraz, C. (2007). *Orta dereceli okullarda yürütülen rehberlik hizmetleri üzerine bir araştırma* (Yayınlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Poyraz, C. (2006). Türkiye'deki rehberlik hizmetlerinin tarihsel gelişimi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 187-209.
- Seçer, İ., Gülbahçe, A., & Ateş, B. (2013). Mesleki grup rehberlik etkinliğinin ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin mesleki yetkinlik düzeylerine etkisi. *Turkish Journal of Education*, 2(1), 29-38.
- Şahin, C. (2010). Eğitim sürecinde öğrenci kişilik hizmetleri ve rehberlik. M. Güven (Ed.). *Psikolojik danışma ve rehberlik içinde* (ss. 1-48). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Tan, H. (1969). *Rehberliğin esasları - mahiyeti, çeşitleri, teknikleri, teşitilat ve personeli, değerlendirilmesi* (2. baskı). Ankara: Ayyıldız Matbaası A. Ő.
- Yeşilyaprak, B. (2010). *Eğitimde rehberlik hizmetleri* (18. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yeşilyaprak, B. (2009). Tırkiye’de psikolojik danışma ve rehberlik alanının geleceği: Yeni ağılımlar ve ngrler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(1), 193-213.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (1999). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yüksel-Şahin, F. (2016). Okul psikolojik danışmanlarının okullarında verdikleri psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerini değerlendirmeleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(1), 281-298.



Öğrenme Halkası Modellerinin Fen Öğretiminde Öğrencilerin Öğrenme Ürünlerine Etkisi: Meta Analiz Çalışması

Hakan Saraç ¹

¹ Milli Eğitim Müdürlüğü, İstanbul, Türkiye

Sorumlu Yazar: Hakan Saraç, hknsrcmv@gmail.com

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Kaynak Gösterimi: Saraç, H. (2018). Öğrenme halkası modellerinin fen öğretiminde öğrencilerin öğrenme ürünlerine etkisi: Meta analiz çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(3), 250-275. doi:10.17244/eku.305929

The Effect of Learning Cycle Models Usage on Students' Learning Outcomes at Science: Meta-Analysis Study

Hakan Saraç ¹

¹ Directorate of National Education, İstanbul, Turkey

Corresponding Author: Hakan Saraç, hknsrcmv@gmail.com

Article Type: Research Article

To Cite This Article: Saraç, H. (2018). Öğrenme halkası modellerinin fen öğretiminde öğrencilerin öğrenme ürünlerine etkisi: Meta analiz çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(3), 250-275. doi:10.17244/eku.305929



Öğrenme Halkası Modellerinin Fen Öğretiminde Öğrencilerin Öğrenme Ürünlerine Etkisi: Meta Analiz Çalışması

Hakan Saraç¹

¹Milli Eğitim Müdürlüğü, İstanbul, Türkiye
ORCID: ...

Öz

Araştırmada, Fen öğretiminde yapılandırmacı yaklaşım öğrenme halkası modeli kullanımının öğrencilerin öğrenme ürünlerine etkisini belirlemek amacıyla meta analiz çalışması yapılmıştır. 2007–2016 yılları arasında yapılmış araştırma problemine uygun, meta analiz çalışmasına dahil edilebilecek istatistiksel verilere sahip doktora ve yüksek lisans tezleri Türkçe ve İngilizce anahtar kelimeler kullanılarak literatür taraması yapılmıştır. Tarama sonucunda, öğrenme halkası modelleri kullanımının öğrencilerin öğrenme ürünlerine etkisine ilişkin toplam 107 lisansüstü tez (50 doktora tezi ve 57 yüksek lisans tezi) meta analize dahil edilmiş ve toplamda 227 etki büyüklüğü değeri elde edilmiştir. Araştırma sonucunda Fen öğretiminde öğrenme halkası modelleri kullanımının öğrencilerde öğrenme ürünlerine etkisinin pozitif yönde olduğu tespit edilmiş ve tespit edilen etki büyüklüğü değeri, rastgele etkiler modeline göre ,862 ile 1,072 güven aralığında, ,967 (% 95 GA, EB = ,054) olarak bulunmuştur ve bu değer geniş düzeyde bir etkiyi belirtmektedir. Araştırmada elde edilen 227 etki büyüklüğü değerinin 209'u pozitif, 18'i negatiftir. Araştırmada öğrencilerin öğrenme ürünlerine, öğrenme halkası modellerine, araştırmanın tez türüne, araştırmanın yapıldığı Fen alanına ve araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim düzeylerine göre moderatör analizler yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, en yüksek etki büyüklüğü değerinin öğrenilen bilgilerin akılda kalıcılığında (EB = 1,521), 4E Modelinde (2,289), yüksek lisans çalışmalarında (EB = 1,081), Fen bilimler dersleri alanında (EB = 1,118) ve ilkokul öğrencilerinde (EB = 1,540) olduğu tespit edilmiştir.

Makale Bilgisi

Anahtar Kelimeler: Fen öğretimi, Yapılandırmacı yaklaşım, Öğrenme halkası modeli, Meta analiz, Öğrenme ürünleri

Makale Geçmişi:

Geliş: 13 Nisan 2017

Düzeltilme: 28 Ağustos 2017

Kabul: 26 Ekim 2017

Makale Türü: Araştırma Makalesi

The Effect of Learning Cycle Models Usage on Students' Learning Outcomes at Science: Meta-Analysis Study

Abstract

In the study, meta-analysis study is carried out in order to determine the effect of learning cycle models usage on students' learning outcome sat science: Master thesis and PhD dissertation consisting of statistical data which can be included in meta-analysis study and appropriate to research problem done in the years between 2007 and 2016 in the literature through using Turkish and English words from national data base. As a consequence of literature review, totally 107 studies (50 PhD dissertations and 57 Master theses) related to the effect of learning cycle models usage on students' learning outcomes are included in meta-analysis and the effect size of 227 is obtained in total. As a result of the research, it is confirmed that the effect of learning cycle models usage on students' learning outcomes is in positive way and the determined effect size is found out as .967 (95 % CI, SE = .054) in the confidence interval .862 and 1.072 according to random effects model. This size is an extensive effect size in accordance with effective size classification. 209 of the effect size 227 obtained in the study is positive and 18 of it is negative. Moderator analysis is carried out with regard to students' learning outcomes, the learning cycle models type, the thesis type and discipline field of the research and education levels of students included in the research. In consequence of analyses, the highest effect size is found out as (ES = 1.521) in the memorability of learned knowledge, (ES = 2.289) in 4E model studies, (ES = 1.081) in post-graduate dissertations studies, (ES = 1.118) in science and (ES = 1.540) in Primary school students.

Article Info

Keywords: Science teaching, Constructivist approach, Learning cycle model, Meta-analysis, Learning outcomes

Article History:

Received: 13 April 2017

Revised: 28 August 2017

Accepted: 26 October 2017

Article Type: Research Article

Giriş

Bireyler yaşadıkları toplumun bir parçasıdır ve toplumla karşılıklı bir etkileşim halindedirler. Hem toplumdan etkilenen hem de yaşadığı toplumu etkileyen konumda olan birey, topluma ait değerlerin, ortak temel davranış Wittrock tarafından geliştirilen ve Ausubel'in “*öğrenmeyi etkileyen en önemli faktör öğrencinin mevcut bilgi birikimidir*” şeklinde ifade edilen düşüncesine dayanan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, temelde öğrencilerin mevcut bilgilerini kullanarak yeni bilgiler edinmelerini, öğrenmeyi ve kendine özgü bilgi oluşturmayı açıklamaya çalışan bir öğrenme yaklaşımı olarak karşımıza çıkmaktadır (Appleton, 1997; Hand & Treagust, 1991). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının temeli, bilgilerin doğrudan bireylere aktarımı yerine, bu bilgilerin bireylerin sahip olduğu ön bilgilerle ilişkilendirmesi sağlanarak kendilerinin yapılandırması gerektiği görüşüne dayanmaktadır (Akpınar ve Ergin, 2005). Buna göre bilginin, bireyin zihninde oluşması ve bireyin bilgiyi kişisel özelliklerine göre anlamlandırması ve yapılandırmasıdır (Demirel & Yurdakul, 2007). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı genel olarak “*dışarıdan alınan bilgiler zihnimize nasıl yerleşir?*”, “*bu bilgileri zihnimizde nasıl işler ve kendimize mal ederiz?*” ve “*önceki bilgilerimizle çelişen yeni bilgiler zihnimizde yapılıyorken ne gibi değişiklikler olur?*” sorularına cevap aramaktadır (Baker & Piburn, 1997; Çepni, Akdeniz, & Keser, 2000).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının en önemli savunucularından Bodner (1990) öğrenme ve öğretmenin eş anlamlı kelimeler olmadığını, öğretmenlerin çok iyi öğretici olsalar bile, öğrencilerin her zaman öğrenemeyeceklerini vurgulamıştır. Bodner'a göre bilgi öğrenenin kafasında yapılandırılır ve bilginin öğretmenin kafasından öğrencinin kafasına hiçbir değişikliğe uğramadan geçme şansı çok azdır. Başka bir ifade ile öğrencilerin okuldaki eğitim-öğretim ortamlarında kazandıkları bilgiler onların bu ortama gelmeden önce sahip oldukları ön bilgilere ve eğitim-öğretim ortamının onlara sağladıklarına bağlıdır. Bu nedenle öğrencilerin ön bilgileri ve varsa yanlış kavramaları ciddi bir şekilde ortaya çıkarılmalı ve öğretim bunların dikkate alınmasıyla planlanmalıdır (Eisenkraft, 2003).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 2004-2005 eğitim-öğretim döneminden itibaren eğitimde bireysel farklılıklara verilen önemin artması sonucunda yapılandırmacı yaklaşımın ön plana çıktığı bir öğretim planı uygulamaya koymuştur (Tonbuloğlu, 2014). Yapılandırmacı yaklaşımın eğitim-öğretim alanında uygulanması öğrenme halkası modelleri ile olmaktadır. Fen eğitimi alanında yapılan araştırmalarda, öğrenme halkası modellerinin öğrencilerin bilgiyi tanınması, öğrendiği bilginin içeriğini anlaması ve bilimsel süreçleri uygulaması bakımından etkili modellerden olduğu vurgulanmaktadır (Wilder & Shuttleworth, 2004). Öğrenme halkası esnek bir modeldir. Buna göre, öğrenme aşamalarının formatı değiştirilebilir fakat sırası değiştirilemez ve aşamaların hiçbiri atlanamaz. Öğrenme halkası modeli aşamaları, öğrencilerin ön bilgilerini sınamalarına imkan veren yeni durumlar hakkında tartışmalarına ve bunları test etmelerine fırsat verir (Renner, Abraham, & Birnie, 1998).

Öğrenme halkası modeli, başlangıçta keşif, terim tanıtımı ve kavram uygulamalarından oluşan 3E modeli olarak başlamış, daha sonra merak uyandırma, keşfetme, açıklama ve genişletme şeklinde 4E öğrenme halkası modeli olarak ifade edilmiştir (Bybee, 1997). İlerleyen yıllarda fen eğitim araştırmacıları tarafından ilave olarak değerlendirme aşaması eklenerek 5E öğrenme halkası modeli şeklinde geliştirilmiştir (Boddy, Watson, & Aubusson, 2003). Daha sonraları öğrenme halkası modelleri üzerine çalışmalar yapan Bybee (2003) ve Eisenkraft (2003), 5E öğrenme halkası modelini geliştirerek 7E öğrenme halkası modeli olacak şekilde yeniden yorumlamışlardır. Her iki araştırmacıda temelde aynı düşünceler etrafında birleşmiş olmalarına rağmen, bazı aşamaları özellikle vurgulamışlardır (Kanlı, 2009). Bybee, geliştirmiş olduğu 5E modeline ilave olarak “İlişkilendirme-uzatma” aşamasını ve “Fikir alış verişi-paylaşma” aşamalarını ilave etmiştir. Eisenkraft ise 5E modeline ilave olarak, önce “Ön bilgileri yoklama” aşamasını ve en sonunda ise “İlişkilendirme” aşamasını eklemiştir. Bu durumda 7E öğrenme halkası modelinin aşamaları Bybee'ye (2003) göre, merak uyandırma, keşfetme, açıklama, genişletme, ilişkilendirme, paylaşma ve değerlendirme şeklindedir. Eisenkraft'a (2003) göre ise, ön bilgileri yoklama, merak uyandırma, keşfetme, açıklama, derinleştirme, değerlendirme ve ilişkilendirme şeklindedir.

Alan yazında, yapılandırmacı yaklaşım öğrenme modellerine göre hazırlanan öğretim materyallerinin fen bilimleri alanında kullanımına ilişkin öğrencilerin öğrenme ürünlerine etkisi (Bulut, 2012; Çoruhlu & Çepni, 2016; Harurluoğlu & Kaya, 2011, Küçük & Çalık, 2015; Meşeci & Karamustafaoğlu, 2015; Turgut, Gürbüz, & Salar, 2013; Turgut, Çolak, & Sala, 2016; Saraç, 2015; Yenice, 2014), öğretim materyali geliştirme sürecine katkısı (Balım, Türkoğuz, Aydın, & Evrekli, 2012; Çepni, Akdeniz, & Keser, 2000; Çepni, Şan, Gökdere, & Küçük, 2001; Kanlı, 2009; Saraç, 2015; Şadoğlu & Akdeniz, 2015), derse olan ilgi, beceri ve tutumlarına olan etkisi (Demir & Maskan, 2012; Özaydın, 2010; Şaşmaz-Ören & Tezcan, 2009; Temel, Özgür, & Yılmaz, 2012), öğretmen, öğretmen adayı ve

öğrenci görüşleri (Bilgin, Ay, & Coşkun, 2013; Demir & Maskan, 2014; Saraç, 2015) ve alan yazın taraması (Keleş, 2010; Özmen, 2004; Türkmen, 2006) üzerine birçok çalışma yapılmıştır. Ayrıca, yapılandırmacı yaklaşım öğrenme halkası modelleri alanında “Yapılandırmacı Yaklaşım 7E Öğrenme Halkası Modeli İle İlgili Yapılan Araştırmalar: İçerik Analizi Çalışması” (Saraç & Kunt, 2016) ve “Fen Eğitiminde 5E Modeli İle İlgili Yazılı Kaynaklar Dizini” (Ergin, 2012) şeklinde içerik analizi çalışmaları da mevcuttur.

Ulusal alan yazında Fen öğretiminde meta analiz yöntemi kullanılarak öğrencilerin, akademik başarıya (Aktamış & Özden, 2016; Ayaz, 2015; Balta & Saraç, 2016; Bozdemir, Çevik, Altunoğlu, & Kurnaz, 2017; Dinçer & Güçlü, 2013; Karakuş & Öztürk, 2016; Saraç, 2017; Ural & Bümen, 2016; Yeşilyurt, 2011), öğrenilen bilgilerin kalıcılığına (Saraç, 2017), derslere olan tutumlarına (Aktamış & Özden, 2016; Ayaz, 2015; Ayaz & Söylemez, 2015; Ayaz & Şekerci, 2016; Karakuş & Öztürk, 2016; Saraç, 2017; Ural & Bümen, 2016) ve bilimsel süreç becerilerine (Aktamış & Özden, 2016) etkisine yönelik çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar genel olarak Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Fen Öğretimi Alanında Yapılan Meta Analiz Çalışmaları

Araştırmacılar	Araştırma İçeriği	Öğrenme Ürünleri Alanı	EB değeri	EB seviyesi*
Bozdemir, Çevik, Altunoğlu ve Kurnaz (2017)	Fen Öğretiminde Astronomi	Akademik Başarı	0.82	Geniş düzey
Saraç (2017)	Eğitim ve Öğretimde Akıllı Tahta Kullanımı	Akademik Başarı	0.809	Geniş düzey
		Kalıcılık	1.009	Geniş düzey
		Tutum	0.807	Geniş düzey
Aktamış ve Özden (2016)	Fen Öğretiminde Araştırma ve Sorgulamaya Dayalı Öğrenme	Akademik Başarı	1.029	Geniş düzey
		Tutum	0.053	Orta düzey
		Bilimsel Süreç Becerileri	0.742	Orta düzey
Balta ve Saraç (2016)	7E Modeli Kullanımı	Akademik Başarı	1.240	Çok geniş
Öztürk ve Karakuş (2016)	Fen Öğretiminde İşbirliğine Dayalı Öğrenme	Akademik Başarı	0.694	Orta düzey
		Tutum	0.210	Küçük düzey
Ural ve Bümen (2016)	Fen Öğretiminde Yapılandırmacılık	Akademik Başarı	1.003	Geniş düzey
		Tutum	0.743	Orta düzey
Ayaz (2015a)	5E Modeli Kullanımı	Tutum	0.37	Küçük düzey
Ayaz (2015b)	Fen Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenme	Akademik Başarı	1.206	Çok geniş
Ayaz ve Söylemez (2015)	Fen Öğretiminde Proje Temelli Öğrenme	Tutum	0.997	Geniş düzey
Ayaz ve Şekerci (2015)	Yapılandırmacı Yaklaşım	Akademik Başarı	1.156	Çok geniş
		Tutum	0.755	Orta düzey
Dinçer ve Güçlü (2013)	Fen Öğretiminde Bilgisayar Destekli Simülasyon Kullanımı	Akademik Başarı	1.47	Mükemmel
Yeşilyurt (2011)	Fizik Dersinde Bilgisayar Destekli Öğretim	Akademik Başarı	3.17	Mükemmel

* Thalheimer ve Cook (2002) sınıflamasına göre

Alan yazında yapılandırmacı yaklaşım öğrenme halkası modelleri kullanılarak genel olarak öğrencilerin öğrenme ürünlerine etkisi ile ilgili bir meta analiz çalışmasına rastlanılmamıştır. Bu yüzden çalışmanın öğrencilerin akademik başarısı, öğrenilen bilgilerin akılda kalıcı olması, derse olan tutumları ve bilimsel süreç becerileri alanında alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, fen öğretiminde yapılandırmacı yaklaşım öğrenme halkası modelleri kullanımının öğrencilerin akademik başarısına, öğrenilen bilgilerin kalıcılığına, derse olan tutumuna ve bilimsel süreç becerileri gelişimine etkisini meta analiz çalışması ile tespit etmektir. Bunun için ulusal alanda, fen öğretimi sürecinde ve lisansüstü düzeyde yapılan tez araştırmalarında yapılandırmacı yaklaşım öğrenme halkası modelleri kullanılarak yapılan çalışmaların etki büyüklükleri analiz edilmiştir.

Araştırmanın problemi

Buna göre araştırmada, “Fen öğretimi sürecinde yapılandırmacı yaklaşım öğrenme halkası modelleri kullanımının öğrencilerin öğrenme ürünlerine olan etki büyüklüğü nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu doğrultuda belirlenen alt problemler şu şekildedir.

- Ulusal alanda fen öğretimi sürecinde öğrenme halkası modelleri kullanımı ile yapılan çalışmaların öğrencilerin akademik başarısına etkisi var mıdır?
- Ulusal alanda fen öğretimi sürecinde öğrenme halkası modelleri kullanımı ile yapılan çalışmaların öğrencilerin öğrendikleri bilgilerin kalıcılığına etkisi var mıdır?
- Ulusal alanda fen öğretimi sürecinde öğrenme halkası modelleri kullanımı ile yapılan çalışmaların öğrencilerin derse olan tutuma etkisi var mıdır?
- Ulusal alanda fen öğretimi sürecinde öğrenme halkası modelleri kullanımı ile yapılan çalışmaların öğrencilerin bilimsel süreç becerileri gelişimine etkisi var mıdır?
- Ulusal alanda fen öğretimi sürecinde öğrenme halkası modelleri kullanımı ile yapılan çalışmaların öğrencilerin öğrenme ürünlerine olan etkisi kullanılan modele göre değişmekte midir?
- Ulusal alanda fen öğretimi sürecinde öğrenme halkası modelleri kullanımı ile yapılan çalışmaların öğrencilerin öğrenme ürünlerine olan etkisi lisansüstü tez türüne göre değişmekte midir?
- Ulusal alanda fen öğretimi sürecinde öğrenme halkası modelleri kullanımı ile yapılan çalışmaların öğrencilerin öğrenme ürünlerine olan etkisi fen alanlarına göre değişmekte midir?
- Ulusal alanda fen öğretimi sürecinde öğrenme halkası modelleri kullanımı ile yapılan çalışmaların öğrencilerin öğrenme ürünlerine olan etkisi öğrencilerin öğrenim düzeylerine göre değişmekte midir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada ulusal alanda, fen öğretimi sürecinde yapılandırmacı yaklaşım öğrenme halkası modelleri kullanımının etkililiğini tespit etmek için meta analiz çalışması yapılmıştır. Meta analiz yönteminde, herhangi bir alanda yapılmış deneysel-yarı deneysel çalışmalardan elde edilen nicel verilerin uyumlu bir şekilde istatistiksel yöntemler kullanılarak değerlendirilmesi, kıyaslanması ve birleştirme yapılarak bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin hesaplanmasıdır (Cohen, Manion, & Marrison, 2007). Dinçer (2015), meta analizi “bir konu, tema veya çalışma alanı ile ilgili benzer çalışmaların, belirlenen ölçütler altında toplanıp, gruplandırılarak elde edilen nicel verilerin birleştirilerek yorumlanması” olarak ifade etmiştir.

Meta analiz yönteminin grup karşılaştırma ve korelasyonel ilişki olmak üzere iki tür analiz biçimi vardır. Bu araştırmada grup karşılaştırma meta analiz yöntemlerinden biri olan işlem etkililiği meta analiz yöntemi kullanılmıştır. İşlem etkililiği meta analiz yöntemi, çoklu çalışmalarda kullanılan bağımsız araştırmalara ait olan verilerin ortak bir ölçme sistemine çevrilerek elde edilen etki büyüklüğü değerlerinin karşılaştırılmasıdır (Şahin, 2005).

Verilerin Toplanması

Araştırmaya dahil edilen çalışmalar, son on yıl olan 2007-2016 yılları arasında ulusal alanda fen öğretimi sürecinde yapılandırmacı yaklaşım öğrenme halkası modelleri kullanılarak yapılan yayımlanmış istatistiksel değerlendirilmesi yapılmış ve gerekli nicel verilere (deney ve kontrol grubuna ait örneklem büyüklüğü, ön test/son test aritmetik ortalama ve standart sapma değeri, t-testi sonuçları vb.) sahip doktora ve yüksek lisans tezlerinden oluşmaktadır. Erişim izni olmayan lisansüstü tezler araştırmaya dahil edilmemiştir.

Ulusal alanda yapılan lisansüstü tezlerin taraması Türkçe ve İngilizce olarak Ulusal Tez Merkezi-YÖK internet sitesinden 1 Ocak 2017 ile 15 Nisan 2017 tarihleri arasında yapılmıştır. Tarama sırasında lisansüstü tezlerin adında ve anahtar kelimelerinde Türkçe olarak, “*Öğrenme halkası modeli*”, “*Öğrenme döngüsü modeli*”, “*3E Modeli*”, “*4E Modeli*”, “*5E Modeli*” ve “*7E Modeli*” ve İngilizce olarak “*Learning Cycle Model*”, “*3E Model*”, “*4E Model*”, “*5E Model*” ve “*7E Model*” ifadeleri içeren tezler dikkate alınarak tarama yapılmıştır. Tarama sonucu 187 adet lisansüstü tez tespit edilmiştir. Tespit edilen lisansüstü tezler araştırmanın amacına uygun olarak inceleme yapıldığında ulusal alanda istenilen ölçütlere uygun 50 doktora tezi ve 57 yüksek lisans tezi olmak üzere toplamda 107 lisansüstü tez araştırmaya dahil edilmiştir.

Araştırmada, öğrencilerin akademik başarısına, öğrenilen bilgilerin kalıcılığına, derse olan tutuma ve bilimsel süreç becerilerini geliştirmeye yönelik yayınlanan 50 doktora tezinden 121 adet, 57 yüksek lisans tezinden 107 adet olmak üzere toplamda 227 farklı çalışmanın (Ek-1) etki büyüklüğü değeri hesaplanarak meta analiz yöntemine dahil edilmiştir.

Araştırmaya Dahil Edilme Kriterleri:

1. Çalışmanın 2007-2016 yılları arasında yapılması
2. Çalışmanın ulusal alanda yapılmış olması ve erişim izinlerinin olması
3. Çalışmanın ulusal alanda doktora tezi ve yüksek lisans tezi olarak yayımlanmış olması
4. Çalışmada deneysel veya yarı-deneysel yöntemlerin kullanılması
5. Deney gruplarına öğrenme halkası modellerine göre hazırlanan materyaller kullanılarak, kontrol gruplarına ise geleneksel yöntemler kullanılarak derslerin anlatılması.
6. Çalışmada öğrencilerin akademik başarısının, öğrenilen bilgilerin kalıcılığının, derse olan tutumunun ve bilimsel süreç becerilerinin incelenmesi
7. Çalışmada etki büyüklüğünün hesaplanabilmesi için gerekli istatistiksel verilerin sunulması
8. Çalışmanın Fen öğretimi alanında yapılmış olması

Verilerinin Kodlanması: Araştırmada tespit edilen çalışmaların meta analiz yöntemine dahil edilme özelliklerinin ve uygunluğunun incelenmesi, çalışmalar arası karşılaştırmalar yapılabilmesi ve araştırmada kullanılan istatistik bilgilerin belirlenebilmesi için araştırmanın amacına uygun kodlama formu araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Düzenlenen kodlama formunda yer alan bilgiler, çalışmaların genel özelliklerini yansıtacak şekilde belirlenmiştir. Formda yer alan özellikler şu şekildedir; Çalışmanın adı, çalışmanın yazarı, çalışmanın yayın türü, çalışmada kullanılan öğrenme halkası modeli, çalışmanın öğrenme ürünleri hedefi, çalışmanın disiplin alanı, çalışmanın yayımlandığı yıl, çalışmanın uygulama süresi, çalışmaya katılan öğrencilerin öğrenim seviyesi, çalışmanın örneklem büyüklüğü ve analiz yöntemleri ile çalışmaya ait nicel verilerden elde edilen istatistik bilgileri vb. . .

Meta analiz yönteminde amaca yönelik tespit edilen çalışmalar için oluşturulan kodlama formunun doldurulması, kodlama güvenilirliği için çok önemlidir. Bunun için tespit edilen çalışmalar alanında uzman en az iki kişi tarafından incelenmesi ve kodlama formlarının doldurulması gerekir (Açikel, 2009). Araştırmada, çalışmalara ait kodlama formları eğitim bilimleri alanında doktorasını tamamlamış iki uzman tarafından doldurulmuştur. Kodlama sonrası her iki uzmana ait formlar karşılıklı olarak değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda kodlamaların güvenilirliği, Miles ve Huberman'ın (2002) geliştirdiği güvenlik düzeyi formülüne göre % 96 seviyesinde olduğu hesaplanmıştır. Güvenirlik düzeyi formülüne göre % 70 ve üstü sonuçlar güvenilirlik için yeterli olmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Buna göre, araştırmanın amacına yönelik tespit edilen çalışmalara ait yapılan kodlamaların güvenilir olduğu ifade edilebilir.

Bağımlı ve Bağımsız Değişkenler: Araştırmada meta analiz yöntemine dahil edilen çalışmaların öğrencilerin akademik başarısına, öğrenilen bilgilerin kalıcılığı, derse olan tutuma etkisi ve bilimsel süreç becerilerine yönelik hesaplanan etki büyüklükleri araştırmanın bağımlı değişkenini oluşturmaktadır. Araştırmanın bağımsız değişkeni ise ders anlatım metodudur (öğrenme halkası modellerine göre hazırlanan materyallerin kullanımı ve geleneksel öğretim yöntemleri). Buna göre öğrenme halkası modellerinin kullanımı ve geleneksel öğretim yöntemlerinin (bağımsız değişken) öğrenme ürünleri (bağımlı değişken) üzerindeki etkileri bu çalışmada incelenmiştir.

Verilerinin Analizi

Araştırmada yayımlanmış doktora ve yüksek lisans tezleri dikkate alınarak kalite sorunu çözülmeye çalışılmıştır. Meta analiz yönteminde, tespit edilen çalışmaların sonuçlarının istatistiksel olarak birleştirilmesi gerekir. Önce hangi istatistiksel modelin kullanılacağına karar verilmelidir. Bunun için Hedges ve Olkin'in (1985) geliştirdiği Q istatistiklerinden yararlanılır. Q istatistiklerine göre Sabit Etkiler Modeli (SEM) ve Rastgele Etkiler Modeli (REM) olmak üzere iki model vardır. SEM'de her çalışma için bir gerçek etki büyüklüğü vardır. REM'de araştırmaya katılan çalışmaların etki büyüklüklerinin ortalamasını tahmin eden bir modeldir (Borenstein, Hedges, Higgins, & Rothstein, 2013).

Meta analiz yönteminde hangi istatistiksel modelin kullanılacağına etki büyüklüklerinin homojen dağılım gösterip-göstermediğine bakılır. Q homojenlik testine ait p değerinin ,05'ten büyük olması dağılımın homojen

olduğunu ve dolayısıyla sabit etki modeli (SEM), bu değer .05'in altında olduğu durumlarda ise rastgele etki modeli (REM) kullanılır (Ellis, 2010). Heterojen dağılımın ölçüsü ise I^2 istatistik testi ile daha açık şekilde sonuç verebilir. I^2 sonucuna göre %25'e kadar düşük düzeyde heterojenliği, %50 civarı orta düzeyde heterojenliği ve %75 üstü ise yüksek düzeyde heterojenliği gösterir (Cooper, Hedges, & Valentine, 2009).

Meta analiz yönteminde tespit edilen çalışmalara ait etki büyüklükleri Thalheimer ve Cook (2002) tarafından önerilen *Cohen's d* ile Hedges ve Olkin (1985) tarafından önerilen *Hedges' g* şeklinde hesaplanmaktadır. Meta analiz yönteminde hesaplanan etki büyüklüklerinin büyüklükleri yorumlanırken sınıflandırmalar kullanılır. Araştırmada elde edilen etki büyüklüğü değerlerine ait ölçek geniş boyutta olduğundan Thalheimer ve Cook (2002) tarafından belirtilen düzey sınıflandırmaları kullanılmıştır. Buna göre;

- Etki büyüklüğü ,15 ve küçük ise önemsiz düzeyde,
- ,15'den büyük ,40 arasında ise küçük düzeyde,
- ,40'dan büyük ve ,75 arasında ise orta düzeyde,
- ,75'den büyük ve 1,10 arasında ise geniş düzeyde,
- 1,10'dan büyük ve 1,45 arasında ise çok geniş düzeyde,
- 1,45'den büyük ise mükemmel düzeydedir.

Etki büyüklüğü değerlerinin pozitif çıkması değerlendirilen performans boyutunun deney grubu lehine olduğunu, negatif çıkması ise değerlendirilen performans boyutunun kontrol grubu lehine olduğunu gösterir (Wolf, 1988).

Meta analiz yönteminde tespit edilen çalışmaların yayın yanlılığın tespit edilmesi için Orwin yöntemi ve huni grafiği yöntemi kullanılır. Orwin yönteminde genel etki büyüklüğü değerinin sifıra düşmesi için ortalama etki büyüklüğü sıfır olan çalışma sayısı hesaplanır (Lipsey & Wilson, 2001). Ayrıca huni grafiği de (Funnel Plot) kullanılarak yayın yanlılığı hakkında fikir edinilebilir. Huni grafiği, X ekseninde araştırmaya katılan her bir çalışmanın etki büyüklüğü değeri, Y ekseninde ise çalışmalara ait örneklem büyüklüğü, varyans veya standart hatayı gösterecek şekilde oluşturulur. Grafiğe göre araştırmaya katılan çalışmalar genel etki büyüklüğüne göre simetrik dağılım gösteriyor ise çalışmanın güvenilir olduğuna yani yayın yanlılığının olmadığına karar verilir (Üstün & Eryılmaz, 2014).

Meta analiz yönteminde son olarak, Fen öğretimi sürecinde yapılandırmacı yaklaşım öğrenme halkası modelleri kullanımının etkililiğinin değişebileceği çeşitli alt gruplar belirlenmiştir. Bu gruplar; öğrenme halkası model türleri, öğrenme ürünleri kategorileri, lisansüstü tez türleri, çalışmanın yapıldığı Fen alanı ve çalışmaya katılan öğrencilerin öğrenim düzeyleridir. Bu alt gruplara ait analizler yapılmış ve sonuçları rapor edilmiştir.

Bulgular

Bu araştırmada toplam 107 lisansüstü tez çalışmasından 227 tane etki büyüklüğü değeri hesaplanmıştır. 121 etki büyüklüğü doktora tezlerinden, 106 tanesi ise yüksek lisans tezlerinden elde edilmiştir. Meta-analize dahil edilen çalışmaların deney gruplarında toplam 9006 öğrenci ve kontrol gruplarında toplam 8892 öğrenci mevcuttur. Çalışmalar alt gruplara ayrıldığında; öğrenme ürünleri alanında öğrenme halkası modeli kullanımının akademik başarıya etkisi alanında 106, öğrenilen bilgilerin kalıcılığına etkisi alanında 24, derse olan tutuma etkisi alanında 64 çalışma ve bilimsel süreç becerileri alanında ise 33 çalışma; yapılandırmacı yaklaşım öğrenme halkası modellerinden 3E modeli alanında 18, 4E modeli alanında 7, 5E modeli alanında 173 ve 7E modeli alanında ise 29 çalışma; Fen alanında fen bilimleri dersinde 113, fizik dersinde 38, kimya dersinde 46 ve biyoloji dersinde 30 çalışma; öğrenim düzeyinde ilkokullarda 12, ortaokullarda 101, liselerde 83 ve üniversitelerde 31 çalışma tespit edilmiştir. Tespit edilen 227 çalışmanın etki büyüklükleri değerlerinin homojen dağılım gösterip göstermediği Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Çalışmaların Etki Büyüklüklerine Ait Bulgular

Model	N	EB	df	(Q)	Standart Hata	Z	p	I^2	Etki Büyüklüğü İçin %95'lik Güven Aralığı	
									Alt sınır	Üst sınır
SEM	227	,792	226	2429,72	,016	49,32	,00	90,69	,761	,824
REM	227	,967			,054	18,01	,00		,862	1,072

Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların homojenlik değeri sabit etkiler modeline (SEM) göre $Q=2429,72$ ve $p=,00$ olarak bulunmuştur. P değerinin % 95 anlamlılık düzeyine göre ,05'den küçük olması bağımsız değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle çalışmaların etki büyüklüğü değerlerinin heterojen yapıda olduğu görülmektedir. Bundan dolayı bu çalışmada analizler rastgele etkiler modeline (REM) göre yapılmıştır.

Rastgele etkiler modeline (REM) göre yapılan analiz sonucunda ortalama etki büyüklüğü değeri ,054 standart hata ile ,967 olarak bulunmuştur. % 95 güven aralığında etki büyüklüğünün alt sınırı 0,862, üst sınırı 1,072 olarak hesaplanmıştır. Ortalama etki büyüklüğü değerinin pozitif çıkması, 5E öğrenme modeli kullanılarak işlenen derslerin geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğunu göstermektedir. Bu etki Thalheimer ve Cook (2002) sınıflandırmasına göre geniş düzeyde bir etkiyle sahiptir.

Birincil çalışmalarda yer alan akademik başarıya ait etki büyüklüğü sabit etkiler modeline (SEM) ve rastgele etkiler modeline (REM) göre değerleri Tablo 3'de, bu değerlerin dağılımını gösteren orman grafiği ise Şekil 1'de gösterilmiştir.

Tablo 3. Çalışmaların Akademik Başarı Etki Büyüklüklerine Ait Bulgular

Model	N	EB	df	(Q)	Standart Hata	Z	p	I ²	Etki Büyüklüğü İçin %95'lik Güven Aralığı	
									Alt sınır	Üst sınır
SEM	106	,996	105	1061,17	,024	41,53	,00	90,10	,949	1,043
REM	106	1,17			,078	15,03	,00		1,018	1,323

Araştırmaya dâhil edilen akademik başarıya ait çalışmaların homojenlik değeri sabit etkiler modeline göre $Q=1061,17$ ve $p=,00$ olarak bulunmuştur. P değerinin % 95 anlamlılık düzeyine göre ,05'den küçük olması bağımsız değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle akademik başarıya ait çalışmaların etki büyüklüğü değerlerinin heterojen yapıda olduğu görülmektedir. Rastgele etkiler modeline (REM) göre yapılan analiz sonucunda ortalama etki büyüklüğü değeri ,078 standart hata ile 1,170 olarak bulunmuştur. Bu etki Thalheimer ve Cook (2002) sınıflandırmasına göre çok geniş düzeyde bir etkiyle sahiptir.

Grafikte siyah karelerin orta dikey çizgiye göre bulunduğu konum akademik başarı çalışmalarının etki büyüklüğünü, karelerin iki yanındaki çizgiler %95 güven aralığının alt ve üst limitlerini göstermektedir. Karelerin büyüklüğü ait oldukları çalışmaların genel etki büyüklüğü içindeki ağırlığını göstermektedir. Şeklin en aşağısında bulunan eşkenar dörtgen olan elmas, çalışmaların rastgele etkiler modeline (REM) göre genel etki büyüklüğünü göstermektedir.

Akademik başarı çalışmalarına ait etki büyüklükleri incelendiğinde en küçük etki büyüklüğü değerinin -,906 (Yıldız, 2008), en yüksek etki büyüklüğü değerinin ise 5,450 (Okur, 2009) etki alanında olduğu belirlenmiştir. Çalışmaların etki büyüklüklerine bakıldığında 106 etki büyüklüğünün 101'i pozitif, 5'i ise negatif etki değerine sahiptir.

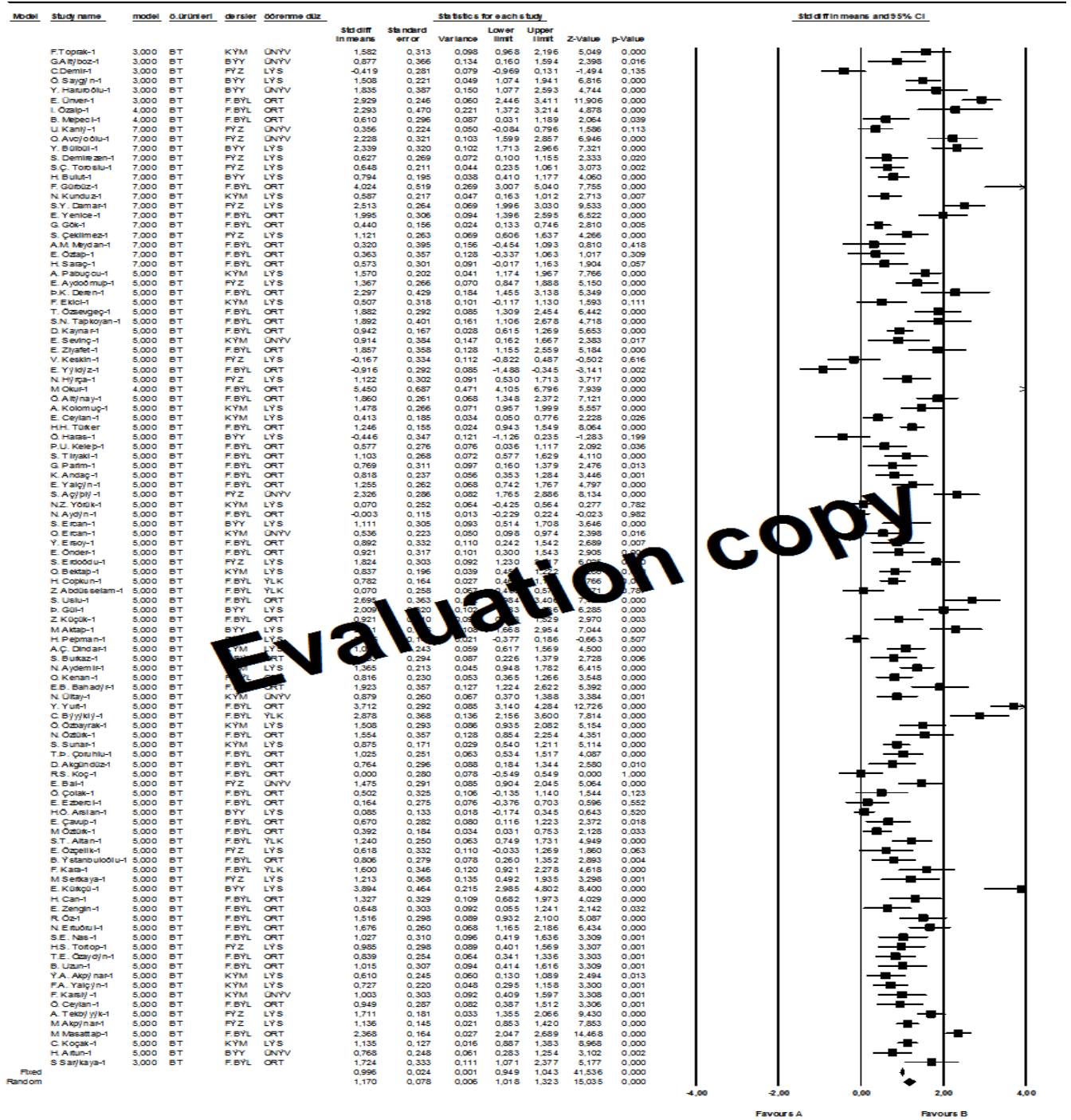
Birincil çalışmalarda yer alan öğrenilen bilgilerin kalıcılığına ait etki büyüklüğü sabit etkiler modeline (SEM) ve rastgele etkiler modeline (REM) göre değerleri Tablo 4'de, bu değerlerin dağılımını gösteren orman grafiği ise Şekil 2'de gösterilmiştir.

Tablo 4. Çalışmaların Kalıcılık Etki Büyüklüklerine Ait Bulgular

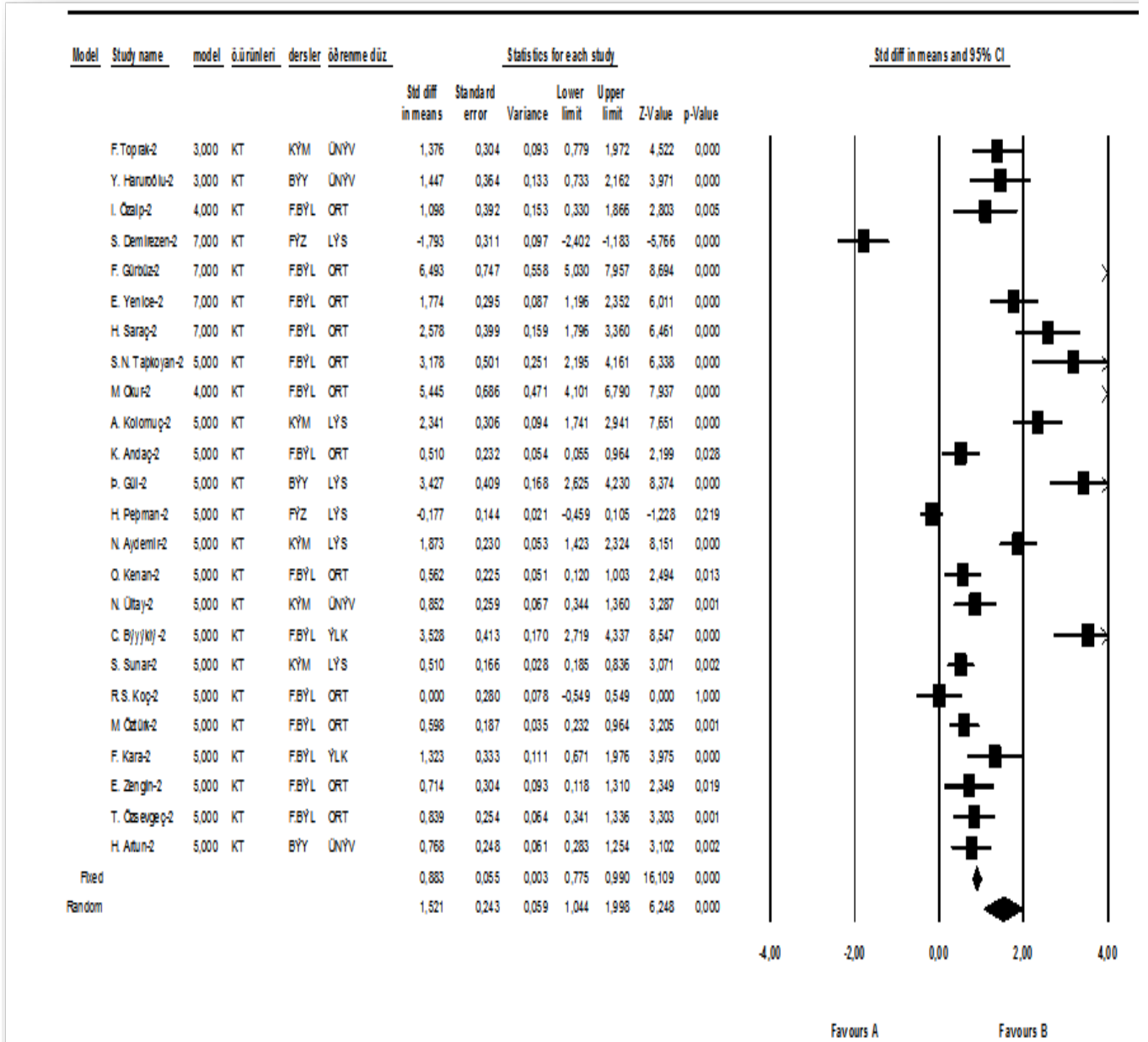
Model	N	EB	df	(Q)	Standart Hata	Z	p	I ²	Etki Büyüklüğü İçin %95'lik Güven Aralığı	
									Alt sınır	Üst sınır
SEM	24	,883	23	427,54	,055	16,11	,00	94,62	,775	,990
REM	24	1,521			,243	6,248	,00		1,044	1,998

Araştırmaya dâhil edilen öğrenilen bilgilerin kalıcılığına ait çalışmaların homojenlik değeri sabit etkiler modeline göre $Q=427,54$ ve $p=,00$ olarak bulunmuştur. P değerinin % 95 anlamlılık düzeyine göre ,05'den küçük olması bağımsız değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle öğrenilen bilgilerin kalıcılığına ait çalışmaların etki büyüklüğü değerlerinin heterojen yapıda olduğu görülmektedir.

Rastgele etkiler modeline (REM) göre yapılan analiz sonucunda ortalama etki büyüklüğü değeri ,243 standart hata ile 1,521 olarak bulunmuştur. Bu etki Thalheimer ve Cook (2002) sınıflandırmasına göre mükemmel düzeyde bir etkiyle sahiptir.



Araştırmaya dâhil edilen derse olan tutuma ait çalışmaların homojenlik değeri sabit etkiler modeline göre $Q=404,965$ ve $p=,00$ olarak bulunmuştur. P değerinin % 95 anlamlılık düzeyine göre ,05'den küçük olması bağımsız değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle derse yönelik tutuma ait çalışmaların etki büyüklüğü değerlerinin heterojen yapıda olduğu görülmektedir. Rastgele etkiler modeline (REM) göre yapılan analiz sonucunda ortalama etki büyüklüğü değeri ,075 standart hata ile ,502 olarak bulunmuştur. Bu etki Thalheimer ve Cook (2002) sınıflandırmasına göre orta düzeyde bir etkiyle sahiptir.



Şekil-2 Araştırmaya dahil edilen kalıcılık etki çalışmalarına ait orman grafiği

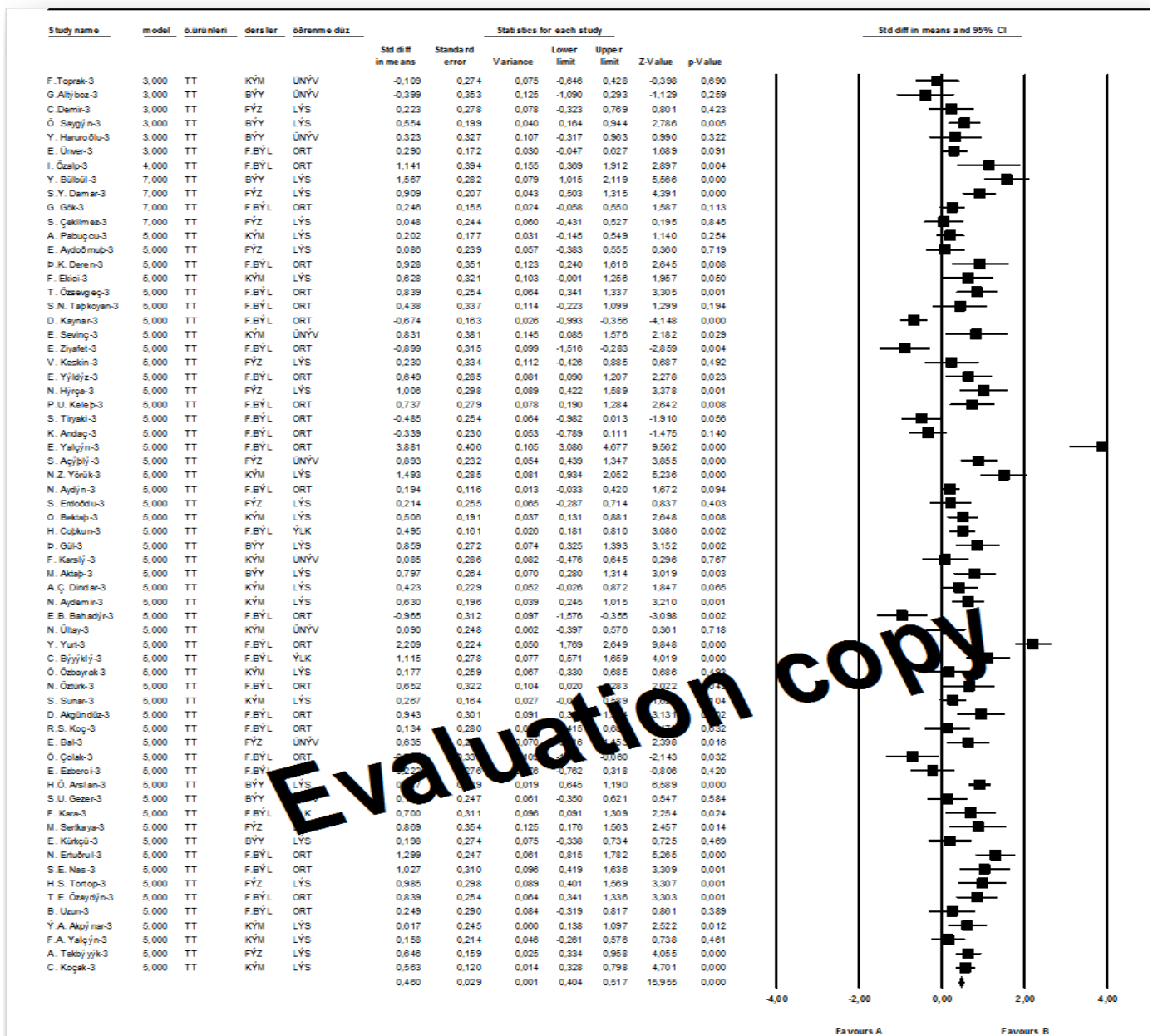
Tablo 5. Çalışmaların Tutum Etki Büyüklüklerine Ait Bulgular

Model	N	EB	df	(Q)	Standart Hata	Z	P	I ²	Etki Büyüklüğü İçin %95'lik Güven Aralığı	
									Alt sınır	Üst sınır
SEM	64	,460	63	404,96	,029	15,950	,00	84,44	,404	,517
REM	64	,502			,075	6,685	,00		,355	,649

Derse yönelik tutum çalışmaları incelendiğinde en küçük etki büyüklüğü değerinin -,965 (Bahadır, 2012), en yüksek etki büyüklüğü değerinin ise 3,881 (Yalçın, 2010) etki alanında olduğu belirlenmiştir. Çalışmaların etki büyüklüklerine bakıldığında 64 etki büyüklüğünün 55'i pozitif ve 9'u ise negatif etki değerine sahiptir.

Birincil çalışmalarda yer alan bilimsel süreç becerileri testine ait etki büyüklüğü sabit etkiler modeline (SEM) ve rastgele etkiler modeline (REM) göre değerleri Tablo 6'da, bu değerlerin dağılımını gösteren orman grafiği ise Şekil 4'de gösterilmiştir.

Araştırmaya dâhil edilen derse olan tutuma ait çalışmaların homojenlik değeri sabit etkiler modeline göre $Q=328,06$ ve $p=,00$ olarak bulunmuştur. P değerinin % 95 anlamlılık düzeyine göre ,05'den küçük olması bağımsız değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle derse yönelik tutuma ait çalışmaların etki büyüklüğü değerlerinin heterojen yapıda olduğu görülmektedir. Rastgele etkiler modeline (REM) göre yapılan analiz sonucunda ortalama etki büyüklüğü değeri ,133 standart hata ile ,899 olarak bulunmuştur. Bu etki Thalheimer ve Cook (2002) sınıflandırmasına göre geniş düzeyde bir etkiyle sahiptir.



Şekil-3 Araştırmaya dahil edilen tutum etki çalışmalarına ait orman grafiği

Bilimsel süreç becerilerine yönelik çalışmalara ait etki büyüklükleri incelendiğinde en küçük etki büyüklüğü değerinin -1,441 (Aydemir, 2012), en yüksek etki büyüklüğü değerinin ise 3,134 (Bıyıklı, 2013) etki alanında olduğu belirlenmiştir. Çalışmaların etki büyüklüklerine bakıldığında 33 etki büyüklüğünün 51'i pozitif ve 2'si ise negatif etki değerine sahiptir.

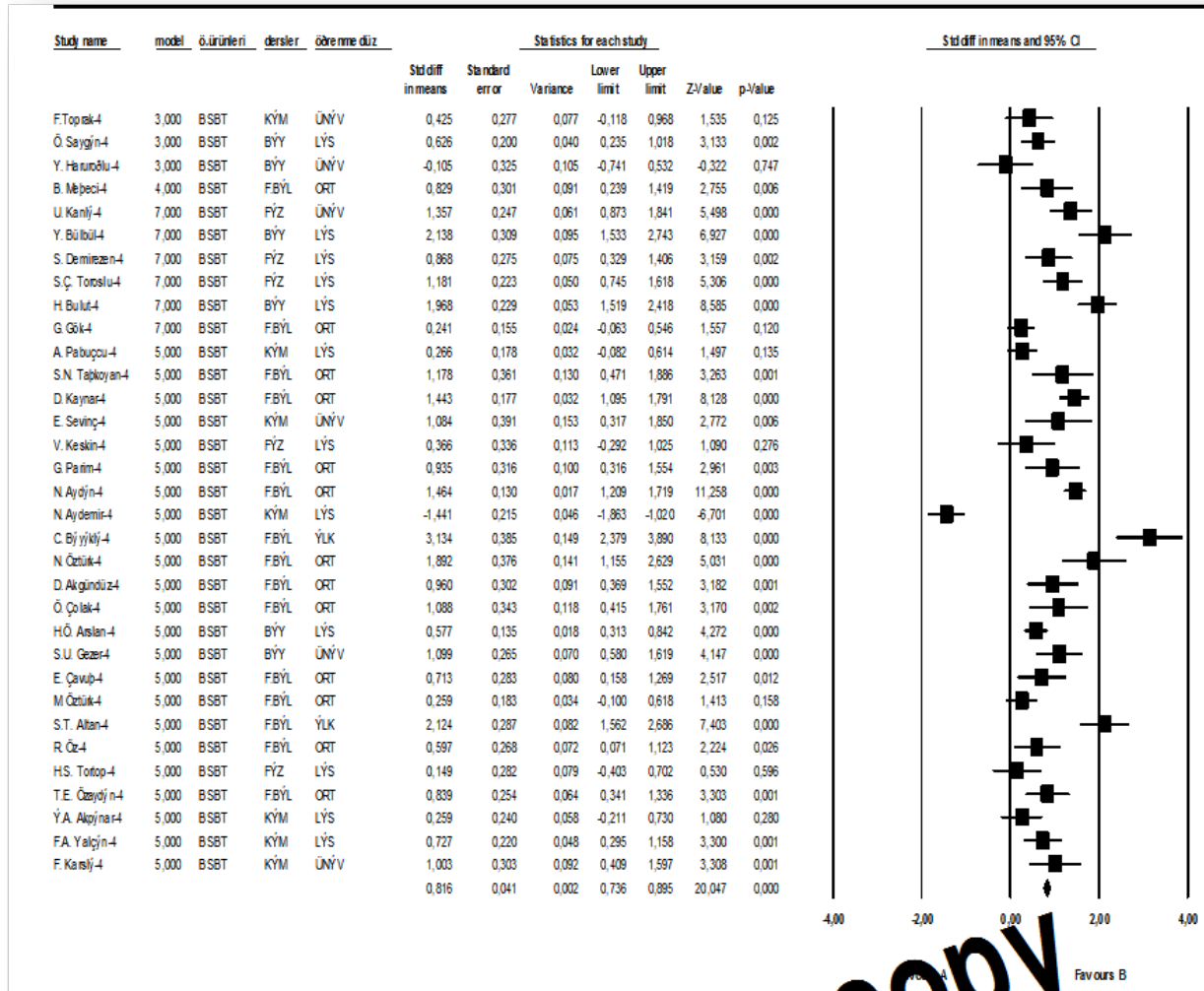
Meta-analiz çalışmalarında dikkat edilmesi gereken konulardan bir tanesi yayın yanlılığıdır. Orwin yöntemiyle yapılan analizler sonucunda elde edilen ,967 etki büyüklüğü değerini 0 (sıfır) etki büyüklüğü değerine düşürmek için etki büyüklükleri 0 (sıfır) olan gerekli çalışma sayısının 11051 olduğu belirlenmiştir. Bu çok yüksek bir sayıdır ve yayın yanlılığının düşük olduğunu göstermektedir. Bunun yanında yayın yanlılığının olup olmadığı Şekil 5'de verilen Funnel Plot ile de yorumlanabilir.

Huni grafiğinde yayın yanlılığı olması durumunda etki büyüklükleri asimetrik bir şekilde yer alacaklardır. Yayın yanlılığı olmaması durumunda ise simetrik dağılım gösterirler. Şekil-4'de görüldüğü gibi çalışmalardan elde edilen huni neredeyse simetrik bir yapı göstermektedir. Buna göre çalışmada yanlılığın olmadığı söylenebilir.

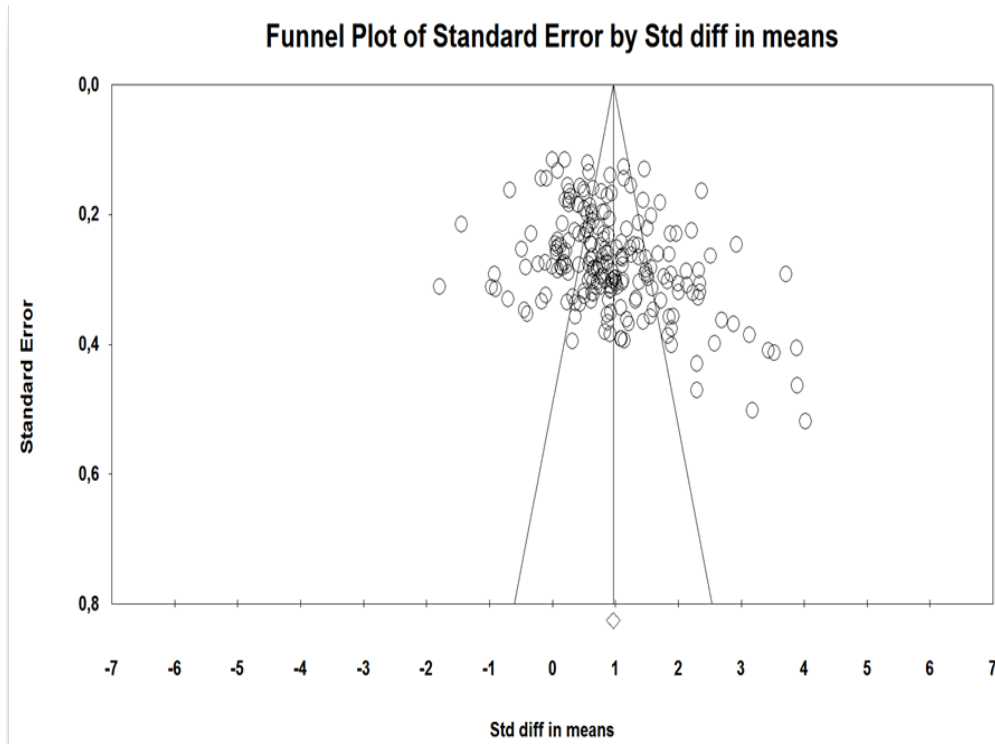
Meta-analizde elde edilen etki büyüklükleri çalışmaların çeşitli karakteristiklerine göre alt gruplara ayrılmış ve analiz sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Çalışmaların Bilimsel Süreç Becerileri Etki Büyüklüklerine Ait Bulgular

Model	N	EB	df	(Q)	Standart Hata	Z	p	I ²	Etki Büyüklüğü İçin %95'lik Güven Aralığı	
									Alt sınır	Üst sınır
SEM	33	,816	32	328,06	,041	20,040	,00	90,24	,736	,895
REM	33	,899			,133	6,747	,00		,638	1,161



Şekil-4 Araştırmaya dahil edilen bilimsel süreç becerileri etki çalışmalarına ait orman grafiği



Şekil-5 Araştırmaya dahil edilen çalışmalara ait huni grafiği

Tablo 7. Çalışma Karakteristiklerine Göre İstatistiksel Analizler

Çalışma Karakteristikleri	Gruplar arası Homojenlik (Q _B)	p	N	ES	ES (%95 CI)		Standart Hata (SE)
					Alt	Üst	
Öğrenme Ürünü	46,091	,00					
Başarı			106	1,170	,99	1,30	,078
Kalıcılık			24	1,521	1,00	1,91	,243
Tutum			64	,502	,16	,93	,075
Bilimsel Süreç Becerileri			33	,899	,63	1,14	,133
Kullanılan Model	8,868	,031					
3E			18	,812	,40	1,22	,209
4E			7	2,289	1,13	3,44	,588
5E			173	,903	,78	1,01	,058
7E			29	1,238	,89	1,58	,178
Lisansüstü Tez	3,662	,056					
Doktora			121	,869	,74	,99	,066
Y.Lisans			106	1,081	,90	1,25	,089
Fen Alanı	13,668	,003					
Biyoloji			30	1,099	,80	1,36	,146
Fen Bil...			113	1,118	,92	1,26	,086
Fizik			38	,769	,51	1,00	,127
Kimya			46	,715	,53	,87	,087
Öğrenim Düzeyi	9,568	,023					
İlkokul			12	1,540	,99	2,04	,272
Ortaokul			101	1,068	,86	1,22	,091
Lise			83	,826	,66	,97	,079
Üniversite			31	,846	,61	1,05	,113

$p < .05$

Yapılan alt grup analizlerde öğrenme ürünleri ($Q_B=46,091$, $p < .05$), kullanılan öğrenme halkası modelleri ($Q_B=8,868$, $p < .05$), çalışmaların yapıldığı Fen alanı ($Q_B=13,668$, $p < .05$) ve öğrenme düzeyi ($Q_B=9,568$, $p < .05$) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır. Bu fark öğrenme ürünlerinde öğrenilen bilgilerin kalıcılığı, öğrenme halkası modelleri alanında 4E Modeli, Fen alanında Fen bilimleri ve öğrenim düzeyi alanında ise ilkökul öğrencileri lehinedir. Yani yapılandırmacı yaklaşım öğrenme halkası modellerinin, işlenen derslerde öğrenilen bilgilerin kalıcı olmasında, 4E öğrenme modelinin kullanılmasında, Fen bilimler derslerinde ve ilkökul öğrencileri üzerinde daha etkili olduğu görülmektedir. Yapılan alt grup analizleri devamında yapılan araştırmaların lisansüstü türleri ($Q_B=3,662$, $p > .05$) alt boyutunda ise istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır. Diğer bir ifade ile yapılandırmacı yaklaşım öğrenme halkası modeli kullanılarak işlenen derslerde öğrencilerin, doktora ya da yüksek lisans olarak yayımlanan araştırmaların etki büyüklükleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada pozitif yönde ,967 ile geniş düzeyinde deney grupları lehine olan bir sonuca ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuç, alan yazında Fen öğretimi araştırmaları kapsamında ulusal alanda yapılan meta analiz çalışmalarından elde edilen (Aktamış & Özden, 2016; Ayaz, 2015b; Ayaz & Söylemez, 2015; Ayaz & Şekerci, 2015; Bozdemir, Çevik, Altunoğlu, & Kurnaz, 2017; Balta & Saraç, 2016; Saraç, 2017; Ural & Bümen, 2016) sonuçlar ile örtüşmektedir. Dinçer ve Güçlü (2013) ile Yeşilyurt'un (2011) çalışmalarında Fen öğretiminde öğrenme halkası temelli hazırlanan bilgisayar destekli materyallerin başarıya etkisi mükemmel düzeyde; Ayaz (2015a) ile Öztürk ve Karakuş'un (2016) çalışmalarında Fen öğretiminde yapılandırmacı yaklaşım öğrenme halkası modellerinin kullanılan derse olan tutuma etkisi ise küçük düzeydedir. Bu durumda Dinçer ve Güçlü (2013), Yeşilyurt (2011), Öztürk ve Karakuş (2016) ve Ayaz'ın (2015a) ulaştığı sonuçlar ile bu araştırmadan elde edilen sonuç örtüşmemektedir.

Araştırmadan elde edilen meta analiz yöntemi sonuçlarına çalışmaların öğrenme ürünleri alanına göre bakıldığında, Fen öğretimi sürecinde yapılandırmacı yaklaşım öğrenme halkası modelleri kullanılarak yapılan çalışmalarda öğrenme ürünleri etki büyüklükleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu ortaya çıkmıştır. İncelenen çalışmaların öğrenme ürünleri alanına göre değerlendirilmesinde en yüksek etki büyüklüğü değerinin öğrenilen bilgilerin kalıcılığında mükemmel düzeyde ve devamında akademik başarı alanında ($EB=1,170$) geniş düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrenme ürünleri etki büyüklükleri arasında en küçük etki büyüklüğü değerinin derse olan tutuma yönelik ($EB=-,502$) ve devamında bilimsel süreç becerileri alanında ($EB = ,899$) ile orta düzeyde olduğu görülmektedir. Öğrenme ürünleri arasındaki anlamlı fark öğrenilen bilgilerin kalıcılığı lehinedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar öğrenme ürünleri alanında akademik başarı düzeyinde incelendiğinde, Fen öğretimi sürecinde yapılandırmacı yaklaşım öğrenme halkası modelleri kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına olan etkisi 1,170 ile çok geniş düzeyde bir etkiye sahiptir. Alan yazında Fen öğretiminde Astronomi araştırmaları kapsamında Bozdemir, Çevik, Altunoğlu, & Kurnaz'ın (2017) yaptıkları meta analiz çalışmasının sonucunda öğrencilerin akademik başarılarına olan etki değeri ,82 ile geniş düzeyde olduğu; Saraç'ın (2017) yaptığı çalışmada eğitim-öğretim sürecinde Akıllı tahta kullanımının öğrencilerin akademik başarısına olan etki büyüklüğü ,809 ile geniş düzeyde olduğu; Aktamış ve Özden'in (2016) yaptıkları araştırmada Fen öğretiminde araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenmenin öğrencilerin akademik başarısına olan etki büyüklüğü 1,029 ile geniş düzeyde olduğu; eğitim-öğretim araştırmaları kapsamında ulusal alanda Balta ve Saraç'ın (2016) yaptıkları çalışmada 7E öğrenme modeli kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına olan etkisinin 1,240 ile çok geniş düzeyde olduğu; Ural ve Bümen'in (2016) yaptıkları çalışmada Fen öğretiminde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarına olan etkisini 1,003 ile geniş düzeyde olduğunu; Ayaz'ın (2015b) yaptığı çalışmada Fen öğretiminde Probleme dayalı öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarısına olan etki büyüklüğü 1,206 ile çok geniş düzeyde olduğu; Ayaz ve Şekerci'nin (2015) yaptıkları çalışmada yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarına olan etkisinin 1,156 ile çok geniş düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, fen öğretimi sürecinde yapılandırmacı yaklaşım öğrenme halkası modelleri kullanımının öğrencilerin akademik başarısına etkisi meta analiz çalışmasından elde edilen sonuç ile alan yazında benzer alanda (Aktamış & Özden, 2016; Ayaz, 2015b; Ayaz & Şekerci, 2015; Balta & Saraç, 2016; Bozdemir, Çevik, Altunoğlu, & Kurnaz, 2017; Saraç, 2017; Ural & Bümen, 2016) yapılan meta analiz çalışmalarından elde edilen sonuçlar benzerlik göstermektedir. Öztürk ve Karakuş (2016) yaptıkları çalışmada Fen öğretiminde işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrencilerin akademik başarısına olan etki

büyüklüğü değerini orta düzeyde olduğunu, Dinçer ve Güçlü (2013) ile Yeşilyurt'un (2011) çalışmalarında Fen öğretiminde öğrenme halkası temelli hazırlanan bilgisayar destekli materyallerin başarıya etkisi mükemmel düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Buna göre, Fen öğretimi sürecinde yapılandırmacı yaklaşım öğrenme halkası modelleri kullanımının öğrencilerin akademik başarısına etkisi meta analiz çalışmasından elde edilen sonuç ile alan yazında benzer alanda (Dinçer & Güçlü, 2013; Öztürk & Karakuş, 2016; Yeşilyurt, 2011) yapılan meta analiz çalışmalarından elde edilen sonuçlar ise örtüşmemektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar öğrenme ürünleri alanında öğrenilen bilgilerin akılda kalıcılığa etkisi düzeyinde incelendiğinde, Fen öğretimi sürecinde yapılandırmacı yaklaşım öğrenme halkası modelleri kullanımının kalıcılığa olan etkisi 1,521 ile mükemmel düzeyde bir etkiye sahiptir. Alan yazında eğitim-öğretim araştırmaları kapsamında, Saraç (2017) yaptığı çalışmada akıllı tahta kullanımının öğrenilen bilgilerin akılda kalıcılığa olan etkisinin 1,009 ile geniş düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, Fen öğretimi sürecinde yapılandırmacı yaklaşım öğrenme halkası modelleri kullanımının öğrenilen bilgilerin kalıcılığa etkisi meta analiz çalışmasından elde edilen sonuç ile alan yazında Saraç'ın (2017) yaptığı meta analiz çalışmasından elde edilen sonuç kısmen benzerlik göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar öğrenme ürünleri alanında derse olan tutum düzeyinde incelendiğinde, Fen öğretimi sürecinde yapılandırmacı yaklaşım öğrenme halkası modelleri kullanımının öğrencilerin derse olan tutumuna etkisi ,502 ile orta düzeyde bir etkiye sahiptir. Alan yazında eğitim-öğretim araştırmaları kapsamında ulusal alanda Ayaz ve Söylemez'in (2015) yaptıkları çalışmada Fen öğretiminde proje temelli öğrenme modelinin öğrencilerin derse olan tutuma etkisinin ,997 ile geniş düzeyde olduğu ve Saraç (2017) yaptığı çalışmada akıllı tahta kullanımının öğrencilerin derse olan tutuma etkisinin ,807 ile geniş düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, Fen öğretimi sürecinde yapılandırmacı yaklaşım öğrenme halkası modelleri kullanımının öğrencilerin derse olan tutuma etkisi meta analiz çalışmasından elde edilen sonuç ile alan yazında benzer alanda (Ayaz & Söylemez, 2015; Saraç, 2017) yapılan meta analiz çalışmalarından elde edilen sonuçlar kısmen benzerlik göstermektedir. Aktamış ve Özden'in (2016) yaptıkları çalışmada Fen öğretiminde araştırma-sorgulamaya dayalı öğretimin öğrencilerin derse olan tutuma etkisini ,530 ile orta düzeyde olduğu, Ural ve Bümen'in (2016) yaptıkları çalışmada Fen öğretiminde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin derse olan tutuma etkisini ,743 ile orta düzeyde olduğu ve Ayaz ve Şekerci'nin (2015) yaptıkları çalışmada yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin derse olan tutuma etkisinin ,755 ile orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda Aktamış ve Özden (2016), Ural ve Bümen (2016) ve Ayaz ve Şekerci'nin (2015) ulaştığı sonuçlar ile bu araştırmadan elde edilen Fen öğretimi sürecinde yapılandırmacı yaklaşım öğrenme halkası modelleri kullanımının derse olan tutuma yönelik etkisinin sonucu benzerlik göstermektedir. Ayrıca, Öztürk ve Karakuş (2016) yaptıkları çalışmada Fen öğretiminde işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrencilerin derse olan tutuma yönelik etki büyüklüğü değerini ,210 ile küçük düzeyde olduğu, Ayaz'ın (2015a) yaptığı çalışmada 5E öğrenme modelinin derse olan tutuma yönelik etkisini ,370 ile küçük düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Buna göre, Öztürk ve Karakuş (2016) ve Ayaz'ın (2015) ulaştığı sonuç ile bu araştırmadan elde edilen Fen öğretimi sürecinde yapılandırmacı yaklaşım öğrenme halkası modelleri kullanımının derse olan tutuma yönelik etkisinin sonucu örtüşmemektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar öğrenme ürünleri alanında bilimsel süreç becerilerine yönelik etkisi düzeyinde incelendiğinde, Fen öğretimi sürecinde yapılandırmacı yaklaşım öğrenme halkası modelleri kullanımının bilimsel süreç becerilerine olan etkisi ,899 ile geniş düzeyde bir etkiye sahiptir. Alan yazında eğitim-öğretim araştırmaları kapsamında, Aktamış ve Özden'in (2016) yaptıkları çalışmada Fen öğretiminde araştırma-sorgulamaya dayalı öğretimin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine yönelik etkisini ,742 ile orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, Fen öğretimi sürecinde yapılandırmacı yaklaşım öğrenme halkası modelleri kullanımının bilimsel süreç becerilerine yönelik etkisi meta analiz çalışmasından elde edilen sonuç ile alan yazında Aktamış ve Özden'in (2016) yaptığı meta analiz çalışmasından elde edilen sonuç kısmen benzerlik göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen meta analiz yöntemi sonuçlarına çalışmalarda kullanılan yapılandırmacı yaklaşım öğrenme halkası modelleri türüne göre bakıldığında, Fen öğretimi sürecinde yapılandırmacı yaklaşım öğrenme halkası modelleri kullanılarak yapılan çalışmaların öğrenme ürünlerine etkisi ile kullanılan öğrenme halkası model türü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu ortaya çıkmıştır. Bu fark 4E öğrenme modeli lehinedir. İncelenen çalışmaların öğrenme halkası model türüne göre değerlendirilmesinde en yüksek etki büyüklüğü değerinin 4E Model'inde (EB=2,289) mükemmel düzeyde olduğu görülmektedir. Ayrıca, incelenen çalışmalarda 5E Modeli

düzeyinde etki büyüklüğü değeri (EB=,903) ile geniş düzeyde olduğu görülmektedir. Alan yazında eğitim-öğretim araştırmaları kapsamında, Ayaz (2015a) yaptığı çalışmada 5E öğrenme modelinin derse olan tutuma yönelik etkisini ,370 ile küçük düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Buna göre Ayaz'ın (2015a) yapmış olduğu meta analiz çalışmasında 5E öğrenme modeli kullanarak elde edilen sonuç ile araştırmada 5E öğrenme modeli kullanımının öğrencilerin öğrenme ürünlerine etkisine göre elde edilen sonuç benzerlik göstermemektedir.

Araştırmadan elde edilen meta analiz yöntemi sonuçlarına çalışmaların lisansüstü tez türüne göre bakıldığında, Fen öğretimi sürecinde yapılandırmacı yaklaşım öğrenme halkası modelleri kullanılarak yapılan çalışmaların öğrenme ürünlerine etkisi ile lisansüstü tez türü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı ortaya çıkmıştır. İncelenen çalışmaların lisansüstü tez türüne göre değerlendirilmesinde en yüksek etki büyüklüğü değerinin yüksek lisans tezlerinde (EB=1,081) geniş düzeyde olduğu görülmektedir. Alan yazında eğitim-öğretim araştırmaları kapsamında lisansüstü tez türlerinde en yüksek etki büyüklüğü değerlerinin Balta ve Saraç'ın (2016) yaptıkları çalışmada 1,307 ile yüksek lisans tezi araştırmalarında olduğu görülmüştür. Buna göre Balta ve Saraç'ın (2016) yapmış oldukları meta analiz çalışmasında lisansüstü tez türlerine göre elde edilen sonuç ile araştırmada Fen öğretimi sürecinde yapılandırmacı yaklaşım öğrenme halkası modelleri kullanımının öğrencilerin öğrenme ürünlerine etkisinin lisansüstü tez türüne göre elde edilen sonuç benzerlik göstermektedir. Ayrıca Ayaz'ın (2015a) yaptığı çalışmada ,663, Ayaz'ın (2015b) yaptığı diğer çalışmasında 1,598, Öztürk ve Karakuş'un (2016) yaptığı çalışmada ,890 ve Saraç'ın (2017) yaptığı çalışmada ,919 etki büyüklüğü değeri ile doktora tezi çalışmalarında olduğu görülmüştür. Bu durumda Ayaz (2015a), Ayaz (2015b), Öztürk ve Karakuş (2016) ve Saraç'ın (2017) yapmış oldukları meta analiz çalışmalarında lisansüstü tez türlerine göre elde edilen sonuç ile araştırmada Fen öğretimi sürecinde yapılandırmacı yaklaşım öğrenme halkası modelleri kullanımının öğrencilerin öğrenme ürünlerine etkisinin lisansüstü tez türüne göre elde edilen sonuç benzerlik göstermemektedir.

Araştırmadan elde edilen meta analiz yöntemi sonuçlarına çalışmaların Fen alanına göre bakıldığında, Fen öğretimi sürecinde yapılandırmacı yaklaşım öğrenme halkası modelleri kullanılarak yapılan çalışmaların öğrenme ürünlerine etkisi ile Fen alanı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu ortaya çıkmıştır. Bu fark ilkökul ve ortaokul Fen bilimler dersi lehinedir. İncelenen çalışmaların Fen alanına göre değerlendirilmesinde en yüksek etki büyüklüğü değerinin Fen bilimler dersinde (EB=1,118) çok geniş düzeyde olduğu görülmektedir. Alan yazında eğitim-öğretim araştırmaları kapsamında Dinçer ve Güçlü (2013) çalışmasında ders alanında en yüksek etki büyüklüğü değerlerinin 1,470 ile Fen Bilgisi dersinde olduğu görülmüştür. Bu durumda Dinçer ve Güçlü'nün (2013) yapmış olduğu meta analiz çalışmasında Fen alanına göre elde edilen sonuç ile araştırmada Fen öğretimi sürecinde yapılandırmacı yaklaşım öğrenme halkası modelleri kullanımının öğrencilerin öğrenme ürünlerine etkisinin Fen alanına göre elde edilen sonuç benzerlik göstermektedir. Ayrıca Ayaz'ın (2015a) yaptığı çalışmada ,939 ile Müzik dersinde, Ayaz'ın (2015b) yaptığı diğer çalışmasında 1,432 ile Kimya dersinde, Ayaz ve Söylemez'in (2015) yaptıkları çalışmada ,770 ile Biyoloji dersinde, Balta ve Saraç'ın (2016) yaptığı çalışmada 2,066 ile Kimya dersinde, Ural ve Bümen'in (2016) yaptığı çalışmada ,970 ile Biyoloji dersinde, Öztürk ve Karakuş'un (2016) yaptığı çalışmada ,852 ile Fizik dersinde ve Saraç'ın (2017) yaptığı çalışmada 1,324 ile diğer derslerde olduğu görülmüştür. Bu durumda Ayaz (2015a), Ayaz (2015b), Ayaz ve Söylemez (2015), Balta ve Saraç (2016), Ural ve Bümen (2016), Öztürk ve Karakuş (2016) ve Saraç (2017) yapmış oldukları meta analiz çalışmalarında ders alanına göre elde edilen sonuç ile araştırmada Fen öğretimi sürecinde yapılandırmacı yaklaşım öğrenme halkası modelleri kullanımının öğrencilerin öğrenme ürünlerine etkisinin Fen alanına göre elde edilen sonuç benzerlik göstermemektedir.

Araştırmadan elde edilen meta analiz yöntemi sonuçlarına çalışma gruplarının öğrenme düzeylerine göre bakıldığında, Fen öğretimi sürecinde yapılandırmacı yaklaşım öğrenme halkası modelleri kullanılarak yapılan çalışmaların öğrenme ürünlerine etkisi ile çalışma gruplarının öğrenme düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu ortaya çıkmıştır. Bu fark İlkokul öğrencileri lehinedir. İncelenen çalışmaların çalışma grubu öğrenme düzeylerine göre değerlendirilmesinde en yüksek etki büyüklüğü değerinin İlkokul öğrencilerinde (ES=1,540) çok geniş düzeyde olduğu görülmektedir. Alan yazında eğitim-öğretim araştırmaları kapsamında Ayaz'ın (2015b) yaptığı çalışmada çalışma grubunun öğrenim düzeyinin en yüksek etki değeri 1,727 ile ilkökul öğrencilerinde olduğu görülmüştür. Bu durumda Ayaz'ın (2015b) yapmış olduğu meta analiz çalışmasında çalışma grubunun öğrenme düzeyine göre elde edilen sonuç ile araştırmada Fen öğretimi sürecinde yapılandırmacı yaklaşım öğrenme halkası modelleri kullanımının öğrencilerin öğrenme ürünlerine etkisinin çalışma grubunun öğrenme düzeyine göre elde edilen sonuç benzerlik göstermektedir. Ayrıca Ayaz'ın (2015a) yaptığı çalışmada ,767 ile en büyük etki değeri

Üniversite öğrencilerinde, Ayaz ve Söylemez'in (2015) yaptıkları çalışmada ,844 ile Ortaokul öğrencilerinde, Balta ve Saraç'ın (2016) yaptıkları çalışmada çalışma grubu öğrenim düzeyine göre en yüksek etki değeri 1,419 ile Lise öğrencilerinde, Saraç'ın (2017) yaptığı çalışmada 1,024 ile en yüksek etki değerinin Üniversite öğrencilerinde olduğu görülmüştür. Buna göre Ayaz (2015a), Ayaz ve Söylemez (2015), Balta ve Saraç (2016) ve Saraç'ın (2017) yapmış oldukları meta analiz çalışmalarında çalışma grubunun öğrenme düzeylerine göre elde edilen sonuç ile araştırmada Fen öğretimi sürecinde yapılandırmacı yaklaşım öğrenme halkası modelleri kullanımının öğrencilerin öğrenme ürünlerine etkisinin çalışma grubunun öğrenme düzeyine göre elde edilen sonuç benzerlik göstermemektedir.

Araştırma sonuçlarına genel olarak bakıldığında Fen öğretimi sürecinde yapılandırmacı yaklaşım öğrenme halkası modelleri kullanımının öğrencilerin öğrenme ürünlerine olan etkisinin geniş düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Fen öğretimi sürecinde yapılandırmacı yaklaşım öğrenme halkası modelleri kullanımının etkililiği ile öğrenme ürünleri arasında, kullanılan öğrenme halkası modeli arasında, çalışmaların yapıldığı Fen alanları arasında ve çalışmaların yapıldığı öğrenim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark vardır. Bu fark öğrenme ürünlerinde kalıcılık, öğrenme halkası modellerinde 4E Modeli, Fen alanında Fen bilimler dersi ve öğrenme düzeyinde ise İlkokul öğrencileri lehinedir. Fen öğretimi sürecinde yapılandırmacı yaklaşım öğrenme halkası modelleri kullanımının etkililiği ile lisansüstü tez türleri arasında ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

Bu meta analiz çalışmasında Fen öğretimi sürecinde yapılandırmacı yaklaşım öğrenme halkası modelleri kullanımının öğrencilerin öğrenme ürünlerine etkisi akademik başarı, kalıcılık, derse olan tutum ve bilimsel süreç becerileri kategorilerinde incelenmiş ve bunun dışında kalan etkiler çalışma kapsamı dışında tutulmuştur. Bundan sonra bu konularda çalışma yapacak araştırmacılar eğitim-öğretim sürecinde öğrenme halkası modelleri kullanımının; cinsiyet ve kaygı gibi faktörler üzerine etkisi gibi farklı konularda meta-analiz çalışmaları gerçekleştirebilirler. Ayrıca bu meta-analizde yapılan çalışmada öğrenme halkası modelleri kullanımının öğrenilen bilgilerin kalıcı olmasında, 4E modelinde, Fen bilimleri dersinde ve ilkokul öğrencileri üzerinde daha etkili sonuçlar verdiği ortaya çıkmıştır. Bu sonuçların nedenlerine yönelik kapsamlı bir çalışma yapılabilir. Araştırma Fen öğretimi alanında yapılmıştır. Benzer çalışma tüm disiplin alanlarına uygulanabilir. Ayrıca eğitim-öğretim teknolojileri kapsamında daha çok teknolojik materyal içerikli olan çoklu ortam destekli uygulamaların öğrenme ürünlerine olan etkisinin dikkate alınabileceği meta analiz çalışmaları yapılabilir.

Extended Summary

Purpose and Significance

The aim of the research is to decide the effect of constructivist approach learning cycle models usage in teaching science on students' academic success, the permanence of knowledge, their attitude towards lesson and scientific process skills through meta-analysis method. Accordingly, the question "What is the effect of constructivist approach learning cycle models usage in the process of teaching science on students' learning outcomes?" is tried to be answered. The sub-problems identified in this direction is as follows.

- Is there any effect on the academic achievement of that students learn using the learning cycle models in the process of national field teaching science?
- Is there any effect on the permanence of the information that students learn using the learning cycle models in the process of national field teaching science?
- Is there any effect on the attitude towards the lessons that students learn using the learning cycle models in the process of national field teaching science?
- Is there any effect on the scientific process skills that students learn using the learning cycle models in the process of national field teaching science?
- Do the effects of the studies using the learning cycle models on the learning environment of students in the national field of teaching science vary according to type of the learning cycle models?
- Do the effects of the studies using the learning cycle models on the learning environment of students in the national field of teaching science vary according to the graduate thesis?
- Do the effects of the studies using the learning cycle models in the process of national field education vary depending on the course areas of the students' impact on the learning products?
- Do the effects of the studies using the learning cycle models in the process of national field education vary depending on the learning levels of the students?

Methodology

Meta-analysis method is used in the study in order to detect the efficacy of 5E learning model usage universally in the process of education. In the meta-analysis method, quantitative data is obtained from experimental studies or quasi-experimental studies in any field and it is evaluated and compared congruously via statistical methods and also the effect of independent variable on dependent variable is defined.

The studies included in the research consist of doctorate and master dissertations which are evaluated statistically, published or not published universally through using the learning cycle models and have sufficient quantitative data in the years of 2007-2016. In the study, there are 2 or 3 different studies in 107 of postgraduate dissertations which are published about students' academic success, the permanence of the knowledge learned, their attitude towards the lesson and scientific process skills. When the effect of the learning cycle models usage in teaching science on students' learning outcomes is considered in general, totally 227 different studies including 107 postgraduate dissertations are included into meta-analysis method by calculating effect size.

The dependent variable of the study is effect sizes which are calculated for the effect of studies included in the meta-analysis on students' academic success, the permanence of knowledge, their attitude towards lesson and scientific process skills. However, independent variable of the study is lesson teaching method (the usage of the learning cycle models and traditional teaching methods). In the meta-analysis method, which statistical method will be used is decided through checking whether effect size displays homogenous distribution or not.

If effect size of Q homogeneity test is bigger than .05, distribution is accepted as homogenous and therefore, fixed effect model (FEM) is used. Nevertheless, if this size is under .05, random effect model (REM) is utilized. In meta-analysis method, various five groups in which efficacy of the learning cycle models usage can change in the education process are determined. These groups are learning outcomes categories, learning cycle models types, publication types, science field of the studies, education level of students who participated into study. Analysis of these subgroups are carried out and results are recorded.

Results

In the research, 227 effect sizes from total 107 studies are calculated. 50 of them are obtained from PhD dissertation and 57 ones are from Master thesis. In experiment groups of the studies included in meta-analysis, there are totally 9006 students and in control groups, there are 8892 students. Homogenous level of studies included in the research is found as $Q=2429.72$ and $p=.00$ according to fixed effect model. Since p value is smaller than .05 according to significance level, it is claimed that there is statistically significant difference between independent variables. Therefore, it is seen that the effect size of the study is heterogenous. That's why analysis is carried out randomly according to random effect model (REM).

As a result of the analysis done according to random effects model, average effect size is found as .054 and it is .967 with standard error. Between reliability level 95%, the low level of effect size is .862 and high level is 1.072. Positive result of the average effect size puts forward that lessons taught through interactive boards are more effective than traditional teaching methods. This effect is large according to Thalheimer and Cook's (2002) classification. One of the subjects that need to be taken into consideration is publication bias. In order to bring down the effect size .967 which is obtained from analysis fulfilled with Orwin method to 0, it is decided that 11051 studies whose effect size is 0 are required. This number is too high and it shows that publication bias is low.

Discussion and Conclusion

In the analysis of subgroups, there is significant difference in learning outcomes ($Q_B=46.091$, $p<.05$), the type of learning cycle models ($Q_B=8.868$, $p<.05$), science field of studies ($Q_B=13.668$, $p<.05$) and education level of students ($Q_B=9.568$, $p<.05$) and there is no significant difference in publication types ($Q_B=3.662$, $p>.05$). When the results of the research are examined in general, it is determined that the effect of the learning cycle models usage in teaching science on learning outcomes is at the large level. Moreover, there is statistically significant difference between the efficacy of the learning cycle models in teaching science and academic success, permanence, attitude towards lesson, scientific process skills, type of the learning models, science field and students' education levels. There is not statistically significant difference between the efficacy of the learning cycle models in publication type.

Kaynakça / References

- Açıkel, C. (2009). Meta analiz ve kanıta dayalı analizin tıptaki yeri. *Klinik Psikiyatri Bülteni*, 19(2), 164-172.
- Akpınar, E., & Ergin, Ö. (2005). Yapılandırmacı kuramda fen öğretmenin rolü, *İlköğretim Online*, 4(2), 55-64.
- Aktamış, H., & Özden, B. (2016). Effects of the Inquiry-Based Learning Method on students' achievement, science process skills and attitudes towards science: A meta-analysis science. *Journal of Turkish Science Education*, 13(4), 248-261.
- Appleton, S. (1997). Problems of measuring changes in poverty over time: the case of Uganda 1989-1992. *Institute of Development Studies Bulletin*, 27(1), 43-55.
- Ayaz, M. F. (2015). 5E öğrenme modelinin öğrencilerin derslere yönelik tutumlarına etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Electronic Journal of Education Sciences*, 4(7), 29-50.
- Ayaz, M. F. (2015). Probleme dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin fen derslerindeki akademik başarılarına etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), 139-160.
- Ayaz, M. F., & Söylemez, M. (2015). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının Türkiye'deki öğrencilerin fen derslerindeki akademik başarılarına etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 255-283.
- Ayaz, M. F., & Şekerci, H. (2015). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının akademik başarıya ve tutuma etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 27-44.
- Balım, A. G., Türkoğuz, S., Aydın, G., & Evrekli, E. (2012). Fen ve teknoloji dersinin "madde ve ısı" konularında yapılandırmacı yaklaşımın 7E modeline dayalı etkinlik planları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 128-139.
- Balta, N., & Sarac, H. (2016). The effect of 7E Learning Cycle on learning in science teaching: A meta-analysis study. *European Journal of Educational Research*, 5(2), 61-72.
- Baker, D. R., & Piburn, M. D. (1997). *Constructing science in middle and secondary school classrooms*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Bilgin, İ., Ay, Y., & Coşkun, H. (2013). 5e öğrenme modelinin ilköğretim 4. Sınıf öğrencilerinin madde konusundaki başarılarına etkisinin ve model hakkında öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(4), 1449-1470.
- Bodner, G. M. (1990). Why good teaching fails and hard-working students do not always succeed? *Spectrum*, 28(1), 27-32.
- Boddy, N., Watson, K., & Aubusson, P. (2003). A trial of the Five Es: A referant model for constructivist teaching and learning. *Research in Science Education*, 33, 27-42.
- Borenstein, M., Hedges, L.V., Higgins, J. P. T., & Rothstein, H. R. (2013). *Introduction to meta analysis*. London: John Wiley & Sons.
- Bozdemir, H., Çevik, E. E., Altunoğlu, B. D., & Kurnaz, M. A. (2017). Astronomi konularının öğretiminde kullanılan farklı yöntemlerin akademik başarıya etkisi: Bir meta analiz çalışması. *Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi (ALEG)*, 3(1), 12-24.
- Bulut, H. (2012). *Eşeyli üreme ve mayoz bölünme konusunda 7E modelinin başarıya etkisinin araştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Bybee, R. W. (1997). *Achieving scientific literacy: From purposes to practices*. Westport, CT: Heinemann.
- Bybee, R. W. (2003). *Achieving scientific literacy: From purposes to practices*. Portsmouth: Heinemann.
- Cohen, J., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). New York, NY: Routledge.
- Cooper, H., Hedges, L. V., & Valentine, J. C. (2009). *The handbook of research synthesis and meta analysis* (2nd ed.). New York, NY: Russell Sage Publication.
- Çoruhlu, T. Ş., & Çepni, S. (2016). Zenginleştirilmiş 5e modelinin öğrenci kavramsal değişimi üzerine etkisi: Astronomi örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 1785-1802.

- Çepni, S., Akdeniz, A. R., & Keser, Ö. F. (2000). Fen bilimleri öğretiminde bütünleştirici öğrenme kuramına uygun örnek rehber materyallerin geliştirilmesi. *Fırat Üniversitesi 19. Fizik Kongresi*, Elazığ.
- Çepni, S., Şan, H. M., Gökdere, M., & Küçük, M. (2001). Fen bilgisi öğretiminde zihinde yapılanma kuramına uygun 7E modeline göre örnek etkinlik geliştirme. *Yeni Binyılın Başlangıcında Türkiye’de Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu* (ss. 83-92).
- Demir, C., & Maskan, A. K. (2012). Web destekli öğrenme halkası yaklaşımının lise 11. sınıf öğrencilerinin fizik dersi öz-yeterlik inançlarına etkisi. *Dicle University Journal of Ziya Gökalp Education Faculty*, 18, 17-30.
- Demir, C., & Maskan, A. K. (2014). Web destekli öğrenme halkası yaklaşımı uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşleri. *Journal of Computer and Education Research*, 2(3), 136-150.
- Demirel, Ö., & Yurdakul, B. (2007). *Eğitimde yeni yönelimler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Diñer, S., & Güçlü, M. (2013). Fen bilgisi eğitiminde bilgisayar destekli simülasyon kullanımının etkililiği ve yeni yönelimler: Bir meta-analiz çalışması. *International Journal of Human Sciences*, 10, 35-48.
- Eisenkraft, A. (2003). Expanding the 5e model. *The Science Teacher*, 70(6), 56-59.
- Ellis, P. D. (2010). *The essential guide to effect sizes: Statistical power, meta-analysis, and the interpretation of research results*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ergin, İ. (2012). Fen eğitiminde 5E Modeli ile ilgili yazılı kaynaklar dizini. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 53-67.
- Hand, B., & Treagust, D. F. (1991). Student achievement and science curriculum development using a constructivist framework. *School Science and Mathematics*, 91(4), 172-176.
- Harurluoğlu, Y., & Kaya, E. (2011). Öğrenme halkası modelinin fen bilgisi öğretmen adaylarının tohum-meyve-çiçek konularındaki başarılarına ve hatırlama düzeylerine etkisi. *Iğdır Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(4), 43-50.
- Hedges, L. V., & Olkin, I. (1985). *Statistical methods for meta-analysis*. New York, NY: Academic Press.
- Kanlı, U. (2009). Yapılandırmacı kuramın ışığında öğrenme halkasının kökleri ve evrimi: Örnek bir etkinlik. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 34(151), 44-64.
- Keleş, Y. (2010). Fen eğitiminde öğrenme döngüsü modelleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 41-51.
- Küçük, Z., & Çalık, M. (2015). Effect of Enriched 5Es Model on grade 7 students’ conceptual change levels: A case of ‘Electric Current’ subject. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 5(1), 1-28.
- Lipsey, M., & Wilson, D. (2001). *Practical meta-analysis*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Meşeci, B., & Karamustafaoğlu, S. (2015). Maddenin tanecikli yapısı ünitesine yönelik 4E Modeli destekli etkinliklerin akademik başarıya etkisi. *Karadnmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1-12.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2002). *The qualitative researcher’s companion*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Özaydın, T.E. (2010). *İlköğretim yedinci sınıf fen ve teknoloji dersinde 5E öğrenme halkası ve bilimsel süreç becerileri doğrultusunda uygulanan etkinliklerin, öğrencilerin akademik başarıları, bilimsel süreç becerileri ve derse yönelik tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Özmen, H. (2004). Fen öğretiminde öğrenme teorileri ve teknoloji destekli yapılandırmacı öğrenme. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(1), 100-111.
- Öztürk, H. İ., & Karakuş, M. (2016). Türkiye’de uygulanan işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin fen bilimleri öğretiminde akademik başarı ve derse karşı tutumlar üzerindeki etkisini incelemeye yönelik bir meta-analiz çalışması. *International Journal of Active Learning*, 1(1), 1-28.
- Renner, J. W., Abraham, R. M., & Birnie, H. H. (1998). The necessity of eachphase of the learning cycle in teaching high school. *Journal of Research in Science Teaching*, 28, 437-454.

- Saraç, H. (2017). Türk eğitim sisteminde akıllı tahta kullanımının öğrencilerin öğrenme ürünlerine etkisi: Meta analiz çalışması, *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(4), 445-470.
- Saraç, H. (2015). Çoklu ortam destekli 7E Modeline göre tasarlanan uygulamaların 5. sınıf fen bilimleri dersi "Maddenin Değişimi" ünitesinde öğrencilerin öğrenme ürünlerine etkisi (Yayınlanmamış doktora tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Saraç, H., & Kunt, H. (2016). Yapılandırmacı Yaklaşım 7e Öğrenme Halkası Modeli ile ilgili yapılan araştırmalar: İçerik analizi çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 11(9), 701-724.
- Şadoğlu, G. P., & Akdeniz, A. R. (2015). 7e Öğrenme Modeline yönelik tasarlanan materyallerin lise öğrencilerinin modern fizik başarılarına etkisi. *Journal of Computer and Education Research*, 3(5), 96-129.
- Şahin, M. C. (2005). *İnternet tabanlı uzaktan eğitimin etkililiği: Bir meta-analiz çalışması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Şaşmaz Ören, F., & Tezcan, R. (2009). The effectiveness of the Learning Cycle Approach on learners' attitude toward science in seventh grade science classes of elementary school. *Elementary Educational Online*, 8(1), 103-118.
- Temel, S., Özgür, S. D., & Yılmaz, A. (2012). The effect of Learning Cycle Model on preservice chemistry teachers' understanding of oxidation reduction topic and thinking skills. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 6(1), 287-305.
- Thalheimer, W., & Cook, S. (2002). *How to calculate effect sizes from published research articles: A simplified methodology*. A Work-Learning Research Publication (http://www.bwgriffin.com/gsu/courses/edur9131/content/Effect_Sizes_pdf5.pdf)
- Tonbuloğlu, B. (2014). Mustafa Satı Bey'in görüşleri doğrultusunda yapılandırmacılık anlayışına farklı bir bakış açısı. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(8), 70-78.
- Turgut, U., Colak, A., & Salar, R. (2016). The effect of 7E Model on conceptual success of students in the unit of electromagnetism. *European Journal of Physics Education*, 7(3), 1-37.
- Turgut, Ü., Gürbüz, F., & Salar, R. (2013). The effect of 7e model on academic achievements and retention in the unit "electricity in our life" 6th grade science and technology course. *Education and Development Conference*, March 04-05, Valencia, Spain.
- Türkmen, H. (2006). Öğrenme döngüsü yaklaşımıyla ilköğretimde fen nasıl öğretilmelidir? *Elementary Education Online*, 5(2), 1-15.
- Ural, G., & Bümen, N. (2016). Türkiye'de fen ve teknoloji öğretiminde yapılandırmacılığın öğretimsel uygulamaları üzerine bir meta-analiz. *Eğitim ve Bilim*, 41(185), 51-82.
- Üstün, U., & Eryılmaz, A. (2014). Etkili araştırma sentezleri yapabilmek için bir araştırma yöntemi: Meta-analiz. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 1-32.
- Wilder, M., & Shuttleworth, P. (2004). Cell inquiry: A 5E learning cycle lesson. *Science Activities*, 41(1), 25-31.
- Wolf, F. M. (1988). *Meta-analysis quantitative methods for research synthesis* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Yenice, E. (2014). *Yapılandırmacı yaklaşımın 7e Öğrenme Modelinin 8. sınıf fen ve teknoloji dersi "mitoz ve mayoz bölünme" konusunda öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kafkas Üniversitesi, Kars.
- Yesilyurt, M. (2011). Meta-analysis of the computer assisted studies in physics: A sample of Turkey. *Energy Educ Sci Technol Part B*, 3, 173-182.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Ek 1. Öğrenme Halkası Modelleri Meta Analiz Çalışmasına Dahil Edilen Lisansüstü Tezler

- Abdüsselam, Z. (2013). *Animasyon destekli çizgi filmlerin fen öğretimine etkisi: 6. Sınıf Kuvveti Keşfedelim konusu örneği* (Yayınlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Açıslı, S. (2010). *Fizik laboratuvar uygulamalarında 5E Öğrenme Modeline uygun olarak geliştirilen materyallerin öğrenci kazanımlarına etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Ağgül-Yalçın, F. (2010). *Ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyinde asit-baz konusunun öğretimi için yapılandırmacı yaklaşıma uygun aktif öğrenme etkinliklerinin hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Akgündüz, D. (2013). *Fen eğitiminde harmanlanmış öğrenme ve sosyal medya destekli öğrenmenin öğrencilerin başarı, motivasyon, tutum ve kendi kendine öğrenme becerilerine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Akpınar, İ. A. (2010). *Kimyada çözeltiler konusunun öğretimi için yapılandırmacı yaklaşıma uygun aktif öğrenme etkinliklerinin geliştirilerek uygulanması ve değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Akpınar, M. (2012). *Bağlam temelli yaklaşımla yapılan fizik eğitiminde kavramsal değişim metinlerinin öğrenci erişimine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aktaş, M. (2013). *5E öğrenme modeli ve işbirlikli öğrenme yönteminin biyoloji dersi tutumuna etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Altan, S. T. (2015). *Araştırmaya dayalı öğrenme yöntemiyle ilkökul öğrencilerinde başarı ve bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Altınay, Ö. (2009). *5E modeline dayalı öğretim yönteminin öğrencilerin genetikle ilgili DNA, gen ve kromozom kavramlarını öğrenmelerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Andaç, K. (2007). *Gözden geçirme stratejisi ile desteklenmiş yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının 5E modelinin öğrencilerin basınç konusundaki erişilerine, bilgilerinin kalıcılığına ve tutumlarına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Arslan, H. Ö. (2014). *The effect of 5e Learning Cycle instruction on 10th grade students' understanding of cell division and reproduction concepts* (Unpublished doctoral dissertation). Middle East Technical University, Ankara.
- Artun, H. (2009). *Difüzyon ve osmoz kavramlarına yönelik 5E Modeline uygun öğretim materyalinin geliştirilmesi ve değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Atılboz, N. G. (2007). *Öğrenme halkası modelinin biyoloji öğretmen adaylarının difüzyon ve osmoz konularını öğrenmeleri, biyoloji öğretimine yönelik özyeterlik inançları ve tutumları üzerine etkileri* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Avcıoğlu, O. (2008). *Lise 2 fizik dersinde Newton Yasaları konusunda 7E Modelinin başarıya etkisinin araştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aydemir, N. (2012). *5E Öğrenme Modelinin Lise Öğrencilerinin Çözünürlük Dengesi Konusunu Anlamasına Etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Aydın, N. (2010). *The effect of constructivist approach in chemistry Education on students' higher order cognitive skills* (Unpublished doctoral dissertation). Hacettepe University, Ankara.
- Aydoğmuş, E. (2008). *Lise 2 fizik dersi iş-enerji konusunun öğretiminde 5E modelinin öğrenci başarısına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Bal, E. (2012). *5E modeli Merkezli Laboratuvar Yaklaşımının Fizik Laboratuvarı Dersinde Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Tutum ve Başarılarına Etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.
- Bektas, O. (2011). *The effect of 5E learning cycle model on tenth grade students' understanding in the particulate nature of matter, epistemological beliefs and views of nature of science* (Unpublished doctoral dissertation). Middle East Technical University, Ankara.
- Bıyıklı, C. (2013). *5E öğrenme modeline göre düzenlenmiş eğitim durumlarının bilimsel süreç becerileri, öğrenme düzeyi ve tutuma etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Bulbul, Y. (2010). *Effects of 7e learning cycle model accompanied with computer animations on understanding of diffusion and osmosis concepts* (Unpublished doctoral dissertation). Middle East Technical University, Ankara.
- Bulut, H. (2012). *Sexual reproduction and meiosis 7E model investigating the impact of success* (Unpublished master thesis). Atatürk University, Erzurum.
- Burkaz, S. (2012). *Fen ve Teknoloji Öğretiminde Üç Boyutlu Modellerin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamında Kullanımı* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- Can, H. (2016). *Yaşam temelli ısı ve sıcaklık konusu öğretimünün sekizinci sınıf öğrencilerinin kavramsal anlamalarına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Ceylan, E. (2008). *Effects of 5E learning cycle model on understanding of state of matter and solubility concepts* (Unpublished doctoral dissertation). Middle East Technical University, Ankara.
- Ceylan, Ö. (2015). *Fen Öğretiminde Kavram Karikatürü Kullanımının 7. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına ve Bilişsel Yapılarına Etkisinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Çavuş, E. (2015). *Fen ve teknoloji dersinde fen günlüğü kullanımının ilköğretim öğrencilerinin bilişüstü farkındalık ve akademik başarısına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman.
- Çekilmez, S. (2014). *The effect of 7E model on success and attitude of the students during the instruction of electric chapter at physics course of second level of high school* (Unpublished master thesis). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

- Çolak, Ö. (2014). *Sorgulayıcı-Araştırmaya Dayalı Fen Öğretimi Yönteminin Fen Okuryazarlığı ve Bazı Alt-Boyutları Üzerine Etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Coşkun, H. (2011). *5E öğrenme modelinin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin maddeyi tanıyalım ünitesindeki başarı, tutum ve zihinsel yapılarına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Çoruhlu, T. Ş. (2013). *Güneş Sistemi ve Ötesi Uzay Bilmecesi” ünitesinde zenginleştirilmiş 5E öğretim modeline göre geliştirilen rehber materyallerin etkililiğinin belirlenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Damar, S. Y. (2013). *The Effect Of The Instruction Based On The Epistemologically And Metacognitively Improved 7E Learning Cycle On Tenth Grade Students'achievement And Epistemological Understandings In Physics* (Unpublished doctoral dissertation). Middle East Technical University, Ankara.
- Demir, C. (2010). *Web Destekli Öğrenme Halkası Yaklaşımı'nın Lise 3. Sınıf Öğrencilerinin Fizik (Yeryüzünde Hareket Konusu) Başarıları ve Öz-yeterlik Algılarına Etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Dicle Üniversitesi Diyarbakır.
- Demirezen, S. (2010). *The effect of 7E model to students achievement, development of scientific process skills, conceptual achievement and retention levels in electrical circuits subject* (Unpublished doctoral dissertation). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Deren, Ş. (2008). *İlköğretim 8. sınıf genetik ünitesinin 5e modeline göre tasarlanan multimedya destekli öğretimin öğrencilerin erişimi ve tutumlarına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Üniversitesi, Muğla.
- Dindar, A.Ç. (2012). *The effect of 5E learning cycle model on eleventh grade students' conceptual understanding of acids and bases concepts and motivation to learn chemistry* (Unpublished doctoral dissertation). Middle East Technical University, Ankara.
- Ekici, F. (2007). *Yapılandırmacı Yaklaşımına Uygun 5E Öğrenme Döngüsüne Göre Hazırlanan Ders Materyalinin Lise 3. sınıf Öğrencilerinin Yükseltgenme-İndirgenme Tepkimeleri ve Elektrokimya Konuları Anlamalarına Etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ercan, O. (2014). *Effect of 5E learning cycle and V diagram use in general chemistry laboratories on science teacher candidates' attitudes, anxiety and achievement* (Unpublished doctoral dissertation). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ercan, S. (2009). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı 5E öğretim modelinin madde döngüleri konusunun öğretilmesine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Erdoğan, S. (2011). *Elektrik konularının 5E Modeli'ne göre öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi*. Doctoral dissertation, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Er Nas, S. (2008). *Isının yayılma yolları konusunda 5E modelinin derinleşme aşamasına yönelik olarak geliştirilen materyallerin etkililiğinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Ersoy, İ. (2011). *Elektrik-manyetizma konusunun işlenişinde, 5E modelinin derinleşme aşamasına yönelik geliştirilen materyallerin öğrenci başarısına etkisinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Ertuğrul, N. (2015). *Fen Bilimleri Öğretiminde Ortak Bilgi Yapılandırma Modelinin Öğrenme Ürünlerine Etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Ezberci, E. (2014). *Üst kavramsal Faaliyetleri Aktif Hale Getirici Etkinliklerle Desteklenmiş 5E Öğrenme Döngüsü Modelinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Ay'ın Evreleri Konusundaki Kavramsal Anlamalarına Etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gezer, S. U. (2014). *Yansıtıcı Sorgulamaya Dayalı Genel Biyoloji Laboratuvarı Etkinliklerinin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Laboratuvar Kullanımı Özyeterlik Algıları, Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Bilimsel Süreç Becerileri Üzerine Etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Gök, G. (2014). *The Effect Of 7E Learning Cycle Instruction On 6 Th Grade Students 'Conceptual Understanding Of Human Body Systems, Self-Regulation, Scientific Epistemological Beliefs, And Science Process Skills* (Unpublished doctoral dissertation). Middle East Technical University, Ankara.
- Gül, Ş. (2011). *5E modeline dayalı olarak hazırlanan ders yazılımının öğrencilerin başarılarına, tutumlarına ve kavram yanılgılarının giderilmesine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Gündüz Bahadır, E. B. (2012). *Animasyon tekniği ve 5E öğrenme modelinin 8. Sınıf “yaşamımızdaki elektrik” ünitesinin işlenmesinde akademik başarı, tutum ve eleştirel düşünme yeteneklerine etkisinin araştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Gürbüz, F. (2012). *The effect of 7e learning model on academic achievements and retention of students in the unit of “electricity in our life” 6th grade science and technology course* (Unpublished doctoral dissertation). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Haras, Ö. (2009). *Üreme” ünitesinin 5E modeline göre öğretiminin öğrencilerin kavramsal anlama ve tutumları üzerine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Harurluoğlu, Y. (2011). *Öğrenme halkası modelinin fen bilgisi öğretmen adaylarının tohum-meyve-çiçek konularındaki başarılarına ve hatırlama düzeylerine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Hırça, N. (2008). *5E modeline göre “iş, güç ve enerji” ünitesiyle ilgili geliştirilen materyallerin kavramsal değişime etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- İstanbuloğlu, B. (2014). *Bilgisayar Destekli 5E Öğrenme Halkası Modelinin Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Kanlı, U. (2007). *7E modeli merkezli laboratuvar yaklaşımı ile doğrulama laboratuvar yaklaşımlarının öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin gelişimine ve kavramsal başarılarına etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Kara, F. (2016). *5. Sınıf "Maddenin Değişimi" Ünitesinde Kullanılan Bağlam Temelli Öğrenmenin Öğrencilerin Bilgilerini Günlük Yaşamla İlişkilendirme Düzeyleri, Akademik Başarıları ve Fene Yönelik Tutumlarına Etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). 19 Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Karlı, F. (2011). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerini geliştirmesinde ve kavramsal değişim sağlamasında zenginleştirilmiş laboratuvar rehber materyallerinin etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Kaynar, D. (2007). *The effect of 5E learning cycle approach on sixth grade students' understanding of cell concept, attitude toward science and scientific epistemological beliefs* (Unpublished master thesis). Middle East Technical University, Ankara.
- Kenan, O. (2014). *"Maddenin Tanecikli Yapısı" Ünitesine Yönelik Zenginleştirilmiş Bilgisayar Destekli Öğretim Materyalinin Geliştirilmesi ve Etkililiğinin Araştırılması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Keskin, V. (2008). *Yapılandırmacı 5E öğrenme modelinin lise öğrencilerinin basit sarkaç kavramları öğrenmelerine ve tutumlarına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Koç, R.S. (2013). *5E Modeli İle Desteklenen Bağlam Temelli Yaklaşımın Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Işık Ünitesindeki Başarılarına, Bilgilerinin Kalıcılığına ve Fen Dersine Karşı Olan Tutumlarına Etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Koçak, C. (2011). *Kimya Konularının Günlük Yaşam Konsepti Çerçevesinde Değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kolomuç, A. (2009). *11. Sınıf "Kimyasal Reaksiyonların Hızları" Ünitesinin 5E Modeline Göre Animasyon Destekli Öğretimi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Kunduz, N. (2013). *Development and application of 7E learning model based computer-assisted teaching materials on precipitation titrations* (Unpublished master thesis). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Küçük, Z. (2011). *Zenginleştirilmiş 5E modelinin 7. sınıf öğrencilerinin kavramsal değişime etkisi: Elektrik akımı örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Kürkçü, E. (2016). *Lise 1. Sınıf Biyoloji Dersi "Canlının Temel Birimi Hücre" Konusunun Öğretiminde 5E Modelinin Öğrenci Başarısı ve Tutumuna Etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Masattaş, M. (2012). *8. Sınıf Elektrik Ünitesi'ne Yönelik Hazırlanan Materyaller'in Etkililiğinin Öğrenci Görüşleri'ne Göre Değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Meşeci, B. (2013). *Maddenin Tanecikli Yapısı Ünitesine Yönelik 4E Modeli Destekli Etkinliklerin Akademik Başarıya Etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Amasya Üniversitesi, Amasya.
- Meydan, A. M. (2015). *The effect of the 7E learning method implemented in the subject of the structure of atom on the academic achievement and attitude of students* (Unpublished master thesis). İbrahim Çeçen Üniversitesi, Ağrı.
- Okur, M. (2009). *Kavramsal değişimi sağlayan farklı metotların karşılaştırılması: sesin yayılması konusu örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Önder, E. (2011). *Fen ve teknoloji dersi" canlılarda üreme, büyüme ve gelişme" ünitesinde kullanılan yapılandırmacı 5E öğrenme modeli'nin 6. sınıf öğrencilerinin başarılarına etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Öz, R. (2009). *Araştırma ve Sorgulamaya Dayalı Etkinliklerle Desteklenmiş Bilim Merkezi Uygulamalarının 7. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına, Bilim Okuryazarlıklarına ve Sorgulayıcı Düşünme Becerilerine Etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özalp, I. (2007). *Karikatür tekniğinin fen ve çevre eğitiminde kullanılabilirliği üzerine bir araştırma*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Özaydın, T.E. (2010). *İlköğretim yedinci sınıf fen ve teknoloji dersinde 5E öğrenme halkası ve bilimsel süreç becerileri doğrultusunda uygulanan etkinliklerin, öğrencilerin akademik başarıları, bilimsel süreç becerileri ve derse yönelik tutumlarına etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Özbayrak, Ö. (2013). *Kimya Öğretiminde Kavram Yanılgıları: Bileşikler* (Yayınlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Özçelik, E. (2015). *Fizik Öğretiminde Akıllı Tahta Kullanımının Öğrenci Başarısına Etkisinin Araştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Özsevgeç, T. (2007). *İlköğretim 5. sınıf kuvvet ve hareket ünitesine yönelik 5E modeline göre geliştirilen rehber materyallerin etkililiklerinin belirlenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Öztaş, E. (2016). *Biyoloji Öğretiminde Bilgisayar Destekli 7E Modelinin Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Öztürk, M. (2014). *8. Sınıf kuvvet ve hareket ünitesine yönelik bilgisayar destekli öğretim uygulamalarının etkililiğinin araştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Öztürk, N. (2013). *Altıncı sınıf fen ve teknoloji dersi ışık ve ses ünitesinde 5E öğrenme modeline dayalı etkinliklerin öğrenme ürünlerine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Pabuççu, A. (2008). *Improving 11th grade students' understanding of acid-base concepts by using 5E Learning Cycle Model*. (Unpublished doctoral dissertation). Middle East Technical University, Ankara.
- Parım, G. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinde fotosentez, solunum kavramlarının öğrenilmesine, başarıya ve bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesinde araştırmaya dayalı öğrenmenin etkileri* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Peşman, H. (2012). *Method-approach interaction: The effects of Learning Cycle vs traditional and contextual vs non-contextual instruction on 11th grade students achievement in and attitudes towards physics* (Unpublished doctoral dissertation). Middle East Technical University, Ankara.
- Saraç, H. (2015). *Çoklu ortam Destekli 7E Modeline Göre Tasarlanan Uygulamaların 5. Sınıf Fen Bilimleri Dersi "Maddenin Değişimi" Ünitesinde Öğrencilerin Öğrenme Ürünlerine Etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Sarıkaya, S. (2007). *Çevre Eğitiminde İnteraktif Öğretim Yöntemleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Saygın, Ö. (2009). *Öğrenme halkası modelinin lise öğrencilerinin nükleik asitler ve protein sentezi konularını anlamalarına, motivasyonlarına ve öğrenme stratejilerine etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Sertkahya, M. (2016). *Gerçek Yaşamla Bağlantılı Etkinliklerin Öğrencilerin Tutum ve Başarısına Etkisi: Enerji Ünitesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Sevinç, E. (2008). *5E öğretim modelinin organik kimya laboratuvarı dersinde uygulanmasının öğrencilerin kavramsal anlamalarına, bilimsel süreç becerilerinin gelişimine ve organik kimya laboratuvarı dersine karşı tutumlarına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Sunar, S. (2013). *The effect of context-based instruction integrated with Learning Cycle Model on students' achievement and retention related to states of matter subject* (Unpublished doctoral dissertation). Middle East Technical University, Ankara.
- Taşkoyan, S. N. (2008). *Fen ve teknoloji öğretiminde sorgulayıcı öğrenme stratejilerinin öğrencilerin sorgulayıcı öğrenme becerileri, akademik başarıları ve tutumları üzerindeki etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Tekbıyık, A. (2010). *Bağlam temelli yaklaşımla ortaöğretim 9. sınıf enerji ünitesine yönelik 5E modeline uygun ders materyallerinin geliştirilmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Tiryaki, S. (2009). *Yapılandırmacı Yaklaşımına Dayalı 5E Öğrenme Modeli ve İşbirlikli Öğrenme Yönteminin 8. Sınıf "Ses" Ünitesinin İşlenmesinde Başarıya ve Tutuma Etkisinin Araştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Toprak, F. (2011). *Fen Bilgisi Öğretmenliği Genel Kimya Laboratuvarında 3E ve 5E Öğretim Modellerinin Uygulanmasının Öğrencilerin Akademik Başarısı, Bilimsel Süreç Becerileri ve Ders Karşı Tutumlarına Etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). 19 Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Toroslu, S. Ç. (2011). *Effect of 7E learning model integrated with real-life context based instructions on students' conceptual achievement misconceptions and science skills about "energy"* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tortop, H. S. (2010). *Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan alan gezisi ile desteklenmiş proje tabanlı öğrenme modelinin güneş enerjisi ve kullanım alanları konusuna uygulanması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Türker, H. H. (2009). *Kuvvet Kavramına Yönelik 5E Öğrenme Döngüsü Modelinin Anamlı Öğrenmeye Etkisinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Ural Keleş, P. (2009). *Kavramsal değişim metinleri, oyun ve drama ile zenginleştirilmiş 5E modelinin etkililiğinin belirlenmesi: "Canlıları sınıflandıralım" örneği* (Yayınlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Uslu, S. (2011). *İlköğretim II. kademe fen ve teknoloji öğretiminde çalışma yapraklarının akademik başarı üzerine etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman.
- Uzun, B. (2010). *Fen ve teknoloji öğretiminde kavramsal değişim stratejilerine dayalı olarak maddenin yapısı ve özellikleri konusunun öğretimi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Ültay, N. (2012). *Asit ve baz konusuyla ilgili REACT stratejisine ve 5E modeline göre etkinliklerin geliştirilmesi, uygulanması ve karşılaştırılması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Ünver, E. (2015). *5. Sınıf Öğrencilerinin Sindirim Sistemindeki Kavramları Öğrenmede Hikayeleştirme Tekniğinin Etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Yalçın, F. A. (2010). *5E Öğrenme yönteminin 8. sınıf öğrencilerinin yaşamımızdaki elektrik konusunu anlamalarına ve fene yönelik tutumlarına etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Yenice, E. (2014). *Yapılandırmacı yaklaşımın 7E öğrenme modelinin 8. sınıf Fen ve Teknoloji dersi" mitoz ve mayoz bölünme" konusunda öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kafkas Üniversitesi Kars.
- Yıldız, E. (2008). *5E modelinin kullanıldığı kavramsal değişime dayalı öğretimde üst bilişin etkileri: 7. sınıf kuvvet ve hareket ünitesine yönelik bir uygulama* (Yayınlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Yurt, Y. (2012). *5E Modelinin İlköğretim 6.Sınıf Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersine İlişkin Akademik Başarı ve Tutumlarına Etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Yörük, Z. N. (2008). *Kimya Öğretiminde 5E Öğrenme Modeline Dayalı Fen, Teknoloji, Toplum ve Çevre (FTTÇ) Yaklaşımının Etkileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Zengin, E. (2016). *Ortaokul 8. Sınıflarda Hücre Bölünmeleri Konusunun Öğretiminde 5E Öğrenme Modelinin Öğrenci Başarısına Etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Ziyafet, E. (2008). *Fen ve Teknoloji Dersinde Periyodik Çizelgenin Öğretiminde 5E Modelinin Öğrenci Tutum ve Başarısına Etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.



Kampüs Öğrencilerinin Eşzamanlı Uzaktan Eğitimde Karşılaştıkları Sorunlar

Ömer Kırmacı¹, Sami Acar²

¹*Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi, Kırklareli Üniversitesi, Kırklareli, Türkiye*

²*Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Eğitim Fakültesi, Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye*

Sorumlu Yazar: Ömer Kırmacı, kirmaciomer@gmail.com

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Bilgilendirme: Bu çalışma 5. Uluslararası Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Kaynak Gösterimi: Kırmacı, Ö., & Acar, S. (2018). Kampüs öğrencilerinin eşzamanlı uzaktan eğitimde karşılaştıkları sorunlar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(3), 276-291. doi:10.17244/eku.378138

The Problems of Campus Students in Simultaneous Online Distance Education

Ömer Kırmacı¹, Sami Acar²

¹*Distance Learning Implementation and Research Center, Kırklareli University, Kırklareli, Turkey*

²*The Department of Computer and Instructional Technologies Education, Faculty of Education, Gazi University, Ankara, Turkey*

Corresponding Author: Ömer Kırmacı, kirmaciomer@gmail.com

Article Type: Research Article

Acknowledgement: This article was presented as oral presentation at the 5th International Conference on Instructional Technologies and Teacher Education.

To Cite This Article: Kırmacı, Ö., & Acar, S (2018). Kampüs öğrencilerinin eşzamanlı uzaktan eğitimde karşılaştıkları sorunlar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(3), 276-291. doi:10.17244/eku.378138



Kampüs Öğrencilerinin Eşzamanlı Uzaktan Eğitimde Karşılaştıkları Sorunlar

Ömer Kırmacı¹, Sami Acar²

¹Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi, Kırklareli Üniversitesi, Kırklareli Türkiye

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0954-1263>

²Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Eğitim Fakültesi, Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3030-3673>

Öz

Bu çalışmada kampüs öğrencilerinin eşzamanlı çevrimiçi eğitimde yaşadıkları problemler tanımlanmaya ve nedenleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu nedenle çevrimiçi öğretim gören kampüs öğrencilerinin karşılaştıkları sorunlar ve nedenleri tartışılmış uygulama boyutunda yapılan yanlışlar ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Nitel araştırma deseni kapsamında Bütüncül Tek Durum (BTD) çalışması olarak planlanan çalışmanın katılımcılarını Kırklareli Üniversitesinde 2016-2017 eğitim öğretim Bahar döneminde uzaktan öğretim ile ders alan öğrencileri ve uzaktan eğitim merkezi (UZEM) çalışanları oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında veriler, hazırlanan anket formu (n=970) ve araştırmacının süreç içerisinde tuttuğu notlar aracılığı ile elde edilmiştir. UZEM çalışanlarından (n=2) elde edilen veriler araştırma sürecinde araştırmacı ile yapılan görüşmeleri ve gözlemleri kapsayan 9 sayfalık araştırmacı günlüklerinden elde edilmiştir. Bu çalışmada betimsel analiz yöntemleri uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin eş zamanlı öğrenme ortamlarında yaşadıkları sorunlar Altyapısal Durumlar, Bireysel Tutumlar, Zamana Bağlı Durumlar, Mekâna Bağlı Durumlar, Etkileşime Dayalı Sorunlar beş ayrı temaya ayrıldığı görülmektedir. Öğrencilerin öğrenme yönetim sistemi ile olan etkileşimi boyutunda yer alan sorunlar iletişimsel, eğitimsel ve sistemselsel olarak üç ayrı alt temaya ayrılmaktadır. İnternet altyapısının gelişmiş olmasına karşın öğrencilerin %54' ü internet erişiminden dolayı eşzamanlı çevrimiçi derslere giremediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin %19' u sanal sınıfları gereksiz %20' si ise sıkıcı bulmuştur. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun sanal sınıf oturum saatlerinin uygun vakitte olmadığından yakındığı görülmüştür. Mekâna bağlı yaşanan problemler genellikle yurt şartlarının olumsuzluğundan kaynaklanmaktadır.

Makale Bilgisi

Anahtar Kelimeler:

Eşzamanlı uzaktan eğitim,
Ortak dersler, Uzaktan
eğitimde sorunlar

Makale Geçmişi:

Geliş: 12 Ocak 2018
Düzeltilme: 25 Mayıs 2018
Kabul: 04 Eylül 2018

Makale Türü: Araştırma
Makalesi

The Problems of Campus Students in Simultaneous Online Distance Education

Abstract

This study has been carried out to identify the problems that campus students' experience in simultaneous online education and to find out the reasons. In addition, the reasons behind the problems have been discussed and the mistakes made in the implementation process have been detected. The study was planned as a Holistic Single Case Study within the qualitative research scope and the participants of the study are the distance education students of the 2016-2017 academic year and the employees of the Distance Education Implementation & Research Center (UZEM in spring semester in Kırklareli University. Data for this study were collected using a questionnaire (n= 970) and by notes kept by the researcher during the whole process (Research Diaries). The data collected from UZEM employees (n= 2) were obtained from 9-page diaries including interviews and observations conducted by the researcher. In this study, descriptive analysis methods were applied. As a result of the research, the problems that students have experienced in simultaneous learning environments have been examined in five different themes: Infrastructure Situations, Individual Attitudes, Time-Based Situations, Location-Based Situations, and Interaction-based Problems. The problems in the aspect of the interaction with the students' learning management system are divided into three sub-themes communicative, educational and systematically. Despite advanced internet infrastructure, 54% of the students pointed out that they could not access online courses because of internet connection problems. A significant number of students found virtual classes unnecessary (19%) and boring (20%). The results of this study show that the vast majority of students think that the online course starting time is not appropriate. The problems due to space are usually caused by poor dormitory conditions.

Article Info

Keywords: Problems of distance education, Common courses, Simultaneous online learning

Article History:

Received: 12 January 2018

Revised: 25 May 2018

Accepted: 04 September 2018

Article Type: Research Article

Giriş

Teknoloji ve eğitimin birbiri ile iç içe geçtiği son yıllarda uzaktan eğitim ve öğretim kavramı da teknoloji ile birlikte anılmaya başlanmıştır. Mektup, Radyo, Televizyon derken günümüzde sanal sınıflar hatta sanal gerçeklik öğelerini de içeren ortamlar yaygınlaşmıştır (Moore & Kearsley, 2012; Simonson, Smaldino, Albright, & Zvacek, 2014; Veletsianos, 2010). Bu bağlamda uzaktan eğitim, 60' lı yıllara kadar zaman ve mekân esnekliği söz konusu olmasına karşın (İşman, 2011) çift yönlü iletişim araçları kullanılması ile beraber eş zamanlı uzaktan eğitim dönemi başlamıştır. Böylelikle eş zamanlı etkileşim fırsatı ile zaman esnekliği ikinci planda kalmıştır. Sanal sınıflar, web konferanslar, çevrimiçi ses ve görüntülü iletişim teknolojilerinin yaygınlaşması ile çevrimiçi öğretimde eşzamanlı öğrenme yöntemleri yaygınlaşmıştır. Oturumların kayıt altına alınması imkânı ile dersleri asenkron olarak ta takip edebilmek mümkün olabilmektedir (İlgaz, 2014; Simonson et al., 2014). Böylelikle ihtiyaca ve uygunluğa göre bireyselleştirilmiş, hayat boyu eğitime olanak sağlayan bir yapı oluşturulabilmektedir. Diğer taraftan mobil cihazların ve internet altyapısının gelişmesi sanal sınıf ortamlarına mobil araçlardan katılım imkânını sağlamış ve daha da esnek bir ortama geçilmiştir. Ancak teknolojik olarak sunulan altyapı ve çeşitli öğrenme araçlarına rağmen bu ortamların etkililiği soru işaretlerine sebep olmaktadır.

Çevrimiçi öğretimin sadece uygun teknolojik ve pedagojik altyapının sağlanması şartı ile verilmesi gerektiği belirtilmektedir (Keegan, 2005; Uşun, 2006). Bu çerçevede uygun bir şekilde doğru şartlar altında uygulandığında çevrimiçi öğretim akademik başarı yönünden örgün yüz yüze öğretimden dezavantajlı olmadığı belirtilmektedir (Moore, 2005; Simonson et al., 2014). Ancak uygulamada özellikle de çevresel yâda bireysel bazı faktörlerin etkisi ile derslere etkin katılmama ve motive olamama durumları çevrimiçi öğretimin belli başlı sorunları olarak belirtilmektedir (Bilgiç, Doğan, & Seferoğlu, 2011; İlgaz, 2014; Sümer, 2016; Tuncer & Taşpınar, 2008; Yükseltürk & İnan, 2006). Sanal sınıf, telekonferans, videokonferans gibi eş zamanlı ortamlar örgün sınıflarda yer alan etkileşim unsurlarının uyarlanması şeklinde gerçekleştirildiği söylenebilir. Ancak kullanıcı boyutunda yaşanan sorunlar, bu ortamların etkililiği ve verimliliği araştırılması gereken konular arasında yer almaktadır.

Etkileşim eksikliğine dayalı sorunlar çevrimiçi öğretim çalışmalarının sıklıkla üzerine eğildiği bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır (Drysdale, Graham, Spring, & Halverson, 2013; Xiao, 2017). Eş zamanlı çevrimiçi öğretim ortamları etkileşim ve iletişim problemlerine yönelik çözümler üretmesine rağmen süreç içerisinde öngörülemeyen ya da öngörülebilir fakat göz ardı edilen daha başka problemlerin ortaya çıktığı bilinmektedir. Örneğin, İlgaz (2014), çevrimiçi öğrencilerin sistem kullanımında yönlendirme eksikliği yaşadıklarını belirtmiştir. Sümer (2016) benzer olarak öğrencilerin deneyim eksikliğinden kaynaklanan sorunlar yaşadığı, özellikle deneyim eksikliği olan öğrencilerde örgün öğretimden uzaktan öğretim ortamına geçiş sürecinde uyum sorunu yaşandığı belirtilmiştir. Eş zamanlı derslerde yaşanan iletişim sorunlarına dair öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların ders başarısında önemli rol oynadığı belirtilmektedir (İlgaz, 2014; Sümer, 2016). Öğrenciler bağlamında karşılaşılan sorunlar için çevrimiçi dersin öğrenci beklentisini karşılamaması (Kuo, Walker, Belland, Schroder, & Kuo, 2014; Sümer, 2016) ya da öğrencinin aktif katılımının sağlanamaması (Gillet-Swan, 2017) ve öğrencinin sistem dışına çıkması, öğrencinin kendini yalnız hissetmesi, öğrenci bilgisayar okuryazarlığının ve teknik yeterliliğinin düşük olması, öğrenci hazır bulunuşluğunun düşük olması (Dinçer & Yeşilpınar-Uyar, 2015), canlı derslere düşük katılım (Bailey & Card, 2009; Dinçer & Yeşilpınar-Uyar, 2015) ve öğretim elemanı ile öğrenci arasındaki iletişim eksikliği olarak belirtilmektedir (Bilgiç & Tüzün, 2015). Öğretim elemanının teknolojik ve pedagojik yeterliği de sanal oturumların ve uzaktan öğretimin başarısını etkileyen önemli unsurlardan biri olarak belirtilmektedir. (Bilgiç vd., 2011; Darabi, Sikorski, & Harvey, 2006; Hogan, McKnight, & Legier, 2006; Kapucu & Adnan, 2018).

Birçok yükseköğretim kurumunda, 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun 5-i maddesinde belirtilen derslerin (ortak zorunlu dersler olarak ta bilinen Türk Dili, İngilizce, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi) çeşitli nedenlerle uzaktan öğretim yöntemiyle verildiği bilinmektedir. Ancak yüz yüze eğitim alan öğrencilerin (Kampüs Öğrencileri) uzaktan eğitim yoluyla ders almasının bazı sorunları beraberinde getirdiği bilinmektedir. Örneğin uzaktan öğretimin önemli avantajlarından birisi olarak görülen zaman ve mekân esnekliğinin kampüs öğrencileri için önemini yitirdiği belirtilmektedir (Öztaş & Kılıç, 2017; Sümer, 2016). Bu derslerin zorunlu olarak çevrimiçi verilmesi ise teknolojik yeterliği az olan bölümler için dezavantajlı bir durum yarattığı da söylenebilir (Sakal, 2017). Diğer taraftan sanal sınıf oturumlarının kaydedilip asenkron ders materyali olarak sunulması kaçırılan derslerin izlenebilmesi açısından önemli bir fırsat olarak görülmesine karşın birçok yönden suiistimal edilmeye açık bir durum olarak değerlendirilmektedir (İlgaz, 2014).

Kampüs öğrencilerinin yaşadığı şehrin olumsuzlukları da çevrimiçi öğretimin niteliğini etkilediği söylenebilir. Genellikle bilgisayar ve internete erişim noktasında yaşanan teknik altyapıya bağlı hız sorunu, elektrik kesintisi, aşırı yüklenme olarak belirtildiği gibi veri tabanında şişmeler, video konferans aksilikleri, görüntü donmaları, teknik sınırlılıklar ve farklı sistemlerin entegrasyonu gibi sorunların yaşandığı belirtilmiştir (Bilgiç & Tüzün, 2015; Öztaş & Kılıç, 2017; Sümer, 2016). Diğer taraftan Öğrenme Yönetim Sisteminin (ÖYS) ve sanal sınıf arayüzü tasarımının kullanıcı dostu olmaması veya çalışma yönergesi eksikliğinden kaynaklanan problemler yaşandığı görülmüştür (Dinçer & Yeşilpınar-Uyar, 2015; Sümer, 2016).

Bu çalışmada kampüs öğrencilerinin eşzamanlı çevrimiçi eğitimde yaşadıkları problemler tanımlanmaya ve nedenleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu nedenle çevrimiçi öğretim gören kampüs öğrencilerinin karşılaştıkları sorunlar ve nedenleri tartışılmış uygulama boyutunda yapılan yanlışlar ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma yaklaşımlarından Bütüncül Tek Durum (BTD) çalışması olarak desenlenmiştir. Tek bir analiz biriminin yer aldığı ve kendine özgü durumların araştırıldığı durum çalışmalarına bütüncül tek durum çalışması denir (Yin, 2014). BTD çalışmaları; iyi işleyen kuramsal bir sürecin teyit edilmesi ya da çürütülmesi durumlarında ya da genel işleyişe uygun olmayan durumların ortaya çıkarılmasında ya da daha önce çalışılmayan durumların ortaya konulması sürecinde kullanılabilir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Çevrimiçi öğretim uygun koşullarda başarılı sonuçlar verdiği bilinmektedir. Bu çalışmada kampüs öğrencilerinin çevrimiçi öğretim sürecinde yaşadıkları sorunların nedenleri ve gerçekleştirilen uygulama hataları ortaya çıkarılmaya çalışılmaktadır. Her nitel çalışmada olduğu gibi bu çalışmada da durum şartları kendi evreninde değerlendirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında veriler hazırlanan anket formu ve araştırmacının süreç içerisinde tuttuğu gözlem notlarından elde edilmiştir.

Anket Formu

Veri toplama sürecinde öğrencilerin çevrimiçi eş zamanlı oturumlarda yaşadıkları problemlerin belirlenmesine yönelik açık ve kapalı uçlu soruların bulunduğu çevrimiçi anket formu hazırlanmıştır. Sorular oturum öncesi ve oturum sürecinde karşılaşılan sorunlar olmak üzere iki kapsam göz önüne alınarak oluşturulmuştur. Böylelikle demografik sorular dışında öğrencilere 10 soru sorulmuştur. Kapsam geçerliliğini sağlamak üzere iki uzman tarafından kontrol edilmiştir. Yapı geçerliliğini sağlamak üzere iki adet dil uzmanı tarafından kontrol edilmiştir. Gelen dönütler çerçevesinde son şekli verilmiştir.

Araştırmacı Günlükleri

Araştırmacı süreç boyunca gözlemlerini ve informal görüşmelerini araştırmacı günlüğü kapsamında not almıştır. Araştırmacı aynı zamanda uygulama okulunda görev yapmaktadır. Konu ile ilgili deneyimleri ve uygulama okulunda sürdürülen işleyiş araştırmacı günlüklerine yazmıştır. Çalışma kapsamında 6 adet (toplam 9 sayfa) günlük notları bulunmaktadır. Tablo 1 kaydedilen günlükleri göstermektedir.

Tablo 1. Araştırmacı Günlükleri ve Metin İçi Alıntı Gösterimleri

	Metin içi alıntı	Tarih	Sayfa Sayısı
Araştırmacı Günlüğü 1	(AG1, 30.03.2017)	30.03.2017	2
Araştırmacı Günlüğü 2	(AG2, 12.04.2017)	12.04.2017	1
Araştırmacı Günlüğü 3	(AG3, 26.04.2017)	26.04.2017	1
Araştırmacı Günlüğü 4	(AG4, 10.05.2017)	10.05.2017	1
Araştırmacı Günlüğü 5	(AG5, 29.05.2017)	29.05.2017	2
Araştırmacı Günlüğü 6	(AG6, 05.06.2017)	05.06.2017	2

Çalışma Grubu ve Ortamı

Çalışma kapsamında anket formu 2016-2017 Bahar döneminde uzaktan öğretim ile ders alan öğrencilerin tamamına (n=7038) uygulanmıştır. Ankete ulaşabilen toplam 7038 öğrenciden 970' i anketi doldurmuştur. Tablo 2' de ankete katılan öğrencilere ait demografik bilgiler yer almaktadır.

Tablo 2. Öğrencilerin Demografik Bilgileri

Değişken	Parametre	f	%
Eğitim Durumu	Önlisans	573	%59
	Lisans	379	%39
	Diğer	18	%2
Yaş	17-19	528	%54
	20-22	383	%40
	23-25	36	%4
	26 ve Üstü	22	%2
Cinsiyet	Kadın	613	%63
	Erkek	357	%37
Sanal Ders Oturumuna Katıldıkları Araç	Akıllı Telefon	208	%22
	Dizüstü Bilgisayar	606	%62
	Masaüstü Bilgisayar	127	%13
	Tablet Bilgisayar	15	%2
Sanal Ders Oturumuna Katıldıkları Mekân	Ev	262	%27
	Yurt	586	%60
	Okul	31	%4
	Belirli Bir Mekân yok	84	%8

Katılımcı öğrencilerin büyük çoğunluğunun araştırma üniversitesinin bulunduğu il içerisinde ikamet ettiği söylenebilir. Araştırmaya katılan 970 öğrencinin 913 tanesi uygulama okulunda bir dönemlik uzaktan öğretim deneyimine sahiptir. Dersi tekrar alan öğrencilerin (n=49) deneyimleri iki ve üç dönem olarak belirtilmektedir. Bahar döneminde yeni kayıt olan öğrenciler (n=28) ilk kez uygulama okulunda uzaktan öğretime deneyimlemiştir.

Araştırmanın diğer katılımcı grubunu ise uzem personeli oluşturmaktadır. Personellerden birisi Öğretim Teknolojileri alanında doktora diğer ise Yüksek Lisans öğrencisidir. Her iki personel uygulama okulunun uzaktan eğitim merkezinin kuruluşundan itibaren (5 yıl) görev yapmaktadır. Bu nedenle kurumlarında yer alan uzaktan eğitim sürecine hâkim oldukları söylenebilir.

Veri Toplama Süreci

Çevrimiçi anket ÖYS üzerinden tüm öğrencilere uygulanmıştır. Öğrencilere anketi doldurmaları için bir hafta süre verilmiştir ve bir hafta sonunda sistemden kaldırılmıştır. Öğrencilerin anketi rahat ve güvenilir bir şekilde doldurmalarını sağlamak için ders sürecinden bağımsız ve isteğe bağlı bir çalışma olduğu belirtilmiştir.

Anket sürecinde araştırmacı hiçbir şekilde müdahalede bulunmamıştır. Anket sonuçları sistem üzerinden alınıp araştırmacı tarafından incelenmiştir. Veri toplama sürecinin mevcut ders döneminin son zamanlarına gelmesi ile öğrencilerin dönem boyunca yaşadıkları sorunları analiz etme fırsatını yakaladığı ve ankete aktardığı düşünülmektedir. Diğer taraftan açık uçlu soruların yer alması yaşadığı sorunları daha sağlıklı bir şekilde aktarmasına olanak sağlamaktadır. Bu sebeple veri toplama sürecinde veri kaybının az olduğu düşünülmektedir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada betimsel analiz yöntemleri uygulanmıştır. Betimsel analizde elde edilen verilen önceden belirlenmiş temalara göre yorumlanır. Genel anlamda nitel veri analizinde betimleme, analiz ve yorumlama olmak üzere üç temel basamaktan bahsedilir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Betimleme basamağında toplanan verilerin hangi sonuçları ortaya koyduğu ve ön plana çıkan sonuçların neler olduğu ortaya koyulmaktadır. Analiz basamağında ise ortaya koyulan verilerde ilk bakışta okunamayan ancak “kodlama”, “sınıflama” yoluyla çıkarılan temalar ve temalar arasındaki ilişkilerle nasıl ve neden sorularına verilen yanıtlar ortaya koyulmaktadır (Miles & Huberman, 2017). Yorumlama ise ortaya çıkan verilerin alanyazında ne anlama geldiğinin araştırmacı tarafından yorumlanması olarak belirtilmektedir.

Araştırma sürecinde elde edilen veriler çerçevesinde betimsel analiz için tematik çerçevenin oluşturulması ile sürece başlanmıştır. Katılımcıların anket formlarında belirttikleri sorunların niteliğine uygun olarak temalar oluşturulmuştur. Araştırma sürecinde elde edilen anket, açık uçlu sorulardan elde edilen veriler, gözlem notları, informal görüşme notları gibi veriler oluşturulan tematik çerçeveye göre kodlanmış ve sınıflandırılmıştır. Oluşturulan sınıflandırma ve kodlamalardan yorumlamalar yapılmıştır. Yorumlamalar doğrudan alıntılar ve gözlem notları ile desteklenmiştir.

Nitel içerik analizinde katılımcının sorulara verdiği yanıtlar bir bütünlük içerisinde irdelenmelidir (Miles & Huberman, 2017; Yıldırım & Şimşek, 2016). Araştırmanın hedefleri doğrultusunda yer alan bir sorunun yanıtı başka bir sorunun altında verilebilmektedir. Özellikle açık uçlu anket formlarında katılımcının cevapları bir bütün olarak incelendiğinde katılımcının çizdiği olay örüntüsü çerçevesinde yordamalar yapılarak aranılan cevaba ulaşılabilmektedir. Bu bağlamda araştırmacıların vardığı bazı yargılara katılımcının diğer sorulara verdiği yanıtlar doğrultusunda çıkarımlar yapılarak ulaşılmıştır. Araştırmada elde edilen kodlamalar birden fazla tema altında yer alabilmektedir.

Bulgular

Kampüs öğrencilerinin eşzamanlı çevrimiçi öğretimde yaşadığı sorunlar Tablo 3' te görüldüğü gibi beş ayrı temaya ayrılmıştır. Bilgisayar olmaması, bilgisayarın bozuk olması, internet kopması, internete bağlanamama, erişim sıkıntıları gibi sorunlar “Altyapısal Durumlar” teması adı altında toplanmıştır. Öğrencilerin sanal sınıflar hakkındaki sıkıcı, gereksiz gibi düşüncelerini içeren ifadeleri ise “Bireysel Tutum ve Durumlar” teması adı altındadır. Oturumların süresi ve zamanlaması hakkında belirtilen problemler ise “Zamana Bağlı Durumlar” teması altında toplanmıştır. Öğrencilerin oturuma girdikleri ortamlardan kaynaklanan ses, ışık, gürültü ya da diğer etkenlerin belirtildiği durumlar ise “Mekâna Bağlı Durumlar” teması altında toplanmıştır. Öğrenme Yönetim Sistemi ile öğrencilerin etkileşiminden kaynaklanan sorunlar kategoriye ayrılmıştır. Öğrencilerin oturum saatleri hakkında bilgilendirme eksikliğine bağlı durumlar “iletişimsel”, bilgi eksikliğinden kaynaklanan sorunlar “Eğitimsel Sorunlar” adı altında, Sistemin eksikliğinin dile getirildiği sorunlar ise “Sistemsel Sorunlar” adı altında incelenmiştir.

Altyapıya Bağlı Sorunlar

Bilgisayar ve internet çevrimiçi öğretimin iki önemli yapıtaşı olmasına rağmen çoğunlukla karşılaşılan sorunlardan birisi olarak dikkat çekmektedir. İnternet altyapısının gelişmiş olmasına karşın öğrencilerin %54' ü internet erişiminden dolayı eşzamanlı çevrimiçi derslere giremediklerini belirtmişlerdir. Örneğin bir öğrenci bu konuda “*Genel olarak bir sıkıntı yaşamıyorum fakat internetin kısıtlı ve yetersiz olması sanal derslere katılmamı güçleştiriyor.*”(731 nolu öğrenci) şeklinde durumunu belirtmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%62) dizüstü bilgisayarlara sahip olduğu anlaşılmaktadır. Dizüstü bilgisayarların hem kablolu hem de kablosuz internet bağlantısını sağlayabildiği düşünüldüğünde öğrencilerin en önemli sorunlarının internet erişimi olduğu varsayılabilir. Diğer taraftan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu yurtlarda kalmaktadır (%60). Yurt internetlerinin basit ağ yapısının çoklu kullanıcı erişimi için yetersiz olduğu bu nedenle öğrencilerin kaldıkları yurt ortamları internet erişimi sağlasa bile bu erişim ancak basit gezinme ve araştırma ihtiyaçlarını karşılayacak kadar olduğu söylenebilir. Bu konuda bir öğrenci “*Sanal sınıflar ile ilgili pek bir problemim yok ama yurdun elverişsizliğinden dolayı pek kullanamıyorum. İnternet sıkıntısını çok yaşıyorum. İnternet hızı yavaş....*” (511 nolu öğrenci) şeklinde görüş bildirmiştir. Yurtların fiziki imkânlarının da yetersiz olduğu çoğu yurtda bir bilgisayar odasının olmaması sanal sınıf katılımlarını da önemli olarak etkilediği anlaşılmıştır. Bu konuda bir öğrenci “*Yurtta bilgisayar yok benimde kendime ait bilgisayarım yok bu yüzden katılamıyorum telefonda da çok uğraştım girmek için ama olmuyo bi türlü....*” (615 nolu öğrenci) şeklinde görüş bildirmiştir. Bilgisayarı olmayan öğrenciler akıllı telefonları aracılığı ile dersleri izleme yoluna gittiği görülmektedir (%22). Öğrencilerin açık uçlu verdikleri cevaplardan yapılan çıkarımlara göre uygulama ilinin mobil altyapısı sanal sınıf oturumlarına katılmak için verimli bir araç olmadığı öngörülmektedir. Bu konuda bir öğrenci “*Sanal sınıfa katılacak bilgisayarım yok telefonum var ama sanal sınıf telefonda açılmıyor izlemek istiyorum lakin benim için en büyük sıkıntı telefonda açılmaması...*” (533 nolu öğrenci) şeklinde durumunu belirtmiştir. Bu konuda araştırmacı gözlemleri ise şu şekildedir “*Kırklareli ülkemizin gelişmekte olan şehirlerinden birisidir. Üniversitenin kurulması ile*

bu gelişim hızlanmaktadır. İnternet altyapısının gelişimine yönelik hızlı adımlar atılmaktadır. Ancak üniversite kampüsünün şehrin dışında yer alması ve büyük öğrenci yurtlarının da kampüse yakın olmaması mobil internet konusunda öğrencilere sıkıntı yaratabilir... Öyle ki telefonların çekmediği yerde mobil internetin çekmesi biraz zor gibi...” (AG1-30.03.2017). Bu konuda bir öğrenci ise şu şekilde durumunu belirtmiştir. “Telefonumdan sanal sınıfa girilmiyor. Yurtta internet az çekiyor” (62 nolu öğrenci).

Tablo 3. Eşzamanlı öğrenme ortamlarında kampüs öğrencilerinin karşılaştıkları problemler

Temalar	Kodlar	f	%
Altyapısal Durumlar	Bilgisayar, Akıllı Telefon veya Tablet olmaması	124	12
	İnternet erişiminin olmaması	526	54
	Eksik yok	306	31
Bireysel Tutum ve Durumlar	Gereksiz	179	19
	Sıkıcı	187	20
	Yetersiz	127	13
Zamana Bağlı Durumlar	Dersler uzun	148	15
	Vakit yetersizliği	191	20
	Dersler Uygun vakitte değil	356	37
Mekâna Bağlı Durumlar	Evde uygun ortamım yok	111	11
	Yurdun fiziki elverişsizliği	282	29
	Yurtta odalar kalabalık	197	20
	Okulda derslere katılabileceğim uygun yer yok	67	3
Sistemsel Etkileşime Dayalı Durumlar	Kullanım bilgisi yetersizliği	409	42
	Bilgilendirme eksikliği	620	63
	Sistemsel eksiklikler	651	67

Bireysel Tutuma Dayalı Sorunlar

Öğrencilerin anlamlı bir çoğunluğu sanal sınıfları gereksiz (%19) ve sıkıcı (%20) bulmuştur. Bazı öğrenciler sıkıcı bulmasının nedenini gereksiz olması ile bağdaştırdığı görülmüştür. Örneğin, bir öğrenci “Sanal sınıfın hiçbir faydası yok. Sanal sınıfı vakit kaybı olarak görüyorum. E-Dersler de ne varsa sanal sınıfta da aynı şeyler var. Yani ekstra bir bilgi aktarımı yok. Bu açıdan baktığımız da sanal sınıf uzaktan eğitim sistemin de boşuna yer kaplamaktan başka bir işe yaramıyor...” (679 nolu öğrenci) şeklinde görüş bildirirken, bir öğrenci ise sanal sınıfların gereksiz olmasının yanında ders sürelerinin kısaltılmasını çözüm olarak belirtmiştir “e-ders slaytlarını dersi anlamak için yeterli buluyorum. sanal sınıf uygulamasının tek artısı o an soru sorabiliyor olmamız fakat yalnız bunun için bilgisayar başında olmak sıkıcı geliyor. Sanal sınıf etkinliklerinin süreleri kısaltılabilir.” (741 nolu öğrenci). Bazı öğrenciler ise sıkıcı olmasını, gereksiz olmasının yanı sıra teknik sorunlarında neden olduğunu belirtmiştir. Örneğin bir öğrenci “İzlediğim halde tekrar tekrar izlemek zorunda kalıyorum bilgisayarım çoğu zaman sanal sınıfları açmıyor bir sürü program yüklediğim halde, desteklemiyor.” (271 nolu öğrenci). Bazı öğrenciler ise sıkıcı olarak gördüğü sanal sınıfların etkileşim açısından gerekli olduğunu ancak amaca yönelik net ve anlaşılır olmak üzere kısa tutulması durumunda bu durumun aşılabileceğini belirtmiştir. Bu konuda bir öğrenci “Sanal derslerde sadece sınav hakkında bilgiler verilirse daha çok katılım ve ilgi olacağını düşünüyorum sanal derslerde olan şeyler e-derslerde de var bence” (611 nolu öğrenci). Bu durumu destekler nitelikte başka bir öğrenci ise sanal sınıfları sınavlar hakkında bilgi almak amacı ile izlediğini şu şekilde belirtmiştir “.....internet üzerinden verilen dersleri sadece sınav haftasından önce izliyorum ve öyle not çıkarıyorum.” (506 nolu öğrenci). Ayrıca asenkron dersler ile sanal sınıfların birbirlerinin tekrarı olduğu algısıyla sanal sınıf oturumlarında uygulama ya da pekiştirme çalışmalarının yapılmasının yerinde olacağı görüşü de savunulmuştur. Bir öğrenci bu konuda “...Derslerin sanal dersleri yerine daha çok soru çözme imkânı olsa konunun anlaşılması için daha iyi olur.”(264 nolu öğrenci). Diğer taraftan sanal derslerin içerik olarak yetersiz olduğuna yönelik “Yetersiz ve hiçbir kaynak yok izleyerek bişeyler anlayamıyorum” (162 nolu öğrenci) gibi ya da öğretim yöntemi açısından yetersiz olduğuna yönelik “Sanal dersler bence bizim bu dersleri öğrenmemize yeterli değil” (518 nolu öğrenci) gibi görüşler de belirtilmiştir. Bu gibi görüşler öğrencilere sunulan içeriğin niceliği ve niteliği konularını akla getirmektedir. Bu konuda uygulama okulunda ki sürece yönelik araştırma günlüklerinde “uzaktan öğretim kapsamında öğrencilere sanal sınıflar (senkron dersler), e-dersler (asenkron) ve çalışma dökümanları sunulmaktadır..... Ancak sanal sınıf oturumlarında bazı öğretim elemanlarımız sunum yüklememekte düz anlatım ile derslerini sürdürmektedir.” (AG2- 12.04.2017) şeklinde bir kesit yer almaktadır.

Zamana Bağlı Sorunlar

Öğrencilerin zamana bağlı yaşadığı problemler; oturumların uygun vakitte olmaması (n=356, %37), öğrencilerin vakitlerinin olmaması (n=191, %20), ders sürelerinin uzun olması (n=148, %15) şeklinde üç alt kategoride toplandığı

gözlemlenmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun sanal sınıf oturum saatlerinin uygun vakitte olmadığından yakındığı görülmüştür. Bununla ilgili bir öğrenci “*en büyük etken benim için saati uygun vakitlerde değil*” (928 nolu öğrenci) şeklinde görüş bildirmiştir. Sanal sınıf oturum saatlerinde öğrencilerin kampüs içerisinde bulunmaları diğer bir deyişle oturum saatlerinin öğrencilerin örgün ders vakitlerinde olması en büyük problem olarak görülmektedir. “*okuldaki ders saatimle uyuşmadığı için katılmıyorum*” (249 nolu öğrenci), “*.....sanal derslerin normal derslerle saatlerinin birbirine yakın olmasından dolayı sıkıntılar yaşıyorum*” (176 nolu öğrenci)). Bu konu ile ilgili olarak araştırmacı gözlemleri şu şekildedir “*ortak derslerde yürütülen sanal sınıflara öğrencilerin katılımını sağlamak için haftalık aynı dersi gündüz ve akşam olmak üzere iki oturum şeklinde yapılmaktadır.*” (AG2-12.04.2017). Bu gözlemden yola çıkarak öğrencilerin katılmadıkları oturumlar için başka alternatif oturumların olduğu çıkarımı yapılabilir. Ancak bazı öğrencilerin bir işte çalıştığı bu nedenle okul saatleri dışında işte olduğu belirtilmektedir. Bu konuda “*Sanal sınıflara katılmaya çalışıyorum ama işten geç çıktığım için zamanında katılmıyorum*” (231 nolu öğrenci), “*hem okul hem is kosturmaktan pek fazla vakit bulamıyorum*” (629 nolu öğrenci) görüşleri belirtilmiştir. Bu durum öğrencilerin sanal sınıf oturumları için ayrıca bir vakit ayıramadıkları sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Öğrenciler sadece okul saatlerinde derslere vakit ayırabildiklerini bu nedenle de okul dışı vakitlerde farklı nedenlerden dolayı sanala sınıfa vakit ayıramadıklarını bildirmişlerdir. Bir öğrenci bu konuyla ilgili olarak “*dersler uygun saatte ama benim vaktim yok....*” (775 nolu öğrenci) başka bir öğrenci ise “*saatleri ayarlayamıyorum*” (213 nolu öğrenci) şeklinde sanal sınıflar için ayrıca vakit ayıramadığını bildirmişlerdir. Bazı öğrencilerin uzak yerleşimlerde yaşamasından dolayı yol sürelerinin uzun sürdüğü ve oturumlara yetişemediği belirtilmiştir örneğin “*Sanal sınıflarla ilgili bir problem yaşamıyorum sadece merkez dışında oturduğum için canlı katılımlara yetişemiyorum onun dışında bir problem yok...*” (619 nolu öğrenci). Katılımcı öğrencilerin oturum sürelerinden yakındıkları da görülmektedir (%15). Bu konuda “*....Sanal sınıf etkinliklerinin süreleri kısaltılabilir.*” (741 nolu öğrenci) olarak görüş bildirilmiştir. Sanal ders oturumlarının süresi ile ilgili görüş bildiren öğrenciler genellikle dersin sıkıcı olması ile bağdaştırmışlardır. Diğer taraftan vakit yetersizliği ve sanal sınıflara bu sebeple fazla vakit ayıramamaktan dolayı oturumların kısaltılması önerisi de sunulmaktadır. Diğer bir deyişle sanal sınıf oturumlarının uzunluğu diğer kodlamaların altında bir çözüm önerisi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Mekâna Bağlı Sorunlar

Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu yurtlarda kalmaktadır (%60). Bu sebeple çevrimiçi senkron derslerde yaşadıkları problemler genellikle yurt şartlarının olumsuzluğundan kaynaklanmaktadır. Altyapısal sorunların yanında kişi sayısının çokluğu derslere katılımı ve verimini düşürdüğü anlaşılmaktadır. Bu konuda bir öğrenci “*....Birdaha belirtmeliyim ki yurt çok kalabalık ve gürültülü insanı derslerden çok soğutuyor.*” (12 nolu öğrenci) şeklinde görüş bildirmiştir. Diğer taraftan yurtların elverişsiz ortamına yönelik başka bir öğrenci sorununu “*Sorun sizden kaynaklı değil kaldığım yurttaki bilgisayar odası yok ayrıca.....*” (178 nolu öğrenci) olarak belirtmiştir. Diğer taraftan fiziki şartların yanında arkadaş ortamının derse katılımı etkilediğine yönelik “*Yurtta kaldığım için arkadaş ortamı yüzünden ders çalışmıyorum.*” (568 nolu öğrenci) örnek olarak verilebilir.

Sistemsel Etkileşime Dayalı Sorunlar

Öğrencilerin öğrenme yönetim sistemi ile olan etkileşimi boyutunda yer alan sorunlar iletişimsel eğitimsel ve sistemsel olarak üç ayrı alt temaya ayrılmıştır.

İletişimsel

Sanal sınıf oturumlarına katılımın düşük olmasının nedenleri arasında öğrencilerin canlı sınıf saatlerinden haberlerinin olmaması olarak görülmektedir (%63). Öğrencilerden bazıları “*.... Sanal sınıfların saatinden haberim olmuyor.*” (509 nolu öğrenci; 671 nolu öğrenci) doğrultusunda görüşlerini dile getirmiştir. Öğrenme Yönetim Sisteminin sanal sınıfların saatleri ile ilgili yeterli uyarılarda bulunmadığını dile getiren öğrenciler de bulunmaktadır (%23). Örneğin “*Sadece gün ve saatler ile ilgili sistem uyarısı yetersiz.*” (155 nolu öğrenci) şeklinde bir öğrenci görüş bildirmiştir. Uygulama okulunda her öğretim elemanı sanal sınıf oturumlarını genellikle aynı saatlerde yapmaktadır (AG2-12.04.2017). Ancak oturum saatleri haftalık ders programında belirtilen saatlerden farklı olarak görülmektedir. Bu durum öğrenciler açısından kafa karışıklığına sebep olmuş olabilir. Diğer taraftan öğrencilerin ders öğretim elemanları

ile yetersiz iletişimi ders saati bilincinin oluşmamasında önemli bir etken olarak görülmektedir. Öğrenci-Öğretim elemanı iletişimini arttırmak amacı ile belirlenen danışman saatlerine katılımın yok denecek seviyede olması (AG5-29.05.2017) ise canlı oturumlara katılıma yönelik bilgilendirmelerin bizzat öğretim elemanı tarafından yapılmasını zorlaştırmaktadır. Ancak elde edilen bulgular öğrencilerin öğretim elemanlarının bilgilendirme eksikliğinden (%8) daha çok ÖYS sisteminin bilgilendirme eksikliğini göstermektedir (%23). Öğrenciler her zaman ÖYS' ne giriş yapamadıklarını farklı bir iletişim aracı ile bilgilendirmenin yapılabileceğini belirtmektedir. Bu konuda bir öğrenci *"Sanal sınıflar için sistem öğrencilere bence bilgilendirme için numaralarına bilgi mesajı verebilir. İnternette sürekli takılmayan biri olarakta sık sık sisteme giremiyorum. Bunların nedenlerinden biri de kaldığım kyk yurdun internef erişiminin yetersiz olması, Yavaş olması eklenebilir. Bilgilendirme mesajı gelse hem belki aktif öğrenci sayısı daha çok artabileceğini düşünüyorum...."* (430 nolu öğrenci) şeklinde fikrini belirtmiştir. Bir başka öğrenci aynı konuda *"...ders saatleri cep telefonlarımıza mesaj olarak gelsin"* (795 nolu öğrenci) şeklinde görüşünü bildirmiştir.

Eğitimsel

Sistemsal etkileşimi etkileyen en önemli sorunlardan birisi ise ÖYS sistemine yönelik bilgi eksikliği olarak göze çarpmaktadır (%42). Öğrenciler birebir olarak "bilmiyoruz" ifadesini kullanmamalarına rağmen şikâyet olarak ya da açık uçlu verdikleri cevaplar neticesinde ÖYS kullanımına dayalı bilgi eksikliklerine sahip oldukları belirlenmiştir. Ancak belirlenen bilgi eksiklikleri genel kullanımdan çok teknik detaylar konusunda olduğu görülmektedir. Uygulama okulunda daha önceki senelerde bütün birimlerde ÖYS kullanımına yönelik yüz yüze uyum eğitimlerinin de verildiğini ancak bu eğitimlerin planlaması ve organizasyonunun çok zor olduğu onun yerine uzem sitesinde kullanım kılavuzunun olduğunu ve gerekli olan bütün bilgilerin adım adım anlatıldığı pdf dokümanı ve videoların yer aldığı belirtilmektedir (AG5-29.05.2017). Buna rağmen bazı öğrencilerin *"Tabletime Perculus uygulamasını indirdim fakat sanal sınıflar açılmıyor."* (920 nolu öğrenci) gibi yanlış uygulamaları kurduğu ya da *"Derslere telefonumdan katılmaya çalışıyorum fakat telefon otomatik olarak perculus adli uygulamaya yönlendiriyor. Ordan da okulun adı olmadığı için acılmıyor....."* (587 nolu öğrenci) gibi uygulama hataları ile karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Uzem personeli kendilerine gelen öğrenci e-postalarının ya da telefonlarının büyük bir çoğunluğunun yanlış ya da eksik bilgidir kaynaklandığını bunun önüne geçmek için web sayfalarından ve ÖYS' den genel duyuru yaptıklarını belirtmektedirler (AG5-29.05.2017).

Sistemsal

Sistemsal etkileşim teması altında sistemin eksikliklerine dayalı problemler en çok karşılaşılan problem olarak belirtilmektedir (%67). Öğrencilerin genel olarak bahsettiği problemler sanal sınıfların açılmaması, açılırken hata vermesi, donması olarak belirtilmiştir. Bu konuda bir öğrenci *"Her bilgisayarda ve telefonda sisteme girilmiyor hata veriyor. Bu durum derslere katılmamı engelliyor."* (71 nolu öğrenci) şeklinde görüş bildirmiştir. Bunun yanı sıra etkileşim anlamında sistemin yeterli bilgilendirme araçlarına sahip olmaması durumu öğrencilerin online ders oturumlarını kaçırma haberdar olmama gibi durumlara neden olduğu belirtilmektedir. Bu konuda bir öğrenci sistemin sanal sınıf zamanını bilgilendirme amaçlı araçlarını *"Sadece gün ve saatler ile ilgili sistem uyarısı yetersiz."* (155 nolu öğrenci) şeklinde görüş bildirerek yetersiz bulmaktadır. Aynı görüşte olan başka bir öğrenci ise *"Dersler hakkında online bildirim gelmemesi büyük eksiklik. Örneğin yeni ders eklendiğinde tarayıcının bir köşesinde küçük bir pencere şeklinde bildirim gelebilir. Bu bize dersleri hatırlamamızda çok yardımcı olabilir. Örneğin Facebook bildirimleri bilgisayar internet ağına bağlanır bağlanmaz sağ alt köşede günlük bildirimler beliriyor. Bunun gibi bir eklenti çok faydalı olabilir"* (148 nolu öğrenci) şeklinde görüş bildirmiştir. Bazı öğrenciler sistemsal sorunların çokluğundan dolayı derse harcanması gereken zamanın bu sorunların çözümüne harcadığını bu nedenden dolayı ise dersin verimliliğinin önemli ölçüde azaldığından bahsetmişlerdir. Bir öğrenci *"sanal sınıflarda dersten çok sorunlar konuşulduğu için dersin akışı bozuluyor 20 dk ders için 1 saat vakit kaybediyoruz buda sıkıcı oluyor"* (855 nolu öğrenci) şeklinde bu konudaki görüşünü dile getirmiştir. Aynı konu çerçevesinde araştırmacı günlüklerinde yer alan kesitte ise öğretim elemanlarının aynı konudan muzdarip oldukları dersin ilk yarısının ses, görüntü gibi araçların düzgün çalışıp çalışmadığı ile ilgilendiklerini belirtmişlerdir.

Tartışma

Bu çalışmada kampüs öğrencilerinin uzaktan eğitim deneyimlerinde yaşadıkları sorunlar tespit edilmeye çalışılmıştır. Altyapı sorunları çevrimiçi öğretimin başlangıcından bu yana süre gelmekte olan bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır. Çevrimiçi öğretimde sadece bilgisayarların kullanıldığı yıllarda bilgisayarların pahalı olması öğrencilerin

erişimini önemli ölçüde kısıtlamaktaydı bu nedenle öncelikli sorun bilgisayara erişim olarak görülmekteydi. Ancak günümüzde masaüstü bilgisayarlara alternatif araçların (akıllı telefon, tablet, dizüstü bilgisayar) yaygınlaşması çevrimiçi öğretime erişebilecek araç bağlamından ziyade internete erişim konusunda sorunun kaldığı söylenebilir. Bu çalışmada da öğrencilerin genellikle internet erişimi sıkıntısı ya da sağlıklı bir internet erişimine sahip olmaması olarak öne çıkmaktadır. Özellikle öğrencilerin %62 lik kısmının dizüstü bilgisayara sahip olması yükseköğretim öğrencilerinin bilgisayara ulaşamama sorununun azaldığını göstermektedir. Öğrencilerin yaşadıkları mekânın internete erişimi önemli ölçüde etkilediği görülmektedir. Sisteme erişememe ya da kullanımdan kaynaklanan problemler öğrencilerin çevrimiçi öğretimden soğumasına ve bırakmasına neden olabilmektedir (Lee & Choi, 2011). Çoğu öğrencinin yurtlarda kaldığı ve yurtların internet altyapılarının ise elverişsiz olduğu görülmektedir. Bilgisayar ve internet erişimi gibi altyapısal sorunlar öğrencilerin sorumluluğunda olması gerektiği kurumların bu sorunu üstlenmesinin mümkün olmadığı kurumlar arasında yaygın bir tutum olarak görülmektedir. Ancak örgün öğrencilere verilen zorunlu uzaktan derslerde öğrencilerin bu gibi altyapısal sorumlulukları kurumdan bekleme algısı oluşmaktadır. Bu konu ile ilgili öğrenciler *“benim bilgisayar sıkıntım yok internet sıkıntım var bazı arkadaşlarımın bilgisayarı yok kimseye imkanı sorulmadan bu yapılması mantıksız çoğu bilgisayarı alamıyor ya da evdekiler almıyor ders çalışmaz diye bu da bir sebep yılın başında bir anket yada bir duyuru yapılması gerek”* (638 nolu öğrenci) şeklinde örgün bir okul tercihinde bulduklarını, kaldıkları yurdun altyapısal sorunları olduğunu ve bu sorunların kendilerinden kaynaklanmadığını savunabilmektedirler. Simonson ve diğerleri (2014), eşitlik kuramında uzaktan öğretim ile yüz yüze öğretim ortamlarının eşit ortamlardan ziyade birbirine eş değer öğrenme ortamları olarak hazırlanması gerektiğini vurgulamıştır. Bu bağlamda kurumlar yüz yüze ortamlarda yaşanabilecek öğrenme deneyimlerinin uzaktan öğretim ortamlarına aktarılması gibi durumlardan sorumludur. Diğer taraftan uzaktan öğretim yaklaşımında hayat boyu öğrenme, eğitimde fırsat eşitliği gibi öğretimin bireyselleştirilmesi düşünceleri yatmaktadır (İşman, 2011; Moore & Kearsley, 2012; Simonson et al., 2014; Uşun, 2006). Bu eğitim düşüncelerinin temelinde gönüllülük ve bireysel tercihler ön plana çıkmaktadır. Bu nedenle uzaktan eğitimin temelinde gönüllülük esasına dayalı bir tercih hakkı yattığı söylenebilir.

Bireysel tutum boyutunda öne çıkan sorunların en başında sanal sınıfların sıkıcı olması gelmektedir. Sıkıcı olması nedenlerinden birisi de eş zamanlı oturumların gereksiz olduğunu düşünmeleridir. Horton (2006), eş zamanlı oturumların öğrencilerin soru sorma potansiyelinin olduğu, asenkron ders materyali hazırlanacak şartların olmadığı, tartışma ortamının gerekli olduğu durumlarda yapılmasının uygun olduğunu belirtmiştir. Uygulama okulunda asenkron ders materyalleri sanal sınıf oturumları birlikte verilmektedir. Öğrenciler bu durumu bilgi tekrarı olduğu gerekçesi ile gereksiz bulduklarını belirtmişlerdir. Oturumlarda verilen bilgilerin sanal sınıfta tekrar edildiği ve öğrencilerin dersi tekrar izleme olanakları düşünüldüğünde sanal sınıf oturumuna katılmak konusunda öğrencilere hak verilebilir. Soruların e-posta yoluyla, ÖYS üzerinde mesaj atılarak ya da diğer iletişim kanallarını kullanarak sorulması öğrenciler için yeterli geldiği söylenebilir. Derse düzenli katıldığını belirten öğrencilerin ise sıkıcı bulması soru sormak için geçirilen emeğin değmeyeceğini belirtmeleri bu düşünceyi güçlendirmektedir. Diğer taraftan öğrencilerin sanal sınıf ortamında anlık soruların zamanı geçmeden yazarak sorulması, sesli tartışma ortamının olmaması gibi etkenler öğrencilerin soru sorma isteğine ket vurabilmektedir (Horton, 2006; Ilgaz, 2014). Katılım, her türlü eğitim yapısında zorunlu bir olgudur (Simonson et al., 2014). Sanal sınıf aktivitelerinde bulunma bire-bir etkileşim fırsatı açısından önemlidir. Ancak öğrenmeye yardımcı olması bağlamında en önemli katılım derste bulunmanın yansıra aktif katılım olarak görülmektedir (Lehman & Conceição, 2010). Diğer taraftan Oturum saatlerinden haberlerinin olmaması öğrencilerin iletişimden kaynaklanan sorunlarından bir tanesi olarak görülmektedir. Oturum saatlerinin öğrencilere iletilmesi ile ilgili en yaygın görüş cep telefonlarına gelen kısa mesaj ya da sosyal medyadan uyarının yapılması şeklinde belirtilmektedir. Ziden, Rosli, Gunasegaran ve Azizan (2017), mesaj bildirimlerinin öğrencilerin oturum saatlerini hatırlatma konusunda faydalı olduklarını ve katılımı sağladıklarını belirtmiştir. Ancak kitlesel açık derslerde her öğrenciye her bir oturumun mesaj servisi ile uyarı verilmesi maliyet yönüyle uygulanabilir bir çözüm olmadığı öngörülebilir. Diğer taraftan öğrencilerin örgün derslere katılımında aldığı sorumluluğu uzaktan öğretim derslerinde de alması gerektiği belirtilmektedir (Boettcher 2011; Lehman & Conceição, 2010; Simonson et al., 2014).

Örgün derslerin uzaktan verilmesi öğrencilerin okul saatlerinde kampüs içerisinde olması sorununu beraberinde getirmiştir. Uzaktan öğrenme temel olarak bir şekilde öğretim sistemi dışında kalmış bireylerin tekrar sisteme kazandırılmasını hedeflemektedir. Ancak bazı sınırlılıklardan (derslik, öğretim elemanı, bütçe) dolayı kurumlar uzaktan öğretimi seçmek zorunda kalabilmektedirler. Böylelikle örgün olarak öğrenim gören kurum ile aynı lokasyonda bulunan öğrenciler uzaktan öğrenme ile internet üzerinden dersleri takip etmektedirler. Bu bağlamda öğrencilerin, öğretim elemanlarının ve yöneticilerin örgün ve uzaktan dersler arasında bir denge kurmaları gerekmektedir. Özellikle zamana ve mekâna bağlı sorunların büyük bir çoğunluğu bu dengenin kurulmamasından kaynaklandığı görülmektedir. Zaborova, Glazkova ve Markova (2017), öğrencilerin iş ve okulu aynı zamanda yürütebildikleri takdirde uzaktan öğretimin başarılı olabildiğini belirtmiştir. Bu bağlamda özellikle örgün öğrencilere verilen uzaktan öğretim derslerinin öğrencilerin diğer (örgün) derslerle ya da iş durumları ile zaman ve mekân dengesinin kurulması gerekmektedir. Simonson ve diğerleri (2014), ders planlayıcıların öğrencilerin durumlarının farkında olması gerektiğini ve buna yönelik önlemler alması gerektiğini belirtmişlerdir. Örneğin öğrencilerin teknik ve de oturma yetiştirmeme gibi sorunların çözülebilmesi için oturumu belirli bir süre önce başlatmasını bu süre zarfında yeni konu anlatımının dışında katılan öğrencilerin sorularına yanıt vermesinin faydalı olabileceğini savunmuşlardır. Yaşanan bu denge kurma karmaşasında ise öğrenme başarısının gerçekleşmesi ise öğrencilerin oturumdaki aktif katılımına endeksli olacağı söylenebilir. Diğer taraftan öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinin özellikle de planlama becerisinin uzaktan öğretimde başarı ve memnuniyet açısından belirleyici bir etken olduğu belirtilmektedir (Inan, Yükseltürk, Kuruçay, & Flores, 2017). Ancak öğrencilerin okuldaki diğer derslerin koşturmacasında sanal oturumlara canlı katılım için altyapı ve fiziki şartların ve zamanlamanın ayarlanması gibi konulardan yakındıkları ve derse aktif katılımdan daha çok devamsızlık sorununu gidermek için sadece oturumda bulunmayı ön plana koydukları söylenebilir (Demirkan, Bayra, & Baysan, 2016; Zaborova, Glazkova, & Markova, 2017). Buna rağmen özellikle canlı katılım oranı öğretim elemanlarının en çok yakındığı durum olarak belirginleşmektedir (AG4, 10.05.2017; Bilgiç & Tüzün, 2015; Sümer, 2016). Öğrencilerin değerlendirme odaklı uzaktan öğretim sistemine girmeleri diğer bir deyişle dersten geçmeye yönelik davranışlarda bulunması derse katılımı önemli oranda etkilemektedir. Bu duruma yönelik sanal sınıf oturumu sürecinde aktif katılımı sağlamaya yönelik aktiviteler (Bilgiç & Tüzün, 2015, Pallof & Pratt, 2009) planlanarak öğrencilerin hem öğrenme süreci desteklenebilir hem de dersin sıkıcı durumu giderilebilir (Sümer, 2016).

Diğer taraftan çevrimiçi ortam akademik boyutunun yanında öğrenciye ve diğer paydaşlara teknolojik yeterlilik sorumluluğunun sürekli olarak yüklendiği bir ortam olarak sunulmaktadır (Gillett-Swan, 2017). Bu bağlamda öğrenciler itiraf etmeseler de bilgi eksikliğine dayalı bazı problemler yaşadıkları belirlenmiştir. Genel olarak teknik konulara dayalı olarak belirlenen bu problemler sanal sınıf uygulamasının mobil telefon uyumundan kaynaklandığı göze çarpmaktadır. Uzaktan öğretim öğrencilerine verilen uyum eğitimleri çerçevesinde hazırlanan eğitim materyallerinin ise erişime kolay yerde olması (İlgaz, 2014) öğrencilerin problem yaşadığı durumlarda kolayca faydalanabilmesi açısından önemli olarak görülmektedir. Uygulama okulunda uzaktan öğretim merkezinin sitesinde ve ÖYS içerisinde uyum eğitimi videolarının yer aldığı belirtilmektedir. Ancak anket ve öğrenci kodlamalarında öğrencilerin bu materyallere ulaşım ulaşılamama durumlarına ait veriye ulaşılmamıştır. Araştırmada bilgi eksikliğine ya da hatalı bilgiye dayalı sorunlar öğrencilerin şikâyet yazılarından ve uzem personeli ile yapılan görüşmelerden ortaya çıkarılmıştır. Öğrencilerin bilgiye dayalı sorunlarının farkında olmaması ise ayrıca düşünülmesi gereken bir konu olarak dikkat çekmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Çevrimiçi öğretim; öğretim elemanı, derslik, öğretim programı vb. konularda kurumlara maliyet açısından birçok avantaj sağladığı için tercih edilmektedir. Diğer taraftan İnternet altyapı maliyetlerinin düşmesi, ÖYS hizmetlerinin niteliklerinin artması gibi unsurlar çevrimiçi öğretim uygulamalarının yaygınlaşma sürecini hızlandırmış ve yaşanan bazı sorunların çözümünü kendiliğinden sağlamıştır. Örneğin sanal sınıfların gün geçtikçe yaygınlaşması etkileşim sorununa bir çözüm getirmiş; sanal sınıfların kayıt edilmek suretiyle asenkron olarak hizmete sunulması oturumu kaçıran öğrenciler için yeni bir fırsat yaratmıştır. Sanal sınıflar, çevrimiçi öğretimde etkileşim gibi önemli bir sorunun çözümü için fırsat sunmakla beraber, bu sınıflara katılım oranlarının düşük düzeyde kalması başka bir takım problemlerin varlığını akla getirmektedir. Özellikle kampüs öğrencilerinin çevrimiçi öğretim ile aldıkları 5-i derslerinde katılım konusunda problemlerin yaşandığı görülmektedir.

Bu çalışmada sanal sınıf oturumlarında yaşanan sorunlar kampüs öğrencileri perspektifinden ele alınmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin altyapıya dayalı şartlar bağlamında sanal sınıf oturumuna erişebileceği araç (bilgisayar,

telefon vb.) sıkıntısından daha çok İnternet erişimi sıkıntısı yaşadıkları tespit edilmiştir. Diğer taraftan öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun yurtlarda ikamet ettikleri ve yurt ortamlarındaki teknik yetersizliklerden kaynaklanan sorunlardan dolayı sanal sınıf derslerine katılım oranlarının düştüğü tespit edilmiştir.

Ayrıca, sanal sınıf oturumlarına katılımı arttırmak için öğrencilerin sık sık bilgilendirilmesi ve yönlendirilmesi gerektiği belirlenmiştir. Bunu sağlamak için sosyal medya ya da anlık mesajlaşma grupları ideal bir yol olarak önerilebilir. Bu öğrencilerin aynı zamanda örgün derslerinin olması nedeniyle gerekli bilgilendirmelerin okullarda yapılması efektif bir yöntem olarak öne çıkmaktadır. Diğer taraftan ÖYS’de yer alan uyarıcıların ve yönlendiricilerin açık ve net olarak sanal sınıf oturumunun saatini bildirmeleri uygun olacaktır.

Örgün derslerin uzaktan öğretim ile verilmesi okul yönetimi açısından birçok avantaja sahip olmasına karşın özellikle öğrencilerin derslere katılımı konusunda bazı sorunların yaşandığı belirlenmiştir. Öğrenciler özellikle sanal sınıf oturum saatlerinin örgün ders saatleri ile uyumsuz olmasından dolayı sıkıntı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanında, çalışma hayatına katılan öğrenciler örgün eğitimdeki ders saatleri dışında işte olduklarından sanal sınıflara yeterli ölçüde katılım sağlayamamaktadırlar. Diğer taraftan, öğrencilerin çevrimiçi öğretimi zorunlu olarak almaları altyapı, zaman ve mekân alanlarında yetersiz öğrenciler için sorun yaşamalarına neden olabilmektedir. Bu tür sorunlar bireysel tutumlara dayalı problemleri de tetiklediği görülmektedir. Bu nedenle bu tür zorunlu derslerin kitlesel açık çevrimiçi dersler (KAÇD) kapsamında asenkron olarak verilmesi altyapı sorununun önüne geçemese bile zaman ve mekâna dayalı sorunları engelleme adına önemli bir adım olabilecektir.

Extended Summary

Introduction

In many higher education institutions, it is known that the courses mentioned in article 5-i of the Higher Education Law No. 2547 (known as common compulsory courses such as Turkish Language, English, Atatürk Principles and History of Revolution) are carried out through the online distance education method for various reasons. However, it has been pointed out that some regular students (known as Campus Students) have had some problems while they were taking distance education classes. It is mentioned that one common problem was the dependency on time and place. For instance, virtual classroom sessions, scheduled daytime hours, were complained about device and place to access by students. However, virtual classroom sessions are recorded and presented as asynchronous course material, which is regarded as a good opportunity to review the missed courses, but it is also considered open to abuse in many aspects.

It can be said that the negative conditions of cities (infrastructure of the internet, electricity etc.) where campus students live affect the quality of distance education. It can be concluded that the disadvantages of distance education affected the campus students living in the city. It has been stated that there are problems such as overload of databases, video conferencing mishaps, image disconnection, technical limitations and the integration of different systems. In addition, it has been observed operational and interaction problems because of not having user-friendly interface of Learning Management System.

In this study, the aim is to identify the problems that campus students experience during simultaneous online education sessions and to find out the reasons. For this reason, this study intends to determine the problems that campus students have while studying online. In addition, the reasons behind the problems have been discussed and the mistakes made in the implementation process have been detected. What are the problems faced by campus students in simultaneous learning environments?

Methodology

This study is designed within the scope of qualitative research method. It was carried out as a holistic single case study in terms of qualitative research approaches. Within the scope of the research, the data were collected from the questionnaire (n= 970) and observation notes kept by the researcher during the whole process. Data obtained from the staff of the distance learning center (n = 2) were obtained from 9-page research diaries, including interviews and observations conducted by the researcher during the process.

The participants of this study are; the students who are studying at Kırklareli University and who take courses through distance education in the Spring semester 2016-2017 academic year and the staff of Distance Education Center (KLUZEM). A total of 970 students, 573 associate degree students (59%), 379 undergraduate students (39%) and 18 graduate students (0,18%) participated in the survey voluntarily. In addition, staff who are working in the application school have been consulted about the process within the scope of the research.

During the 2016-2017 Spring semester, the data collection process was carried out. The online questionnaire was applied to all students through the LMS. Students were given one week to fill out the questionnaire and were removed from the system after a week. In order to ensure that students can fill in the questionnaire comfortably and reliably without any pressure, it is stated that the aim is to provide better service to the students during the distance education process, which is not related to the course, with the aim of revealing the problems they are experiencing. On the other hand, to valuable information the questionnaire were filled out by the students voluntarily. The questionnaire was sent to 7038 students. 970 out of 7038 students filled in the questionnaire form.

In this study, descriptive analysis methods were applied. The process started with the creation of thematic frameworks for descriptive analysis within the framework of the data obtained during the research process. The themes were determined in accordance with the nature of the problems that the participants described in the questionnaire forms. The questionnaire obtained in the research process is coded and classified according to the thematic framework in which data are given, such as data from open-ended questions, observation notes, and informal interview notes. Interpretations were made from the generated classification and coding. Interpretations were directly supported by quotations and observation notes.

Findings

Nowadays, internet and computer infrastructure, which are the two essential components of online distance education have been developed like wildfire, but also still one of the biggest obstacles that we have been confronted in the study. Although the internet infrastructure is developed, 54% of the students stated that they could not access online courses because of internet connection problems. A significant number of students found virtual classes unnecessary (19%) and boring (20%). Some students said it was boring because they found virtual classes unnecessary. Problems related to time were observed in three subcategories: absence of appropriate sessions (n = 356, 37%), absence of students' time (n = 191, 20%) and duration of lectures (n = 148, 15%). A large majority of students reside in their homeland (60%). For this reason, the problems they experience in online synchronous lessons are usually caused by the poor conditions of dormitories. Among the reasons for low attendance to virtual classroom sessions is the lack of news from students on live classroom hours (63%). One of the most important problems affecting the systemic interaction is the lack of information on the LMS system (42%). Although the students do not use the expression "we do not know" in person, they have been found to have lack of knowledge based on the use of LMS as a complaint or as a result of their open-ended responses. However, it is seen that the determined lack of information is about technical details rather than general usage. Problems based on system deficiencies under systemic interaction is the most common problem (67%). The problems that students generally face are problems in logging in virtual classes, failing to log in, and freezing.

Conclusion

In this study, problems in virtual classroom sessions are discussed from the campus students' perspective. As a result, it has been found out that students are more likely to have internet access problems due to the inconvenience of the tools (computer, telephone, etc.) that can access the virtual classroom session in the context of infrastructure. On the other hand, we can say that the vast majority of the students lived in dormitories and this prevented their participation in virtual classroom courses due to problems originating from unfavorable conditions of dormitories.

It can be concluded that students should be informed and guided to participate frequently in virtual classroom sessions. To do this, a social media group or instant messaging groups can be suggested as an ideal way. It can be deduced that students are having difficulties in attending to virtual classroom sessions, although the distance learning courses have many advantages in terms of school management. It can be said that the students were particularly distressed because the virtual classroom session hours were incompatible with the scheduled face to face class hours. On the other hand, it has been seen that students who take these courses through online distance education necessarily cause difficulties for the students with disabilities. Thus, providing such compulsory courses as asynchronous in the context of Massive Open Online Courses (MOOC) may be an important step in preventing time and space-based problems, even if it does not prevent the infrastructure problem.

Kaynakça / References

- Bailey, K. D. (1982). *Methods of social research* (2nd ed.). New York: The Free Press.
- Bailey, C. J., & Card, K. A. (2009). Effective pedagogical practices for online teaching: Perception of experienced instructors. *The Internet and Higher Education*, 12(3), 152-155.
- Bilgiç, H. G., Doğan, D., & Seferoğlu, S. S. (2011). Türkiye'de yükseköğretimde çevrimiçi öğretimin durumu: ihtiyaçlar, sorunlar ve çözüm önerileri. *Yükseköğretim Dergisi*, 1(2), 80-87.
- Bilgiç, H. G., & Tüzün, H. (2015). Yükseköğretim kurumları web tabanlı uzaktan eğitim programlarında yaşanan sorunlar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 26-50.
- Boettcher, J. V. (2011). *Ten best practices for teaching online: Quick guide for new online faculty*. <http://www.designingforlearning.info/services/writing/ecoach/tenbest.html> adresinden 07.07.2017 tarihinde edinilmiştir.
- Çelen, F., Çelik, A., & Seferoğlu, S.S. (2011). Yükseköğretimde çevrimiçi öğrenme: Sistemde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Journal of European Education*, 1(1), 25-34.
- Darabi, A. A., Sikorski, E. G., & Harvey, R. B. (2006). Validated competencies for distance teaching. *Distance Education*, 27(1), 105-122.
- Demirkan, Ö., Bayra, E., & Baysan, E. (2016). Uzaktan eğitim öğrencilerinin dersleri takip etme durumlarının dönem sonu başarılarına etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (1), 47-75.
- Dinçer, S., & Yeşilpınar-Uyar, M. (2016). E-öğrenme sistemlerinin kullanımı sürecinde karşılaşılan sınıf yönetimi ile ilişkili sorunlar ve çözüm önerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 21(4), 453-470.
- Drysdale, J. S., Graham, C. R., Spring, K. J., & Halverson, L. R. (2013). An analysis of research trends in dissertations and theses studying blended learning. *The Internet and Higher Education*, 17, 90-100.
- Erlanson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., & Allen, S. T. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Gillett-Swan, J. (2017). The challenges of online learning: Supporting and engaging the isolated learner. *Journal of Learning Design*, 10(1), 20-30.
- Hogan, R. L., McKnight, M. A., & Legier, J. T. (2006). Moving from traditional to online instruction: Considerations for improving trainer and instructor performance. *The Journal of Human Resource and Adult Learning*, 2(2), 34-38.
- Horton, W. (2006). *E-learning by design*. San Francisco, CA: John Wiley and Sons, Inc.
- İlgaz, H. (2014). Uzaktan eğitim öğrencilerinin eşzamanlı öğrenme uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 13(26), 187-201.
- Inan, F., Yukselturk, E., Kurucay, M., & Flores, R. (2017). The impact of self-regulation strategies on student success and satisfaction in an online course. *International Journal on E-Learning*, 16(1), 23-32.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim* (4. baskı). Ankara: Pegem Yayınevi.
- Kapucu, N. K., & Adnan, M. (2018). Uzaktan öğretimde çevrimiçi eğitmen başarısının değerlendirilmesi. *HAYEF: Journal of Education*, 15(1), 7-20.
- Keegan, D. (2005). Reintegration of the teaching acts. In D. Keegan (Ed.), *Theoretical principles of distance education* (pp. 100-119). New York, NY: Routledge.
- Kuo, Y. C., Walker, A. E., Belland, B. R., Schroder, K. E., & Kuo, Y. T. (2014). A case study of integrating Interwise: Interaction, internet self-efficacy, and satisfaction in synchronous online learning environments. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(1), 161-181.
- Lee, Y., & Choi, J. (2011). A review of online course dropout research: Implications for practice and future research. *Educational Technology Research and Development*, 59(5), 593-618.

- Lehman, R. M., & Conceição, S. C. (2010). *Creating a sense of presence in online teaching: How to "be there" for distance learners* (Vol. 18). San Francisco, CA: John Wiley and Sons, Inc.
- Moore, J. C. (2005). *The Sloan Consortium Quality Framework and the five pillars*. <http://www.mit.jyu.fi/OPE/kurssit/TIES462/Materiaalit/Sloan.pdf> adresinden 03.06.2017 tarihinde edinilmiştir.
- Moore, M. G., & Kearsley G. (2012). *Distance education: A systems view of online learning* (3rd ed.). Wadsworth, CA: Cengage Learning.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2017). *Nitel veri analizi*. (2. baskıdan Çev. A. Ersoy & S. Akbaba-Altun). Ankara: Pegem Yayıncılık. (Orijinal yayın yılı 1994).
- Öztaş, S., & Kılıç, B. (2017). Atatürk ilkeleri ve inkılâp tarihi dersinin uzaktan eğitim şeklinde verilmesinin öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi*, 6(2), 268-293.
- Sakal, M. (2017). Çevrimiçi öğrenmede öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin demografik özelliklerine göre incelenmesi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 18(39), 81-102.
- Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M., & Zvacek, S. (2014). *Teaching and learning at a distance* (6th ed.). Charlotte, NC: Information Age Pub.
- Sümer, M. (2016). Sanal derslere ilişkin öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), 181-200.
- Tuncer, M., & Taşpınar, M. (2008). Sanal ortamda eğitim ve öğretimin geleceği ve olası sorunlar. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 125-144.
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Nobel Yayınevi
- Veletsianos, G. (2010). A definition of emerging technologies for education. In G. Veletsianos (Ed.), *Emerging technologies in distance education* (pp. 61-87). Edmonton, AB: AU Press.
- Xiao, J. (2017). Learner-content interaction in distance education: The weakest link in interaction research. *Distance Education*, 38(1), 123-135.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). London: Cosmos Publications.
- Yükseltürk, E., & Inan, F. A. (2006). Examining the factors affecting student dropout in an online certificate program. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 7(3), 76-88.
- Zaborova E. N., Glazkova I. G., & Markova T. L. (2017). Distance learning: students' perspective. *Sotsiologicheskie issledovaniya [Sociological Studies]*, (2), 131-139.



Göz Ardı Edilen Program ve Türkiye'deki Yansımaları

Ali Orhan¹, Filiz Evran Acar²

¹ *Yabancı Diller Yüksekokulu, Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak, Türkiye*

² *Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Eğitim Fakültesi, Düzce Üniversitesi, Düzce, Türkiye*

Sorumlu Yazar: Ali Orhan, ali_orh_an@hotmail.com

Makale Türü: Derleme Makalesi

Kaynak Gösterimi: Orhan, A., & Acar, F. E. (2018). Göz ardı edilen program ve Türkiye'deki yansımaları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(3), 292-305. doi:10.17244/eku.375778

Null Curriculum and Its Reflections in Turkey

Ali Orhan¹, Filiz Evran Acar²

¹ *School of Foreign Languages, Bülent Ecevit University, Zonguldak, Turkey*

² *Department of Curriculum and Instruction, Faculty of Education, Düzce University, Düzce, Turkey*

Corresponding Author: Ali Orhan, ali_orh_an@hotmail.com

Article Type: Review Article

To Cite This Article: Orhan, A., & Acar, F. E. (2018). Göz ardı edilen program ve Türkiye'deki yansımaları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(3), 292-305. doi:10.17244/eku.375778



Göz Ardı Edilen Program ve Türkiye'deki Yansımaları

Ali Orhan¹, Filiz Evran Acar²

¹*Yabancı Diller Yüksekokulu, Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak, Türkiye*

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1234-3919>

²*Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Eğitim Fakültesi, Düzce Üniversitesi, Düzce, Türkiye*

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0453-8508>

Öz

Öğrencilerin amaçlanan bilgi, beceri ve tutumlara ulaşması için izlenen yol olarak tanımlanan (Tyler, 1986) eğitim programı, Posner ve Eisner tarafından farklı türlere ayrılmıştır. Göz ardı edilen program bu türlerden bir tanesidir. Özellikle ulusal alan yazında diğer program türleri hakkında çok fazla çalışma olmasına rağmen, göz ardı edilen program hakkında herhangi bir tez, makale ya da bildiriye rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu çalışmada, ileride yapılacak başka çalışmalara temel oluşturması amacıyla, eğitimin planlanmasında önemli bir role sahip olan göz ardı edilen programın temel sorular çerçevesinde ayrıntılı bir şekilde tartışılması amaçlanmıştır. Göz ardı edilen program hakkındaki bilgilerin özetini ve sentezini sunan bu makale bir derleme makalesidir. Göz ardı edilen program kavramı, isteyerek ya da farkında olmadan okulda öğretilmeyen konuları kapsayan program olarak tanımlanabilir (Eisner, 1985). Okullar ya da öğretmenler sadece öğrettikleri şeylerden değil aynı zamanda göz ardı ettikleri ve öğretmedikleri şeylerden de sorumludurlar (Eisner, 1985). Dolayısıyla göz ardı edilen kısımların neden görmezden gelindiği ya da neden öğretilmediğinin bilinmesi gerekir. Göz ardı edilen program da, görmezden gelinen ve anlatılmayan şeylere yönelinmesini ve programın kavramsal olarak nasıl tasarlandığına ve uygulandığına odaklanılmasına vurgu yapar (Gholami, Rahimi, Ghahramani, & Dorri, 2016). Resmi öğretim programına dahil edilmeyen ve göz ardı edilen programın konusu olan içerik, bütün bir dersten ufak bir bilgi parçasına kadar geniş bir yelpazede ele alınabilir (Flinders, Noddings, & Thornton, 1986). Göz ardı edilen programın okullardaki yansımalarının çalışılmasının içerik seçimi, hedefler ve seçim kriterleri ve programın uygulanması noktasında birçok önemli faydası vardır. Alan yazında göz ardı edilen programı bilinçli olarak göz ardı edilen, uygulamada göz ardı edilen ve kişisel tecrübeler sonucu göz ardı edilen olmak üzere üç gruba ayıran çalışmalar (Assemi & Sheikhzade, 2013) olmasına rağmen bu çalışmada göz ardı edilen program, bu çalışmada karar vericiler tarafından göz ardı edilen, müdür ya da öğretmenler tarafından göz ardı edilen ve öğrenciler tarafından göz ardı edilen olmak üzere üç grupta ele alınmıştır.

Makale Bilgisi

Anahtar Kelimeler: Göz ardı edilen program, Öğretim programı inceleme, Öğretim programı türleri, Derleme

Makale Geçmişi:

Geliş: 06 Ocak 2018

Düzeltilme: 26 Ocak 2018

Kabul: 16 Şubat 2018

Makale Türü: Derleme

Makalesi

Null Curriculum and Its Reflections in Turkey

Abstract

Curriculum, which can be defined as the path that is followed to acquire intended knowledge, ability and attitude, is divided into different types by Posner (1995) and Eisner (1985). Null curriculum¹ is one of these types. Although there are many studies about other curriculum types, no study about null curriculum are seen in literature in Turkey. So in this study, it is aimed to discuss the null curriculum elaborately, which has important role on planning education, within the frame of some questions to provide a basis for future studies. This study, which provides summary and synthesis of the knowledge about null curriculum that was found, is literature review. Null curriculum term can be described as the curriculum which includes what is not taught in schools either intentionally or unintentionally (Eisner, 1985). Schools or teachers are responsible for not only what they teach but also what they neglect to teach (Eisner, 1985). So the reasons, which cause to neglect or not to teach these parts, should be found out and understood. Null curriculum points out to the analysis of what is left out or neglected, and concentrates on how the curriculum is designed and implemented (Gholami, Rahimi, Ghahramani, & Dorri, 2016). The content, which are left out from the formal curriculum and included in the null curriculum, can be anything from the whole lesson to little information (Flinders, Noddings, & Thornton, 1986). Studying the reflections of null curriculum in schools has many benefits for deciding on content, aims and their choosing criteria and implementation of curriculum. Although null curriculum is divided into three types as intended, implemented and experiential (Assemi & Sheikhzade, 2013) in literature, in this study it is discussed in three types as the curriculum which is neglected by decision makers, by headmasters and teachers and by students.

Article Info

Keywords: Null curriculum, Curriculum review, Curriculum types, Literature review

Article History:

Received: 06 January 2018

Revised: 26 January 2018

Accepted: 16 February 2018

Article Type: Review Article

¹ Orijinalim “null curriculum” olan terim Türkçe’de öğretisiz öğretim programı, umursanmayan öğretim programı ve görmezden gelinen öğretim programı gibi terimlerle de anılmaktadır. Ancak bu çalışmada bahsedilen terim yerine göz ardı edilen program kavramı kullanılmıştır.

Giriş

Tarihi M.Ö. birinci yüzyıla kadar uzanan (Demirel, 2013) eğitim programı kavramı eğitim alanında “izlenen yol” anlamına gelmektedir (Olivia, 1988). Julius Ceaser döneminde atların üzerinde koştuğu oval biçimindeki koşu pisti anlamına gelen “curriculum” kavramı bugün eğitim alanında daha soyut bir anlamda kullanılmaya başlanmıştır (Demirel, 2013). Günümüzde “curriculum” kelimesinin kökeninden hareketle birçok eğitimci ve yazar kelimeyi Türkçeye “izlençe” ya da “yetişek” olarak çevirmişlerdir. Ancak günümüzde kelimenin en yaygın kullanılan karşılığı “eğitim programı” kavramıdır. Yukarıda etimolojik anlamda kökenlerine değinilen eğitim programı kavramı 20. yüzyıla kadar basit bir şekilde sadece konular listesi, ders içerikleri, derslerin sıralanması ve öğretim materyalleri listesi gibi anlamlarda kullanılmaktaydı (Demirel, 2013). Bu yıllardan sonra eğitim programı kavramı farklı eğitim uzmanları ve program geliştirmeciler tarafından tanımlanmaya çalışılmıştır. Dolayısıyla farklı yıllarda farklı tanımlamalar ortaya çıkmıştır. Caswell ve Campbell (1935) eğitim programını basit anlamda sadece bir konular listesi olarak değil, aksine öğrencilerin öğretmenlerin gözetiminde kazandığı tüm yaşantılar olarak tanımlamaktadır. Neagley ve Evans’a (1967) göre ise eğitim programı öğrencilerin becerilerinin geliştirilmesi için hedeflenen öğrenme çıktılarını ulaştırmalarında onlara yardım etmek için okulun sunduğu planlı tüm yaşantılardır. Good (1973) ise eğitim programını bir alanda diploma ya da sertifika alabilmek için tamamlanması gereken ders ya da konuların sistematik bir şekilde sıralanmasıyla oluşan liste olarak tanımlamıştır. Tanner ve Tanner’e (1980) göre ise eğitim programı, okul veya üniversitenin sorumluluğu altında planlı bir şekilde kazandırılan bilgi ve yaşantıların yeniden yapılandırılmasıdır. Saylor, Alexander ve Lewis (1981) ve Taba (1962) da benzer bir şekilde eğitim programını eğitilmesi düşünülen bireylere, hedeflere ulaşmak için öğrenme yaşantılarını kazandırma planı olarak tanımlarlar. Tyler (1986) ise eğitim programını öğrencilerin amaçlanan bilgi, beceri ve tutumlara ulaşması için izlenen yol olarak tanımlar. Doll’a (1986) göre ise eğitim programı, okul ve öğretmenin sorumluluğu altında öğrencilerin değerlerini, tutum ve davranışlarını değiştiren, bilgi ve becerilerini geliştiren içeriği ve süreci yani öğrencinin okul ortamındaki tüm yaşantılarını kapsar. Posner (1995) ise eğitim programını bir öğrenme alanının hedef ve değerlendirme boyutlarını kapsayacak şekilde tüm öğrenilmesi gereken konuların bir listesi olarak tanımlar. Aslında genel anlamda öğrencilerin öğrenme yaşantılarını düzenleme olarak tanımlanabilen (Demirel, 2013) eğitim programı nasıl tanımlanırsa tanımlansın belli öğeleri içinde barındırmalıdır. Bu öğeler Taba’ya (1962) ve Oliver’a (1977) göre şu şekildedir.

Tablo 1. Taba (1962) ve Oliver’ın (1977) eğitim programı öğeleri

Taba (1962)	Oliver (1977)
Hedefler ve Hedef Davranışlar	Çalışma Programı
İçeriğin Seçimi ve Düzenlenmesi	Yaşantı Programı
Öğrenme-Öğretme Süreci	Hizmet Programı
Değerlendirme	Örtük Program

Taba’ya (1962) göre bir eğitim programının temel öğeleri hedefler, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirmeyken, Oliver’a (1977) göre eğitim programının öğeleri çalışma programı, yaşantı programı, hizmet programı ve örtük programdır.

Türkiye’nin yetiştirdiği önemli program geliştirme uzmanlarından olan Varış’a (1994, s. 18) göre ise eğitim programı bir eğitim kurumunun çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitim ve kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar. Eğitim programı yerine yetişek ifadesini kullanan Ertürk’e (2013) göre ise yetişek geçerli öğrenme yaşantıları düzenidir ve yetişek öğrenci açısından bakıldığında bir öğrenme yaşantıları düzeniyken eğitimci açısından bakıldığında bir eğitim durumları düzenidir. Doğan (1975) ise eğitim programını, hedeflenen davranışları öğrenciye kazandırabilmek için planlanmış faaliyetlerin tümü olarak tanımlar. Demirel’e (2013) göre ise eğitim programı, okulda veya okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla öğrenen sağlanmış öğrenme yaşantıları düzeneğidir. Yukarıda farklı eğitimciler ve program geliştirme uzmanları tarafından yapılan tanımları verilen eğitim programı üstlendikleri görev veya işlevlerine göre farklı gruplara ayrılmıştır. Posner ve Eisner’in eğitim programına ilişkin gruplandırmaları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Posner (1995) ve Eisner'in (1985) eğitim programları sınıflaması

Posner (1995)	Eisner (1985)
Resmi Program	Resmi Program
Uygulamadaki Program	Örtük Program
Örtük Program	Göz Ardı Edilen Program
Göz Ardı Edilen Program	
Destekleyici Program	

Resmi program, programa ait tüm öğeleri içinde barındıran yazılı program olarak tanımlanabilir. Uygulamadaki program ise öğretmenin sınıf içinde öğrettiği içeriği, bu içeriğin nasıl öğretildiğini ve öğrencilerin öğrenme çıktılarını kapsar. Örtük program, resmi programda yer almamasına rağmen öğrencilerin davranışlarında değişiklik meydana getiren program anlamına gelmektedir. Göz ardı edilen program ise resmi ya da uygulamadaki programa dahil edilmeyen dersleri, öğretilmeyen konuları ve bunların dahil edilmeme ya da öğretilmeme sebeplerini içeren program anlamına gelmektedir. Son olarak destekleyici program ise resmi program dışında öğrencilerin ilgi alanlarına göre planlanmış öğrenme yaşantılarını destekleyen program anlamına gelmektedir (Demirel, 2013).

Posner'in (1995) ve Eisner'in (1985) sınıflandırmalarında yer alan program türlerinin hemen hemen hepsi eğitim alan yazınında kendine yer bulmuş olmasına rağmen, göz ardı edilen program çok fazla tartışmaya konu olmamıştır. Özellikle ulusal alan yazında diğer program türleri hakkında çok fazla çalışma olmasına rağmen, göz ardı edilen program hakkında herhangi bir tez, makale ya da bildiriye rastlanmamıştır. Ancak okullar öğrettikleri kadar öğretmedikleri şeylerden de sorumludurlar (Eisner, 1985) ve göz ardı edilen programın önemini kavramak eğitim sisteminin, materyallerinin ve içeriğinin planlanmasına yardımcı olmaktadır (Assemi & Sheikhzade, 2013). Dolayısıyla bu çalışmada, ileride yapılacak başka çalışmalara temel oluşturması amacıyla, eğitimin planlanmasında önemli bir role sahip olan göz ardı edilen programın temel sorular çerçevesinde ayrıntılı bir şekilde tartışılması amaçlanmıştır. Bu sorular şu şekildedir;

1. Göz ardı edilen program nedir ve temel özellikleri nelerdir?
2. Göz ardı edilen programın program geliştirme sürecinde sağladığı avantajlar nelerdir?
3. Göz ardı edilen programın türleri nelerdir ve bu türlerin Türkiye'deki programlara yansımaları nasıldır?

Göz Ardı Edilen Program ve Temel Özellikleri

Göz ardı edilen program kavramı, isteyerek ya da farkında olmadan okulda öğretilmeyen konuları kapsayan program olarak tanımlanabilir. Eisner'a (1985) göre okullar sadece öğrettikleri şeylerden değil aynı zamanda bilinçli olarak göz ardı ettiği ve öğretmediği şeylerden de sorumludurlar. Çünkü öğrenciler okullarda öğrenmedikleri konuların ya hiç farkına varmazlar ya da bu konuların gerçek hayatta ya da okul yaşamlarında önemli olmadığı fikrine kapılırlar. Dolayısıyla, göz ardı edilen program, görmezden gelinen ve anlatılmayan şeylere yönelmesini ve programın kavramsal olarak nasıl tasarlandığına ve uygulandığına odaklanılmasına vurgu yapar (Gholami, Rahimi, Ghahramani, & Dorri, 2016). Aslında zaman sorunu yüzünden, fiziksel olarak herhangi bir ders hakkındaki bütün konuların okulda öğretilmesinin imkansız olması sebebiyle bazı konuların bilinçli bir şekilde resmi programa dahil edilmemesi kabul edilebilir bir şeydir (Assemi & Sheikhzade, 2013). Ancak bazı toplumlarda, hangi konuların programda yer aldığı ya da yer almadığı, nasıl bir öğrenci tipi yetiştirilmek istenmesiyle doğrudan bağlantılı olabilir. Çünkü okulda öğretilen konular bir geleneğin parçasıdır ve gelenekler beklentileri, beklentiler öngörülebilirliği ve o da sürekliliği doğurur (Eisner, 1985). Yani okulda öğretilen her şey, öğrencinin kişiliğinin oluşmasında doğrudan ya da dolaylı olarak etkilidir.

Bahsedilen sebep dolayısıyla, program geliştirme uzmanları bazı konuları öğretim programının dışında bırakmak zorunda kalabilirler (Flinders, Noddings, & Thornton, 1986). Turist olarak gittiğimiz bir şehirde yapılması gereken birçok şey ya da görülmesi gereken birçok yer vardır. Ancak bunların hepsini yapmak için zaman kısıtlıdır ve bazı şeylerin gezi programına dahil edilmesi bazı şeylerin ise çıkarılması gerekmektedir. Aynı bu gezi programında olduğu gibi, program geliştirmeciler de sınırlı okul kaynaklarını ve zamanı eğitim açısından etkili bir şekilde kullanmaya odaklanmalıdırlar. Dolayısıyla öğretim programına her konu dahil edilemez. Aslında bu durum çok bariz

bir gerçek olmasına ve kolayca anlaşılabilir bir şey olmasına rağmen, göz ardı edilen program kavramı ele alınması gereken önemli bir konudur. Çünkü göz ardı edilen programın bazı noktaları bizim program hakkındaki görüşlerimizin temelini oluşturmaktadır (Flinders et al., 1986) ve okullarda öğretilmeyen konular da en az öğretilen konular kadar eğitim açısından önemlidir (Eisner, 1985).

Resmi öğretim programına dahil edilmeyen ve göz ardı edilen programın konusu olan içerik bütün bir dersten ufak bir bilgi parçasına kadar geniş bir yelpazede ele alınabilir (Flinders et al., 1986).



Şekil 1. Resmi öğretim programından göz ardı edilebilecek öğeler

Yani öğretim programından, bütün olarak bir ders çıkartılabileceği gibi, dersin içerisindeki bir konu ya da konunun içerisindeki ufak bilgi parçaları da program içinde göz ardı edilebilir. Örneğin ekonomi, hukuk, psikoloji ve antropoloji gibi dersler birçok ilkökul ve ortaokul programında göz ardı edilme ihtimali yüksek olan derslerdir (Eisner, 1985, p. 103). Bu durum bir dersin bütün olarak öğretim programı içerisinde göz ardı edilmesine örnek olarak verilebilir. Ancak bir dersin içindeki bir konu da göz ardı edilen programa dahil olabilir. Tarih dersleri içerisinde bilim tarihi konusundan hiç bahsedilmemesi ya da biyoloji dersinden evrim konusunun çıkarılması buna örnek olarak verilebilir. Bunlara ek olarak resmi öğretim programına bir ders ya da bir konu dahil edilmiş olsa bile, o konunun bir bölümü anlatılmadan geçiliyor olabilir. Örneğin tarih dersi içerisinde bir olay anlatılırken, o ülke için sadece bu olayın olumlu tarafları derste anlatılabilir ve olumsuz tarafı göz ardı edilebilir (Flinders et al., 1986).

Göz ardı edilen programın önemini kavramak eğitim sisteminin, materyallerinin ve içeriğinin planlanmasına yardımcı olmaktadır (Assemi & Sheikhzade, 2013). Çünkü ne öğrettiğini bilmek kadar neyi öğretmediğini bilmek de önemlidir. Göz ardı edilen program ancak diğer ülkelerdeki öğretim programları incelenerek belirlenebilir. Sadece var olan programı inceleyerek göz ardı edilen programı tespit etmek imkansızdır (Flinders et al., 1986). Var olan programdaki kazanımlar ayrıntılı bir şekilde sunulmuş olsa bile, evrensel anlamda olması gereken kazanımlar belirlenmeden göz ardı edilen kazanımlar tespit edilemez. Bu sebeple farklı ülkelerin öğretim programlarını inceleyen ve karşılaştıran çalışmalar gerekli ve önemlidir. Bu çalışmalar sonucunda politikacılar, kitap yazarları, öğretmenler ya da öğrenciler tarafından göz ardı edilen konular belirlenebilir ve bu konuların eksikliğini ileride yol açacağı zararlar önlenir. Çünkü kimse anaokulu öğrencilerine ileri matematik öğretilmemesini göz ardı edilen program kapsamında ele alamaz (Flinders et al., 1986). Çünkü hangi ülkeye giderseniz gidin hiçbir anaokulu programında bu konuyu bulamazsınız. Ancak ortaöğretim biyoloji öğretim programında evrim konusunun yer almaması göz ardı edilen program kapsamında ele alınabilir. Dolayısıyla program geliştirme uzmanları ve yöneticiler neyin öğretileceği üzerine zaman harcadıkları kadar, neyin öğretilmeyeceği konusuna da zaman harcamalıdır.

Göz Ardı Edilen Program ve Temel Özellikleri

Göz ardı edilen programın okullardaki yansımalarının çalışılmasının birçok önemli faydası vardır. Bu faydalar şu şekilde gruplandırılabilir.



Şekil 2. Göz ardı edilen programın program geliştirme sürecinde sağladığı faydalar

İçerik Seçimi: Göz ardı edilen programın göz önünde bulundurulması, program geliştirme sürecinin içerik seçimi aşamasında farklı alternatiflerin de görülmesini mümkün kılmaktadır. Hangi içeriklerin dahil edileceği ya da hangilerinin göz ardı edileceği konusunda program geliştirme uzmanlarına farklı bakış açıları sunar. Uzmanlar öğretim programının hedeflerini belirledikten sonra iki soru sorabilirler: “Bu hedefler için hangi öğretim programı

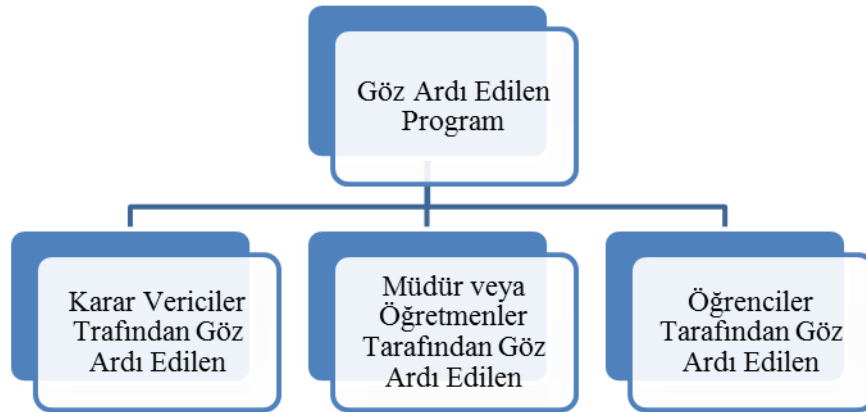
alternatifleri olabilir?” ve “Bu hedefleri gerçekleştirmek için hangi içerik kullanılabilir ve sıralaması nasıl olmalıdır?” Bu noktada ilk soru program geliştirme uzmanlarının farklı alternatifleri göz önünde bulundurarak, daha geniş bir alanda karar vermesine imkan tanırken ikinci soru uzmanları daha dar bir alana iter ve ihtimalleri azaltır (Eisner, 1985; Flinders et al., 1986).

Hedefler ve Seçim Kriterleri: Göz ardı edilen program belirlenen içerik ışığında, hedeflerin ve seçim kriterlerinin tekrar gözden geçirilmesini teşvik eder. Program geliştirme sürecinin birçok aşamasında içerik, seçim kriteri ve hedefler arasındaki bağa çok fazla odaklanıldığından tutarlı bir program geliştirmek zor bir hal alabilir (Eisner, 1985). Bu sebeple göz ardı edilen programı ele almak, içerik ve hedefler arasında mantıklı bir ilişki kurmaya yardımcı olur. Örneğin A, B ve C konularını içeren D, E ve F konularını içermeyen bir programı ele alalım. Göz ardı edilen program D, E ve F konularının seçilmeme kriterlerini ve hedeflerle olan ilişkisini incelemeyi gerektirir. Örneğin D konusu içinde bulunulan çağda artık o ders için önem sahibi bir konu olmayabilir. Böylelikle diğer konuların belirlenmesi için güncel bir şekilde önem sahibi olmak seçim kriteri olarak düşünülebilir (Eisner, 1985; Flinders et al., 1986).

Programın Uygulanması: Göz ardı edilen program, resmi öğretim programının uygulanma ihtimallerine kuvvetli bir şekilde odaklanılmasını sağlar. Aynı zamanda, resmi programın uygulanmasındaki fırsatları ve kısıtlamaları anlamamıza yardımcı olur. Bu özellik odak noktamızı içerik seçiminden sınıf düzenine, kaynakların durumuna ve okul politikasına çevirmemize neden olmaktadır (Eisner, 1985; Flinders et al., 1986). Örneğin bir okulda fen laboratuvarının olmaması, resmi programdaki deney konularının yapılamamasına neden olabilir. Böylelikle resmi öğretim programında yer almasına rağmen, deney konuları uygulama esnasında göz ardı edilen program kapsamına girebilir.

Göz Ardı Edilen Programın Türleri ve Bu Türlerin Türkiye’deki Programlara Yansımaları

Alan yazın incelendiğinde, göz ardı edilen programı bilinçli olarak göz ardı edilen, uygulamada göz ardı edilen ve kişisel tecrübeler sonucu göz ardı edilen olmak üzere üç gruba ayıran çalışmaların olduğu görülmektedir (Assemi & Sheikhzade, 2013). Ancak yukarıda bahsedilen konular ışığında göz ardı edilen program, bu çalışmada karar vericiler tarafından göz ardı edilen, müdür ya da öğretmenler tarafından göz ardı edilen ve öğrenciler tarafından göz ardı edilen olmak üzere üç grupta ele alınmıştır.



Şekil 3. Göz ardı edilen programın türleri

Karar Vericiler Tarafından Göz Ardı Edilen Program: Bir ülkenin politikacıları, eğitim sistemi hakkında karar vericileri, ders kitabı yazarları ya da yöneticileri tarafından bazı konuların resmi programdan çıkarılması anlamına gelmektedir. Bir eğitim sistemi içindeki konuların belirlenmesinde çevresel faktörler, hükümetler, yöneticiler ve politikacılar etkilidir (Short, 1982). Hükümetler bazı konuların ders kitaplarında yer almasını ya da yer almamasını bilinçli bir şekilde isteyebilirler. Dolayısıyla kitap yazarları bu istekleri göz önünde bulundurmada durumunda kalabilirler (Assemi & Sheikhzade, 2013). Aynı şekilde, program geliştirme uzmanlarının ilgi alanları ya da

yetenekleri de programın içeriğinde etkili olabilir. Aslında baskın siyasi iradenin ilgi alanı yönünde hareket etmek zorunda olan program geliştirme uzmanları da bazı konuların programda yer almaması gerektiğine karar verebilirler. Program geliştirme uzmanları ve hükümetlerin yanı sıra, ders kitabı yazarlarının yetenekleri ve özel ilgi alanları da ders kitabının içeriği üzerinde belirleyici olabilir. Korkmaz (2016), 6. sınıf sosyal bilgiler öğretim programını politik bir metin olarak ele aldığı ve öğretim programını, ders ve öğrenci çalışma kitabını ve öğretmen kılavuz kitabını öğretmen ve uzman görüşleriyle incelediği çalışmasında ders materyallerinde neoliberalizmi niteleyen girişimcilik, temel hak ve özgürlükler ve şirket diline yönelik birçok vurgunun olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca milliyetçiliği niteleyen kültürel farklılık ve militarizme ilişkin bulgulara da rastlamıştır. Dolayısıyla araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre ders materyallerinde bazı görüşler bilinçli olarak ön plana çıkarılmakta, bazı görüşler ise göz ardı edilen program kapsamında görmezden gelinmekte ve bu görüşleri niteleyecek konu ve metinler programa hiç dahil edilmemektedir. İnce (2016) ise PISA sınavında yoklanan okuma becerileri açısından 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe öğretim programını değerlendirdiği çalışmasında, programda yer alan okuma becerileri kazanımlarının PISA'nın çoğunlukla birinci, ikinci ve üçüncü düzey okuma becerileri yeterlilikleri ile örtüştüğü, beşinci ve altıncı düzey yeterliliklerle ise çok az düzeyde örtüştüğü sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla Türkiye'nin de dahil olduğu birçok OECD ülkesinin girdiği uluslararası bir sınav olan PISA'nın üst düzey yeterlilikleri Türkiye'deki Türkçe öğretim programının kazanımları arasında bile yer almamaktadır. İlk üç düzeye ait kazanımlar ve dolayısıyla içerik programda yer alırken üst düzey beceri yeterlilikleri düzeyine ilişkin kazanımlar ve içerikler program geliştirme uzmanları tarafından göz ardı edilen programa dahil edilmiş durumdadır. Zevfi (2015), ortaokul Türkçe ders kitaplarını öğretim programında yer alan temel beceriler açısından incelediği çalışmasında, ders kitaplarında eleştirel düşünme becerisinin ön plana çıkarıldığı, bilgi teknolojilerini kullanma becerisine ise çok az yer verildiği sonucuna ulaşmıştır. Bu durum da programda yer almasına rağmen kitap yazarları tarafından kendi ilgilerine ya da dönemin şartlarına göre bazı konu ve becerilerin ön plana çıkarılırken bazılarının göz ardı edilmesine örnek olarak verilebilir. Ortaöğretim dokuzuncu sınıf matematik kitaplarının öğretim programına uygunluğunu araştıran Akkaya'ya (2016) göre, ders kitaplarında bazı kazanım ve açıklamaların dikkate alınmamakta ve öğretim programında belirlenen bazı sembol ve terimlere yer verilmemektedir. Dolayısıyla bu durum da, öğretim programında yer almasına rağmen ders kitabı yazarları tarafından bazı konu ve kazanımların görmezden gelinmesine ve göz ardı edilmesine örnek olarak gösterilebilir. Süzer (2017), Fizik lise öğretim programını ve ders kitabını Almanya ve İngiltere örnekleriyle karşılaştırdığı çalışmasında, Türkiye'deki 11. sınıf fizik programlarında elektrik ve manyetizma ünitesine %50 oranında bir pay ayrıldığını, aynı üniteye Almanya ve İngiltere'de ayrılan payın %30 olduğunu belirtmektedir. Bu ünitenin ağırlığı diğer ülkelerden fazladır ve bu fazlalık diğer ünitelerin ağırlığının düşürülmesine sebep olmuştur (Süzer, 2017). Dolayısıyla Türkiye'de diğer Avrupa ülkelerinden farklı şekilde program geliştirme uzmanları tarafından elektrik ve manyetizma ünitesi ön plana çıkarılmış ve diğer bazı üniteler göz ardı edilmiştir. Ayrıca, Süzer'e (2017) göre diğer Avrupa ülkelerinde böyle bir sınırlama olmamasına rağmen, Türkiye'deki 9. ve 10. sınıf fizik öğretim programlarındaki kazanımların bir kısmında, matematiksel işlemlere girilmemesi yönünde sınırlamaya gidilmiştir. Aynı çalışmada elde edilen öğretmen görüşleri de fizik dersinin fazla sözel nitelikte olduğu yönündedir. Dolayısıyla karar vericiler tarafından 9. ve 10. sınıflarda matematiksel işlemlerin görmezden gelindiği ve göz ardı edilen programa dahil edildiğini söylemek mümkündür. Yüzbaşıoğlu ve Atav (2004) ise ortaöğretim kurumlarında biyoloji öğrenimi görmüş öğrencilerin, biyoloji bilgilerini günlük yaşamda uygulayabilme durumlarını araştırdığı çalışmasında biyoloji öğretim programının günlük yaşam ile ilgili konular açısından yetersiz olduğu ve günlük yaşamla alakası olmayan kuramsal bilgilerin çok fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Diğer ülkelerde bu durumun böyle olmadığını belirten Yüzbaşıoğlu ve Atav'a (2004) göre günlük yaşamla ilgili konuların ağırlığının artırılması gerekmektedir. Yüzbaşıoğlu ve Atav'ın (2004) çalışmasının bu sonucu da karar vericiler tarafından göz ardı edilen program türüne örnek olarak verilebilir. Üniversitelerin biyoloji öğretmeni yetiştiren bölümlerinin öğretim programlarını inceleyen Işık ve Soran (2005), bazı bölümlerin öğretim programlarında Biyoteknoloji, Embriyoloji, Etoloji, Evrim gibi konular yer alırken, bazılarınınkinde yer almadığını belirtmektedir. Bu durum da karar vericiler tarafından göz ardı edilen programa güzel bir örnek olarak verilebilir.

Müdür veya Öğretmenler Tarafından Göz Ardı Edilen Program: Okul yöneticileri ya da öğretmenler tarafından öğrencilerin ilgisini çekmeyeceği ya da onların işine yaramayacağı düşüncesiyle resmi programdaki ya da ders kitabındaki bazı konuların göz ardı edilmesi anlamına gelmektedir (Assemi & Sheikhzade, 2013). Örneğin

üniversiteye giriş sınavına hazırlanan ortaöğretim son sınıf öğrencileri için müzik, resim, beden eğitimi gibi dersler öğretmenler tarafından göz ardı edilerek sınav için önemli olan derslere ağırlık verilebilmektedir. Yani bu dersler öğretim programında yer almasına rağmen okul yönetimi ve öğretmenler tarafından sınava hazırlık süresince öğrencilerin işine yaramayacağı gerekçesiyle göz ardı edilebilmektedir. Cesur (2012) ortaöğretim müzik dersi öğretim programının, okul yöneticilerinin ve velilerin dersi çok fazla önemsemeyen yaklaşımları sebebiyle tamamen uygulanmadığı ve bir kısmının görmezden geldiğini belirtmektedir. Türkoğlu (2016) ise, ortaokul beden eğitimi ve spor dersi öğretim programını dersi uygulayan öğretmenlerin görüşleriyle incelemeyi amaçladığı çalışmasının sonuçlarına göre, öğretmenler çeşitli alanlarda oluşturdukları okul takımlarına büyük önem ve öncelik vermekte, bu dersi öğrencilerin deşarj olmalarını sağlayan bir aktivite dersi olarak görmekte ve programın içeriğini görmezden gelerek, farklı konulara odaklanmaktadırlar. Dolayısıyla, öğretmenlerin programı uygulama biçimleri öğretim programının amaçlarıyla ve içeriğiyle farklılık göstermektedir. Sonuç olarak bu iki durum öğretmen ya da yöneticiler tarafından uygulamada göz ardı edilen programa örnek olarak gösterilebilir. Ayrıca öğretim programında yer almasına rağmen, öğrenme ortamındaki fiziksel yetersizlikler sebebiyle uygulama aşamasında görmezden gelinmesi zorunlu olan konular olabilir. Örneğin uygun laboratuvar altyapısına sahip olmayan bir okulda, kimya ya da fizik dersi öğretim programında yer alan deney konularının mecburen görmezden gelinmesi öğretmenler tarafından uygulamada göz ardı edilen programa örnek verilebilir. Güven (2016) ile Aybek ve Aslan (2015) fen bilgisi dersi öğretim programı hakkında yaptıkları çalışmalarında, ortak bir şekilde okullarda laboratuvar olmamasının bir sorun olduğunu ve bu sebeple bazı etkinliklerin atlanmak zorunda kaldığını belirtmektedir. Ortaokul müzik derslerinde kullanılan okul çalgılarının, müzik dersi öğretim programını gerçekleştirmedeki yeterliliğini araştıran Karataş ve Kılıç (2017), okulda bulunan çalgıların öğretim programını tamamıyla uygulama konusunda yetersiz kaldığını, blok flüt dışındaki çalgıların öğrenciler tarafından edinilmesinin zor olduğunu ve dolayısıyla da blok flüt dışındaki çalgıların göz ardı edildiğini belirtmektedir. Bunun dışında alan yazında araç gereç eksikliğinden dolayı müzik derslerinde (Aksu, 2007; Cesur, 2012; Köroğlu, 2013; Öztürk, 2006), İngilizce derslerinde (Atabey, 2015), görsel sanatlar derslerinde (Canikoğlu, 2016), İnkılap tarihi ve Atatürkçülük derslerinde (Bayram, 2016), biyoloji derslerinde (Akaydın & Soran, 1998, Kaya & Gürbüz, 2002; Uluçınar, Cansaran, & Karaca, 2004) birçok konu ve etkinliğin göz ardı edilmek zorunda kaldığı sonucuna ulaşan birçok çalışma mevcuttur. Dolayısıyla bütün bu çalışmalarda okul veya sınıfın fiziki yapı elverişsizliğinin, donanım ve materyal eksikliğinin etkinliklerin gerçekleştirilmesini olumsuz yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Bahsedilen bütün çalışmaların sonuçları müdür ya da öğretmenler tarafından uygulamada göz ardı edilen programa örnek olarak gösterilebilir. Aksu'ya göre (2007) ise ilköğretim ilk kademedeki müzik öğretmeni eksikliğinden dolayı derslere sınıf öğretmenleri girmekte, bu öğretmenler de birçok konuyu görmezden gelmekte ve dolayısıyla da öğrenciler bir sonraki kademeye birçok bilgi eksikliğiyle devam etmektedir. Dolayısıyla bu durum da öğretmenler tarafından uygulamada göz ardı edilen programa örnek olarak gösterilebilir. Ayrıca alan yazında İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde öğretim programının çok yoğun olması ve sürenin yetersiz olması sebebiyle, öğretmenlerin uygulamada bazı konuları sınavlarda çıkmayacağı ya da önemsiz olduğu gerekçesiyle hızlı bir şekilde geçtikleri ya da hiç anlatmadıkları sonucuna ulaşan birçok çalışma mevcuttur (Adalar, 2010; Aslan, 2009; Bayram, 2016; Fettahoğlu, 2011). Dolayısıyla bu durum da, bazı konuların öğretim programında yer almasına rağmen uygulamada öğretmenler tarafından göz ardı edilmesine örnek olarak verilebilir.

Öğrenciler Tarafından Göz Ardı Edilen Program: Öğrencilerin bizzat kendileri tarafından, resmi programdaki ya da ders kitabındaki ilgi alanlarına girmeyen ya da beceremeyeceklerini düşündükleri bazı konuların göz ardı edilmesi anlamına gelmektedir (Assemi & Sheikhzade, 2013). Öğrenciler sıkıldıkları ya da sevmedikleri dersleri umursamaz bir tavırla alabilir ve bu dersleri göz ardı edebilirler. Ya da yukarıda verilen örnekte olduğu gibi üniversite sınavına hazırlık sürecinde, sınavda az soru çıkacağı ya da hiç soru çıkmayacağı düşünülen konular öğrenciler tarafından önemsenmeyip göz ardı edilebilir. Bu da resmi öğretim programında yer almasına rağmen, bazı konuların göz ardı edilen program kapsamına kaymasına neden olabilir. Müzik öğretmenlerinin müzik dersi ile ilgili sorunlarını araştıran Gürşen (2002), öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumlarının düşük olduğu, dersi almak için yeterince istekli olmadıkları ve bunun da programın uygulanmasını güçleştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde Canikoğlu (2016) da öğrencilerin görsel sanatlar derslerini önemsemediğini ve ilgilerinin düşük olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla

öğrenciler kendi tecrübeleri sonucunda diğer derslere daha fazla önem vermekte ve işlerine yaramayacağı düşüncesiyle müzik ve görsel sanatlar derslerini göz ardı edilen program kapsamına almaktadır. Yaman, Dervişoğlu ve Soran (2004), ortaöğretim öğrencilerinin biyoloji dersine olan ilgilerini araştırdıkları çalışmalarında, deney ve gözlem ile işlenmesi gereken biyoloji dersinin düz anlatım yöntemiyle işlenmesinin öğrencilerin aklında bu dersin ezbere dayalı bir ders olduğu ve bu dersi beceremeyecekleri algısı yaratması sonucunda derse olan ilginin düştüğünü belirtmektedirler. Dolayısıyla dersi beceremeyeceğini düşünen öğrenciler direk olarak dersi göz ardı edilen program kapsamına almakta ve önemsememeye başlamaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak, isteyerek ya da farkında olmadan okulda öğretilmeyen konuları kapsayan program olarak tanımlanabilecek (Eisner, 1985) göz ardı edilen program kavramı üzerinde çalışılması gereken önemli bir konudur. Okulların ya da öğretmenlerin sadece öğrettikleri şeylerden değil aynı zamanda göz ardı ettikleri ve öğretmedikleri şeylerden de sorumlu oldukları (Eisner, 1985) göz önüne alındığında, göz ardı edilen kısımların neden görmezden gelindiği ya da neden öğretilmediğinin bilinmesi gerekir. İşte göz ardı edilen program, görmezden gelinen ve anlatılmayan şeylere yönelinmesini ve programın kavramsal olarak nasıl tasarlandığına ve uygulandığına odaklanılmasına vurgu yapar (Gholami et al., 2016). Aslında sınırlı okul kaynaklarını ve zamanı eğitim açısından etkili bir şekilde kullanmaya odaklanan program geliştiriciler her şeyi ya da her konuyu programa dahil edemezler ve bazı şeyleri göz ardı etmek zorunda kalabilirler. Ancak bu göz ardı edilen kısımların neden görmezden gelindiğinin çalışılması ve bilinmesi gereklidir. Bu noktada göz ardı edilen program bize yardımcı olmaktadır. Çünkü göz ardı edilen programın bazı noktaları bizim program hakkındaki görüşlerimizin temelini oluşturmaktadır (Flinders et al., 1986) ve okullarda öğretilmeyen konular da en az öğretilen konular kadar eğitim açısından önemlidir (Eisner, 1985).

Resmi öğretim programına dahil edilmeyen ve göz ardı edilen programın konusu olan içerik bütün bir dersten ufak bir bilgi parçasına kadar geniş bir yelpazede ele alınabilir (Flinders et al., 1986). Yani öğretim programından, bütün olarak bir ders çıkartılabileceği gibi, dersin içerisindeki bir konu ya da konunun içerisindeki ufak bilgi parçaları da program içinde göz ardı edilebilir. Eğitim sisteminin, materyallerinin ve içeriğinin planlanmasına yardımcı olan (Assemi & Sheikhzade, 2013) göz ardı edilen program ancak diğer ülkelerdeki öğretim programları incelenerek belirlenebilir. Çünkü sadece var olan programı inceleyerek göz ardı edilen programı tespit etmek imkansızdır (Flinders et al., 1986) ve var olan programdaki kazanımlar ayrıntılı bir şekilde sunulmuş olsa bile, evrensel anlamda olması gereken kazanımlar belirlenmeden göz ardı edilen kazanımlar tespit edilemez.

Göz ardı edilen programın okullardaki yansımalarının çalışılmasının içerik seçimi, hedefler ve seçim kriterleri ve programın uygulanması noktasında birçok önemli faydası vardır. Göz ardı edilen programın göz önünde bulundurulması, program geliştirme sürecinin içerik seçimi aşamasında farklı alternatiflerin de görülmesini mümkün kılmaktadır. Hedefler konusunda ise göz ardı edilen program belirlenen içerik ışığında, hedeflerin ve seçim kriterlerinin tekrar gözden geçirilmesini teşvik eder. Bir konunun niçin programa dahil edilmediğinin belirlenmesi, programa dahil edilme kriterlerinin gözden geçirilmesine de olanak sağlar. Programın uygulanması konusunda ise programının uygulanma ihtimallerine kuvvetli bir şekilde odaklanılmasını sağlayan göz ardı edilen program resmi programın uygulanmasındaki fırsatları ve kısıtlamaları anlamamıza yardımcı olur. Böylelikle de odak nokta içerik seçiminden sınıf düzenine, kaynakların durumuna ve okul politikasına çevrilir (Eisner, 1985; Flinders et al., 1986).

Alan yazında göz ardı edilen programı bilinçli olarak göz ardı edilen, uygulamada göz ardı edilen ve kişisel tecrübeler sonucu göz ardı edilen olmak üzere üç gruba ayıran çalışmalar (Assemi & Sheikhzade, 2013) olmasına rağmen bu çalışmada göz ardı edilen program, bu çalışmada karar vericiler tarafından göz ardı edilen, müdür ya da öğretmenler tarafından göz ardı edilen ve öğrenciler tarafından göz ardı edilen olmak üzere üç grupta ele alınmıştır. Karar vericiler tarafından göz ardı edilen program bir ülkenin politikacıları, eğitim sistemi hakkında karar vericileri, ders kitabı yazarları ya da yöneticileri tarafından bazı konuların resmi programdan çıkarılması anlamına gelmektedir. Müdür veya öğretmenler tarafından göz ardı edilen program ise okul yöneticileri ya da öğretmenler tarafından öğrencilerin ilgisini çekmeyeceği ya da onların işine yaramayacağı düşüncesiyle resmi programdaki ya da ders kitabındaki bazı konuların göz ardı edilmesi anlamına gelmektedir (Assemi & Sheikhzade, 2013). Öğrenciler tarafından göz ardı edilen program da öğrencilerin bizzat kendileri tarafından, resmi programdaki ya da ders kitabındaki ilgi alanlarına girmeyen ya da beceremeyeceklerini düşündükleri bazı konuların göz ardı edilmesi anlamına gelmektedir (Assemi & Sheikhzade, 2013).

Sonuç olarak içerik seçimi, hedefler ve seçim kriterleri ve programın uygulanması aşamasında ve eğitim sisteminin, materyallerinin ve içeriğinin planlanması konusunda faydası açık bir şekilde ortada olan göz ardı edilen programın yeni çalışmalara konu olması, ayrıntılı bir şekilde çalışılması ve Türkiye’de örneklerinin dikkatli bir şekilde ele alınması gereklidir.

Extended Summary

Introduction

Curriculum, which was used to define oval track during the era of Julius Ceaser, is a more abstract term today in education (Demirel, 2013). Curriculum, which can be defined as the path that is followed to acquire intended knowledge, ability and attitude, is divided into different types by Posner (1995) and Eisner (1985). Null curriculum is one of these types. Although there are many studies about other curriculum types, no study about null curriculum are seen in literature in Turkey. However, schools are responsible for not only what they teach but also what they neglect to teach (Eisner, 1985); and understanding the importance of null curriculum can contribute to planning of education, materials and content (Assemi & Sheikhzade, 2013). So in this study, it is aimed to discuss the null curriculum elaborately, which has important role on planning education, within the frame of 3 questions, written below, to provide a basis for future studies. This study, which provides summary and synthesis of the knowledge about null curriculum that was found, is literature review.

1. What is the null curriculum and what are its key features?
2. What are the advantages provided by null curriculum during curriculum development process?
3. What are the types of null curriculum and their reflections on curriculums in Turkey?

Null Curriculum and its Key Features

Null curriculum term can be described as the curriculum which includes what is not taught in schools either intentionally or unintentionally (Eisner, 1985). Schools or teachers are responsible for not only what they teach but also what they neglect to teach (Eisner, 1985). Since, students either do not notice the subjects they do not learn in schools or get the idea that these subjects are not important in real life or their school life. So the reasons, which cause to neglect or not to teach these parts, should be found out and understood. Null curriculum points out to the analysis of what is left out or neglected, and concentrates on how the curriculum is designed and implemented (Gholami, Rahimi, Ghahramani, & Dorri, 2016). Actually, it is understandable that some of the topics are intentionally excluded from the formal curriculum; because it is impossible to teach all the topics in a subject due to the limited time (Assemi & Sheikhzade, 2013). However, whether some of the topics are included or not in the formal curriculum can be directly connected to the idea of intended student profile in some societies. The content, which are left out from the formal curriculum and included in the null curriculum, can be anything from the whole lesson to little information (Flinders, Noddings, & Thornton, 1986).

The Advantages Provided by Null Curriculum during Curriculum Development Process

Studying the reflections of null curriculum in schools has many benefits for deciding on content, aims and their choosing criteria and implementation of curriculum. Understanding the null curriculum makes possible to see the different alternatives during the decision-making process of the content in curriculum. Null curriculum encourages revising the aims and decision criteria in the light of decided content. It also helps to make meaningful connection between content and aims. Also, null curriculum helps to understand the possible chances and restrictions during the implementation of formal curriculum. So, the focus changes from the decision of content to class organization, situation of the sources and school policy thanks to this advantage of null curriculum (Flinders et al., 1986; Eisner, 1985).

Types of Null Curriculum and Their Reflections on Curriculums in Turkey?

Although null curriculum is divided into three types as intended, implemented and experiential (Assemi & Sheikhzade, 2013) in literature, in this study it is discussed in three types as the curriculum which is neglected by decision makers, by headmasters and teachers and by students. Null curriculum, neglected by decision makers, means the exclusion of the some topics from the formal curriculum by politicians, course book writers, administrators or decision makers in education system. Null curriculum, neglected by headmasters and teachers, means the omission of some topics in the formal curriculum or course book, because they think these topics do not attract students' attention or are not important for them (Assemi & Sheikhzade, 2013). Lastly, null curriculum, neglected by students, means the ignoring

of some topics, which are not within their area of interest or which are imagined as too difficult to learn, by themselves (Assemi & Sheikhzade, 2013).

Result

In conclusion, it is important to study null curriculum, which has many clear advantages in content selection, aims and their selection criteria, implementation of curriculum and planning of education system, materials and the content, in detail. It is also important to investigate the examples of null curriculum in Turkey.

Kaynakça / References

- Adalar, H. (2010). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin 8. sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi yeni öğretim programına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Osman Paşa Üniversitesi, Tokat.
- Akaydın, G., & Soran, H. (1998). Liselerdeki biyoloji öğretmenlerinin derslerini deneyler ile işleyebilme olanakları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 11-14.
- Akkaya, G. (2016). *Ortaöğretim dokuzuncu sınıf matematik ders kitaplarının öğretim programına uygunluğu açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Aksu, C. (2007). *İlköğretim 8. sınıf müzik programının hedeflerine ulaşma düzeyinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Aslan, D. (2009). *İlköğretim yedinci sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programının yapılandırmacı yaklaşım bağlamında öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Assemi, A., & Sheikhzade, M. (2013). Intended, implemented and experiential null curriculum. *Life Science Journal*, 10(1), 82-85.
- Atabey, E. (2015). *İlkokul ikinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Aybek, B., & Aslan, S. (2015). Sınıf öğretmenlerinin ilkökul 3. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programına yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(41), 883-894.
- Bayram, K. (2016). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ortaokul 8. sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Ağrı.
- Canikoğlu, G. (2016). *Görsel sanatlar dersi öğretim programındaki "Görsel iletişim biçimlendirme" öğrenme alanının uygulanmasında ortaokul resim öğretmenlerinin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Caswell, H. L., & Campbell, D. (1935). *Curriculum development*. New York, NY: American Book Company.
- Cesur, D. (2012). *Ortaöğretim müzik dersinin işlevselliği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Demirel, Ö. (2013). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Edge Akademi.
- Fettahoğlu, B. (2011). *7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi: Gümüşhane ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Üniversitesi, Erzincan.
- Doğan, H. (1975). Program geliştirmede sistem yaklaşımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(14), 361-385.
- Doll, R. C. (1986). *Curriculum improvement: Decision making and process*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Eisner, E. W. (1985). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. New York, NY: Macmillan Publishing Co.
- Flinders, D. J., Noddings, N., & Thornton, S. J. (1986). The null curriculum: Its theoretical basis and practical implications. *Curriculum Inquiry*, 16(1), 33-42.
- Gholami, M., Rahimi, A., Ghahramani, O., & Dorri, E. R. (2016). A reflection on null curriculum. *A Journal of Multidisciplinary Science and Technology*, 7(1), 218-223.
- Good, C. (1973). *Dictionay of education*. New York, NY: Mc Graw-Hill.
- Gürşen, S. (2002). *Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan müzik öğretmenlerinin müzik dersi ile ilgili karşılaştıkları sorunlar* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Güven, G. (2016). *3. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Işık, S., & Soran, H. (2005). Biyoloji öğretmeni yetiştiren kurumların öğretim programlarının karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 109-117.
- İnce, M. (2016). *Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programının uluslararası öğrenci değerlendirme programı'nda (PISA) yoklanan "okuma becerileri" açısından analizi: Zonguldak örneği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Karataş, Y., & Kılıç, I. (2017). Ortaöğretim düzeyi müzik derslerinde kullanılan okul çalgıları ve bu çalgıların öğretiminde karşılaşılan sorunların incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(26), 565-601.
- Kaya, E., & Gürbüz, H. (2002). Lise ve meslek lisesi öğrencilerinin biyoloji öğretiminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 11-21.
- Köroğlu, G. N. (2013). *İlköğretim ikinci kademe görev yapan müzik dersi öğretmenlerinin 2006 müzik dersi öğretim programı ile ilgili görüşleri ve karşılaştıkları sorunlar* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Neagley, R. L., & Evans, D. N. (1967). *Handbook for affective curriculum development*. New Jersey, NJ: Englewood Cliffs, Pentice-Hall Inc.
- Olivia, P. F. (1988). *Developing the curriculum*. Boston, MA: Scott, Foresman and Company.
- Oliver, A. I. (1977). *Curriculum improvement: A guide to problems, principles and process*. New York, NY: Harper-Row.
- Öztürk, E. (2006). *İlköğretim okullarındaki ikinci kademe müzik eğitimi ve sorunları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Posner, G. J. (1995). *Analyzing the curriculum*. New York, NY: McGraw-Hill, Inc.
- Saylor, J. G., Alexander, W. M., & Lewis, A. J. (1981). *Curriculum planning for better teaching and learning*. New York, NY: Holt, Rinehart, & Winston.
- Short, E. C. (1982). Curriculum development and organization. In H. E. Mitzel (Ed.), *Encyclopedia of educational research* (pp. 405-412). New York, NY: The Free Press.
- Süzer, M. A. (2017). *Fizik lise öğretim programının ve ders kitaplarının Almanya ve İngiltere örnekleriyle karşılaştırılması ve öğretmen görüşleriyle değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. New York, NY: Har Court, Brace and World.
- Tanner, D., & Tanner, L. N. (1980). *Curriculum development: Theory into practice*. New York, NY: Mac Millan.
- Türkoğlu, Ç. (2016). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ortaokul beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı hakkındaki farkındalık durumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tyler, R. W. (1986). *Basic principles of curriculum and instructions*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Uluçınar, Ş., Cansaran, A., & Karaca, A. (2004). Fen bilimleri laboratuvar uygulamalarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 465- 475.
- Varış, F. (1994). *Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler*. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Yaman, M., Dervişoğlu, S., & Soran, H. (2004). Orta öğretim öğrencilerinin derslere ilgilerinin belirlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 232-240.
- Yüzbaşıoğlu, A., & Atav, E. (2004). Öğrencilerin günlük yaşamla ilgili biyoloji konularını öğrenme düzeylerinin belirlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 276-285.
- Zevfi, R. (2015). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarının Türkçe dersi öğretim programında yer alan temel beceriler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.



Güvenli Bağlanma Düzeyi ve Benlik Kurguları İle Üniversiteye Yeni Başlayan Öğrencilerin Uyumları Arasındaki İlişki

Gülşah Sevinç¹, Tülin Şener-Kılıncı²

¹ Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye

² Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bölümü, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye

Sorumlu Yazar: Gülşah Sevinç, gulsahkara85@yahoo.com

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Bilgilendirme: Bu makale, birinci yazarın ikinci yazarın danışmanlığında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde tamamladığı yüksek lisans tezine dayalı olarak hazırlanmıştır.

Kaynak Gösterimi: Sevinç, G., & Şener-Kılıncı, T. (2018). Güvenli bağlanma düzeyi ve benlik kurguları ile üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin uyumu arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(3), 306-324. doi:10.17244/eku.377465

The Relationship Between Attachment Security, Self-Concepts and University Adjustment of Freshmen

Gülşah Sevinç¹, Tülin Şener-Kılıncı²

¹ The Department of Educational Psychology, Graduate School of Educational Sciences, Ankara University, Ankara, Turkey

² Department of Educational Psychology, Faculty of Educational Sciences, Ankara University, Ankara, Turkey

Corresponding Author: Gülşah Sevinç, gulsahkara85@yahoo.com

Article Type: Research Article

Acknowledgement: This article was generated based on the first author's master thesis completed under the guidance of the second author at the Graduate School of Educational Sciences, Ankara University, Turkey.

To Cite This Article: Sevinç, G., & Şener-Kılıncı, T. (2018). Güvenli bağlanma düzeyi ve benlik kurguları ile üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin uyumu arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(3), 306-324. doi:10.17244/eku.377465



Güvenli Bağlanma Düzeyi ve Benlik Kurguları ile Üniversiteye Yeni Başlayan Öğrencilerin Uyumları Arasındaki İlişki

Gülşah Sevinç¹, Tülin Şener-Kılınç²

¹Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye

ORCID: ...

²Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bölümü, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye

ORCID: ...

Öz

Bu çalışmada, üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin anne, baba ve akranlarına bağlanma düzeyleri, toplulukçu-ilişkisel-bireyci benlik kurguları ve üniversiteye uyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca cinsiyet, yaşanan şehir, aile ile yaşama durumu, anne ve babanın eğitim düzeyi ile üniversiteye uyum düzeyi arasındaki ilişki ele alınmıştır. Anneye ve babaya bağlanma düzeyleri ile anne-babanın eğitim düzeyleri arasındaki ilişkinin yanı sıra anne, baba ve akrana güvenli bağlanma düzeyi ile benlik kurgularının cinsiyete göre farklılaşma gösterip göstermediği de analize dahil edilmiştir. Çalışma grubunu, 183'ü kız, 69'u erkek olmak üzere toplam 252 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Ebeveyn ve Akrana Bağlanma Ölçeği (EABÖ), İlişkisel Toplulukçu Bireyci Benlik Ölçeği (İTBBÖ) ve Üniversite Yaşamı Ölçeği (ÜYÖ) uygulanmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler araştırma sorularının cevaplanmasına yönelik olarak SPSS kullanılarak gerçekleştirilen standart çoklu doğrusal regresyon ve t-testi ile analiz edilmiştir. Çalışma sonucuna göre anneye ve akranlara güvenli bağlanma düzeyi ile üniversiteye uyum arasında anlamlı bir ilişki vardır. Ayrıca ilişkisel ve toplulukçu benlik kurgusu ile üniversite uyumu arasında anlamlı düzeyde bir ilişki varken, bireyci benlik kurgusu ile üniversiteye uyum arasında bir ilişki çıkmamıştır. Annenin eğitim düzeyi anne ile bağlanmada herhangi bir önem taşımazken babanın eğitim düzeyi babaya güvenli bağlanma aşamasında önemli bir etkiye sahiptir.

Makale Bilgisi

Anahtar Kelimeler:

Üniversiteye uyum, bağlanma, benlik kurgusu, toplulukçu, ilişkisel, bireyci

Makale Geçmişi:

Geliş: 11 Ocak 2018

Düzeltilme: 29 Mayıs 2018

Kabul: 25 Haziran 2018

Makale Türü: Araştırma Makalesi

The Relationship Between Attachment Security, Self-Construals and University Adjustment of Freshmen

Abstract

This study examines the correlation between attachment security both with parents and peers, self-construals – collectivist, relational and individualist- and level of university adjustment of students in the first year. The correlation between gender, city of residence, the state of living with parents, maternal and paternal educational level and university adjustment has been analyzed as well. The correlation between the maternal and paternal attachment and the education levels of parents has also been considered. The attachment levels and self-construals have been analyzed to the extent that they differed depending on the gender, as well. The participants of the research consisted of 252 university students (183 female, 69 male). The Inventory of Parent and Peer Attachment (IPPA), Relational, Individual and Collective Self Aspects (RIC) Scale and University Life Scale (ULS) were used for data collection. The data was analyzed with Multiple regression analysis and t-test. The results indicate that there is a significant correlation between attachment to mother and peers, and university adjustment. As for the self-construals, there is a significant correlation between the relational and collective self, and university adjustment. There is no correlation between the individualist self-construal and university adjustment. Whereas the maternal education level does not have an impact on maternal attachment, paternal educational level has a significant impact on paternal attachment security.

Article Info

Keywords: University adjustment, attachment, self-construal, collectivist, relational, individualist

Article History:

Received: 11 January 2018

Revised: 29 May 2018

Accepted: 25 June 2018

Article Type: Research Article

Giriş

Bağlanma, bebeğin annesi (ya da ona bakım veren kişi) ile içten, samimi, sıcak ve sürekli bir ilişki kurması sonucunda gelişen ve ruh sağlığı için çok önemli olan bir kavramdır. Bebeklik döneminde aşamalar halinde ortaya çıkan bağlanma, bireyin yaşamı boyunca etkisini sürdürmeye devam eder. Bebeklikte kurulan anne-bebek ilişkisinin, ilerleyen dönemlerde romantik ilişkilerden iş yaşamına, cinsel yaşamdan dini ve politik inançlara kadar birçok alanda etkili olduğu gözlemlenmektedir.

Bowlby'ye (2014) göre bağlanma sürecinin temel sonucu, bireyin yabancı ortamlarda davranışını düzenlemesi için sosyal etkileşime yönelik bir içsel çalışan model geliştirmesidir. Bebek yaşamın ilk anlarından itibaren, anababanın onun gereksinimleri karşısında sunacağı güven dolu ya da güvenden yoksun olan ortamlara bağlı olarak kendine ve diğerlerine ilişkin içsel çalışan modeller oluşturur (Bowlby, 2014; 2015). Bireyin ilerideki dönemde başkaları ile kuracağı ilişkilere bunlar yön verir. Bu zihinsel temsiller, bebeğin ebeveynlerine ilişkin güven veren ve şefkatli; kendine dair ise sevgi ve ilgi gösterilmeye değer bir içsel çalışan model oluşturması durumunda ilerideki ilişkilerine olumlu katkıda bulunacaktır. İçsel çalışan modellerin bireyin hayatındaki etkisi, ebeveynlerinden ayrıştığı, özerkleşme ve bireyleşme açısından büyük aşama kaydettiği ergenlik döneminde ve üniversite yıllarında da devam eder. Bakım veren ile bebeklikte kurulan güvене dayalı ilişki, bireyin üniversiteye geldiğinde gerek akranlarıyla gerekse romantik ilişkisindeki eşyle geliştireceği ilişkisinin bir provasını niteliğindedir.

Bağlanma ergenlik dönemine gelindiğinde farklı bir şekil alır. Sosyal etkileşimlerin yoğunluk kazandığı ve anne babadan ayrışmanın zirveye ulaştığı bu dönemde sadece anababa ile değil, aynı zamanda yakın arkadaşlar, akrabalar, öğretmenler, psikolojik danışmanlar ve romantik partnerler ile bağlanma ilişkisi geliştirilmektedir (Demir, 2010). Yani akranlar bir bağlanma figürü olarak ergenin hayatına girmeye başlarlar. Akranlar üniversiteye geçiş aşamasında da, ortak zorlukları yaşadıkları dönemde sosyal destek olmaları açısından birey açısından büyük önem taşır.

Bağlanma, bireyin üniversiteye uyumu söz konusu olduğunda da önemli bir etken olarak karşımıza çıkar. Uyum denildiğinde, bireyin çevrenin ortaya çıkardığı yenilikler ile başa çıkabilmesini sağlayacak davranışlar akla gelir. Rathus ve Nevid (1986), uyumu insanların çevrenin taleplerini karşılmasına izin veren davranış olarak niteler ve bireylerin çevreden gelen baskılarla ve stresle başa çıkma süreçleri olarak tanımlar. Uyum sağlamak, bebeklik ve çocukluk döneminin ne kadar önemli bir ögesi ise üniversiteye geçiş süreci de bir ergenin hayatı için o kadar önemlidir.

Üniversitenin ilk yılı geçiş dönemini temsil etmesi açısından diğer yıllara kıyasla bireyin daha çok zorluklarla karşı karşıya kalması beklenen yıldır. Birçok birey belki de ilk defa evinden ve yaşadığı şehirden uzaklaşmakta (Berman & Sperling, 1991), yalnız başına bir yurttan ya da birkaç kişi ile kiraladıkları bir evde yaşamakta, dolayısıyla gerek yeni okul ortamı gerekse yeni ev ortamının getirdiği değişimlere ve zorluklara maruz kalmaktadır. Bu durum, ilk defa aile kaynaklarından ve desteğinden uzak kalmak anlamına gelmektedir (Arnstein, 1980; Henton, Lamke, Murphy, & Haynes, 1980). Bu nedenle bireyin genişleyen özgürlük alanı ona bir dizi sorumluluk getirir. Aynı zamanda harcamaları düzenleme sorumluluğunu da daha çok üstlenmesi beklenir. Yetişkinlik rollerine ve sorumluluklarına geçişi kapsayan ileri ergenlik döneminde (Levinson, Darrow, Klein, & Levinson, 1978) bu sorumlulukları yerine getirmek önem kazanır ve bu noktada uyum süreci işin içine girer.

Yaşanan zorlukların yoğunluğundan ötürü üniversitenin birinci yılında okuyan öğrencilerin uyum süreçleri ile ilişkili olan değişkenleri incelemek büyük önem taşımaktadır. Üniversite uyumu odağa alınarak yapılmış çeşitli faktörlerin incelendiği çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Birçok araştırma sonucunda (Kenny, 1987; Bradford & Lyddon, 1993), ailesi ile güvenli bağlanmaya sahip öğrencilerin yeni üniversite ortamına daha iyi uyum sağladıkları ortaya konmuştur. Üniversiteye uyum sürecinde akranların rolünün önemli olduğunu vurgulayan araştırma (Awang, Kutty, & Ahmad, 2014; Friedlander, Reid, Shupak, & Cribbie, 2007; Salami, 2011) sayısı da çoktur. Bu araştırmalarda akranlardan alınan sosyal desteğin artmasıyla birlikte üniversiteye uyumun arttığı sonucu çıkmıştır.

Sosyal bir ürün olan benlik, sosyal etkileşimler sonucunda oluşan ve kişinin kendisi ile ilgili farkındalığını yansıtan bir kavramdır (Kağıtçıbaşı, 2010). Benliğin sosyo-kültürel boyutta ele alınması sonucu ortaya çıkan benlik kurgusu ise bireyin içinde büyüdüğü kültürün etkisi ile şekillenen bir yapıdır. Hofstede'in (1980) dünyadaki kırkın üzerindeki ülkeden elde ettiği bilgilerden yola çıkarak oluşturduğu kültürel boyutlar göz önünde bulundurulduğunda şu sonuca ulaşılabilir: Batılı kültürler genel olarak bireyin diğerlerinden ayrışmasını vurguladığı için bireyci olarak adlandırılırken, Batılı olmayan kültürler bireylerin diğerleri ile bağlı olmasını vurguladığı için toplulukçu olarak

değerlendirilir. Markus ve Kitayama'nın (1991) bu çerçevede tanımladığı bağımsız ve karşılıklı bağımlı benlik kurguları, bireyin diğerlerinden ayrışması ve bireyleşmesi odağında düşünüldüğünde, bireyciliğin ağır bastığı toplumlarda ayrışma ve bireyleşme gereksiniminin daha yüksek olması beklenir. Diğer taraftan toplulukçuluğun ağır bastığı toplumlarda, içinde bulunulan grubun istekleri daha ağır bastığı için de ayrışma ve bireyleşme gereksiniminin daha düşük olması beklenir (Burger, 2016). Buradan yola çıkılarak, bireyciliğin ağır bastığı toplumlarda, bireylerin bağımsız benlik kurgusu geliştirme olasılığının daha yüksek olduğu, tam tersine toplulukçuluğun ağır bastığı toplumlarda ise bireylerin karşılıklı bağımlı benlik kurgusu geliştirme olasılıklarının daha yüksek olabileceği düşünülebilir. Bu iki kutuplu benlik kurgusu yapısına daha sonraki dönemlerde karşı çıkmış ve bireylerin hem özerk hem de ilişkisel benlik kurgusu geliştirebileceği ileri sürülmüştür (Kağıtçıbaşı, 2005). Yapılan araştırmalar da (örn., Kwak, 2003) özerkliğin ve ilişkiselliğin bir arada bulunmasının, ergenin iyi oluşu üzerinde olumlu etkileri olduğunu ortaya koymuştur.

Özellikle son dönemde benlik ile ilgili yapılan çalışmalarda (örn., Brewer & Gardner, 1996; Kashima & Hardie, 2000), karşılıklı bağımlı ve bağımsız benlik kurgularını içeren ikili yapıdan ziyade bireyci, toplulukçu ve ilişkisel benlik kurguları şeklinde şekillenen üçlü bir yapının benimsendiği görülmektedir. Ercan'ın (2008) da belirttiği gibi, bu üçlü model diğer modellere kıyasla daha kapsamlı bir kuramsal çerçeve sunması açısından önemlidir. Buradan hareketle bu çalışmada bireycilik, ilişkisellik ve toplulukçuluk boyutları, Ercan'ın (2008) çalışmasında benimsediği tanımlar odağında ele alınmaktadır. Bireycilik boyutu, bireyi başkalarından farklı, kendine özgü biricik özellikleriyle yansıtan, ilişkisellik boyutu bireyin yakın çevresindeki diğer bireylerle ilişkisini ve özdeşimini içeren ve toplulukçuluk boyutu birey ve topluluk arasındaki sembolik değerleri yansıtan boyut olarak değerlendirilmektedir (Ercan, 2008). Sonuç olarak benlik kurguları söz konusu olduğunda ortak bir sınıflama söz konusu değildir. Ayrıca yapılan araştırmalar bağlamında ele alındığında bireycilik, ilişkisellik ve toplulukçuluğun birbirini dışlayan boyutlar olmaktan ziyade belirli düzeylerde bir arada bulunabilen özellikler olduğu vurgulanabilir.

Geçmişte Türk kültürü, ailenin birey için hayatının sonuna kadar önemini büyük oranda koruduğu, yakın bağların büyük oranda sürdürüldüğü bir kültür olması dolayısıyla toplulukçu olarak ele alınmıştır (Hofstede, 2001). Fakat sanayileşme ile birlikte yaşanan değişimler sonucunda bugün gerek bireyci gerek toplulukçu öğelerin bir arada bulunduğu düşünülmektedir (İmamoğlu, 2002; Karadayı, 1998). Yaşanan bu değişimlerle birlikte bireylerin benlik kurgularında da değişimin meydana gelmesi beklenmektedir. Yapılacak araştırmalar ile benlik kurgularında ve üniversite uyumu gibi etkilediği farklı değişkenlerde yaşanan değişimlerin daha iyi anlaşılacağı düşünülmektedir. Bu araştırma çerçevesinde de Türk kültüründeki bireylerin ilişkisel benlik kurgusuna sahip olmasının, üniversiteye uyum aşamasında etkili olup olmadığının incelenmesi sonucunda yazındaki önemli bir boşluğun doldurulacağı söylenebilir.

Bağlanma ve benlik kurgusu gibi değişkenlerin yanı sıra üniversiteye uyum sürecinde önemli değişkenler olarak ortaya çıkabilen öğrencinin yaşadığı şehir, kiminle yaşadığı, annesinin ve babasının eğitim düzeyi gibi değişkenlerin de incelenmesi büyük önem taşır. Bazı araştırmalar (Al-Qaisy, 2010) üniversite eğitimi için başka bir şehre taşınan öğrencilerin üniversiteye uyum düzeyinin düşük olduğunu bulmuştur. Benzer şekilde bazı araştırmalar (Zubaroglu & Şayan, 1997) üniversite eğitimi süresince aile ile birlikte yaşamının bireye olumlu bir şekilde yansıdığını göstermiştir. Bu değişkenlere ilişkin veriler farklı benlik kurgularının ağırlık kazandığı toplumlarda farklılık gösterdiği için Türkiye'de bu değişkenlerin üniversiteye uyum sürecine katkısını irdelemek önem taşır. Buna ilaveten cinsiyet değişkeni ile ilgili bulgular da çok farklılık gösterir. Bazı araştırmalar (Bülbül & Acar-Güvendir, 2014) kızların üniversiteye uyum düzeylerinin daha yüksek olduğunu gösterirken bazıları (Karahana, Saridoğan, Özkamalı, & Dicle, 2005) iki cinsiyet arasında bir farkın olmadığını ortaya koymaktadır.

Alanyazında bağlanma ile anne ve babanın eğitim düzeyi değişkenleri arasında da ilişki olduğunu gösteren veriler vardır. Annenin veya babanın eğitim düzeyinin yüksek olması bireyin güvenli bağlanma geliştirmesine katkıda bulunuyor olabilir (Weisel & Kamara, 2016). Bunun tam tersine anne ve babanın eğitim düzeyi ile bağlanma düzeyi arasında hiçbir ilişki olmadığını gösteren araştırmalar (Haltigan, Lambert, Seifer, Ekas, Bauer, & Messinger, 2012) da bulunmaktadır. Bu çerçevede, söz konusu değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi önemlidir.

Son olarak benlik kurgularının cinsiyete göre değişiklik gösterip göstermediğinin incelendiği çok sayıdaki araştırmadan çıkan sonuçlar da farklılık göstermektedir. Kadınların ilişkisel benlik kurgusu, erkeklerin ise bireyci benlik kurgusu geliştirme olasılığının daha yüksek olduğunu gösteren birçok araştırmaya (örn: Jordan & Surrey, 1986)

rağmen Türkiye'nin toplumsal yapısında meydana gelen değişimler dolayısıyla benlik kurguları bakımından farklı veriler elde edilmesi mümkün olabilir.

Bağlanma, benlik kurguları ve üniversiteye uyum ile ilgili olarak yapılan çalışmalardan elde edilen verilerin farklılık göstermesi dolayısıyla bu değişkenlerin birbiri ile ilişkisinin incelenmesi önemlidir. Ayrıca toplulukçu özellikleri ağır basan, diğer taraftan da bireycilik eğilimlerinin de göze çarptığı Türk kültüründe bu değişkenler arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi de gereklidir. Bu bağlamda, bu çalışmada, üniversite birinci sınıfta bulunan öğrencilerin anne, baba ve akranlar ile kurdukları güvenli bağlanma düzeyi, benlik kurguları, yaşadıkları şehir, cinsiyetleri, aile ile yaşama durumları, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi değişkenlerinin üniversiteye uyum düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Buna ek olarak öğrencilerin anneye bağlanma düzeyinin annelerin eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığına, benzer şekilde babaya bağlanma puanlarının babaların eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. Ayrıca anneye, babaya ve akrana bağlanma puanlarının ve benlik kurgusu puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Yöntem

Araştırma Grubu

Bu çalışmanın araştırma grubunu, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde birinci sınıfta okuyan, yaşları 17 ile 20 arasında değişen öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırma grubunda bulunan öğrencilerin 17'si (%48,60) kız ve 18'i (%51,40) erkek olmak üzere 35'i (%13,80) Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü'nde, 39'u (%83,00) kız ve 8'i (%17,00) erkek olmak üzere 47'si (%18,60) Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nde, 35'i (%89,70) kız ve 4'ü (%10,30) erkek olmak üzere 39'u (%15,50) Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü'nde, 25'i (%53,20) kız ve 22'si (%46,80) erkek olmak üzere 47'si (%18,60) Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü'nde, 47'si kız (%88,70) ve 6'sı erkek (%11,30) olmak üzere 53'ü (%21,00) Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü'nde, 20'si (%64,50) kız ve 11'i (%35,50) erkek olmak üzere 31'i (%12,30) Zihinsel Engelliler Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenim görmektedir. Özetle, araştırma grubu 183'ü (%72,62) kız, 69'u (%27,38) erkek olmak üzere toplam 252 üniversite birinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır.

Çalışmaya katılan kız öğrencilerin sayısının erkek öğrencilerden oldukça fazla olduğu görülmektedir. Bu durum araştırma grubunun Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi öğrencilerinden oluşması ve bu programlarda kız öğrenci sayısının daha çok olması ile açıklanabilir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, veri toplamak amacıyla Ebeveyne ve Akrana Bağlanma Ölçeği (EABÖ), İlişkisel-Toplulukçu-Bireyci Benlik Ölçeği (İTBBÖ), Üniversite Yaşamı Ölçeği ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Armsden ve Greenberg (1987) tarafından geliştirilen Ebeveyne ve Akrana Bağlanma Ölçeğinin, Raja, McGee ve Stanton (1992) tarafından kısa formu oluşturulmuştur. Bu ölçek, anababaya ve akrana bağlanmayı ölçen iki alt ölçeği kapsamaktadır. Anababa ve Akrana Bağlanma Ölçeği, Asla (1) ile Daima (7) seçeneklerinden oluşan 7'li Likert Tipi bir ölçektir. Katılımcılar tarafından hem anne ve baba hem de akranlar için yanıtlanmıştır. Ebeveyne ve Akrana Bağlanma Ölçeği, Günaydın, Selçuk, Sümer ve Uysal (2005) tarafından Türk kültürüne uyarlanmış ve yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonucunda, iç tutarlık katsayısı yüksek bulunmuştur (Cronbach α : anne için= ,88, baba için= ,90). Bu çalışma kapsamında elde edilen veriler ile yapılan güvenilirlik analizi sonucunda ise benzer şekilde yüksek iç tutarlılık katsayıları elde edilmiştir (Cronbach α : anne için= ,90; Cronbach α : baba için= ,91; Cronbach α : akranlar için= ,88). Elde edilen yüksek iç tutarlılık katsayıları ölçeklerden elde edilen bulguların güvenilir olduğunu ve bu bulgulara dayanarak yapılacak sonuçların da güvenilir olduğunu göstermektedir.

İlişkisel-Toplulukçu-Bireyci Benlik Ölçeği (İTBBÖ) Kashima ve Hardie (2000) tarafından geliştirilmiştir ve bireyci, ilişkisel ve toplulukçu benlik düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Her biri 9'ar maddeden oluşan (Toplamda 27 madde) üç alt ölçekten oluşmaktadır ve 7'li Likert tipindedir (1=Kesinlikle katılmıyorum, 7=Tamamen katılıyorum). Ölçeğin güvenilirliğine yönelik olarak yapılan analizlerde iç tutarlık katsayısı bireycilik alt ölçeği için ,72, ilişkisel alt ölçeği için ,81 ve toplulukçuluk alt ölçeği için ,78 olarak hesaplanmıştır (Kashima & Hardie, 2000). İTBBÖ, Ercan (2011) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır ve sözkonusu ölçeğe ilişkin yapılan analizde iç tutarlık katsayısı (Cronbach α) .86 olarak bulunmuştur. Bu çalışma kapsamında yapılan güvenilirlik analizi sonucunda ölçeğe

ait Cronbach α iç tutarlılık katsayısı ise ,91 olarak bulunmuştur. Elde edilen iç tutarlılık katsayısının yüksek olması ölçekten elde edilen bulguların güvenilir olduğunu ve bu bulgulara dayanarak yapılacak sonuçların da güvenilir olduğunu göstermektedir.

Üniversite Yaşamı Ölçeği, Aladağ, Kağnıcı, Tuna ve Tezer (2003) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek toplam 48 maddeden oluşmaktadır ve maddeleri Bana Hiç Uygun Değil (1) ile Bana Tamamen Uygun (7) seçeneklerinden oluşan 7'li Likert tipi bir ölçektir. Aladağ, Kağnıcı, Tuna ve Tezer (2003) ölçeğin tümüne ilişkin iç tutarlılık katsayısını (Cronbach α) ,91 olarak bulunmuşlar ve ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik düzeyinin yüksek düzeyde olduğunu ifade etmişlerdir. Bu çalışma kapsamında elde edilen ile yapılan güvenilirlik analizi sonucunda ölçeğe ait Cronbach α iç tutarlılık katsayısı ise ,95 olarak bulunmuştur. Elde edilen iç tutarlılık katsayısının yüksek olması ölçekten elde edilen bulguların güvenilir olduğunu ve bu bulgulara dayanarak yapılacak sonuçların da güvenilir olduğunu göstermektedir.

Bunların yanı sıra öğrencilerden kişisel bilgilerine yönelik olarak bir form doldurmaları istenmiştir. Kişisel bilgi formunda katılımcılara cinsiyet, yaş, okuduğu bölüm, üniversiteye başlamadan önce yaşadığı şehir ile ilgili bilgilerin yanı sıra kiminle kaldıkları ve anne ve babasının eğitim düzeyleri sorulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmanın birinci amacı anne, baba ve akranlar ile kurulan güvenli bağlanma düzeyi, benlik kurgusu, yaşanılan şehir, cinsiyet, aile ile yaşama durumu, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi değişkenlerinin üniversite birinci sınıfta bulunan öğrencilerin üniversiteye uyum düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemesidir. Bu amaç doğrultusunda çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan çoklu doğrusal regresyon analizinde süresiz yordayıcı değişkenler (cinsiyet, yaşanılan şehir, aile ile birlikte yaşama, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi) kukla (dummy) değişken olarak analize alınmıştır. Sürekli yordayıcı değişkenler (bağlanma ve benlik kurguları değişkenleri) ise analize herhangi bir işlem geçirmeden alınmıştır. Çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmadan önce varsayımları kontrol edilmiştir ve tüm varsayımların sağlandığı görülmüştür.

Araştırmanın ikinci amacında, anneye bağlanma düzeyinin anne eğitim düzeyine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklem için t-testi yapılmıştır. Bağımlı değişkene (anneye bağlanma düzeyi) ait puanların bağımsız değişkene ait her bir düzey için normal dağılım varsayımının sağlandığı görülmüştür.

Araştırmanın üçüncü amacında, babaya bağlanma düzeyinin baba eğitim düzeyine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklem için t-testi yapılmıştır. Bağımlı değişkene (babaya bağlanma düzeyi) ait puanların bağımsız değişkene ait her bir düzey için normal dağılım varsayımının sağlandığı görülmüştür.

Araştırmanın dördüncü amacında, bağımlı değişkenlere (anneye, babaya ve akrana bağlanma) ait puanların cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için bağımsız örneklem için t-testi yapılmıştır. Bağımlı değişkenlere (anneye, babaya ve akrana bağlanma) puanlarının bağımsız değişkene ait her bir düzey (kız-erkek) için normal dağılım varsayımının sağlandığını göstermektedir.

Araştırmanın beşinci amacında, bireyci-ilişkisel-toplulukçu benlik kurgusu puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için bağımsız örneklem için t-testi yapılmıştır. Verilerin kızlar ve erkekler için normal dağılım gösterdiği ortaya konmuştur.

Bulgular

Araştırmada kullanılan sürekli bağımsız değişkenlere ilişkin puanlarının ait betimsel istatistikler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğrencilerin Sürekli Bağımsız Değişkenlere İlişkin Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Bağımsız Değişkenler	\bar{X}	s.s.
Anneye bağlanma	64,99	13,73
Babaya bağlanma	59,67	15,57
Akrana bağlanma	63,88	13,10
Bireyci benlik kurgusu	50,79	8,75
İlişkisel benlik kurgusu	49,18	10,82
Toplulukçu benlik kurgusu	45,56	11,15

Tablo 1'e göre öğrenciler bireyci benlik kurguları puanları açısından daha çok benzerlik gösterirken, öğrencilerin en fazla, babaya bağlanma açısından farklılık göstermektedir.

Üniversiteye uyum ile anneye, babaya ve akrana bağlanma, benlik kurguları, yaşanılan şehir, cinsiyet ve aile ile yaşama durumu, annenin ve babanın eğitim durumu arasındaki ilişkiye dair bulgular

Araştırmanın ilk amacı, anneye güvenli bağlanma düzeyi, babaya güvenli bağlanma düzeyi, akrana güvenli bağlanma düzeyi, benlik kurguları, yaşanılan şehir, cinsiyet, aile ile yaşama durumu, annenin ve babanın eğitim düzeyi değişkenlerinin üniversite uyumunun anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığının belirlenmesidir.

Tablo 2'de öğrencilerin üniversite uyumuna yönelik çoklu regresyon analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Üniversite Uyumuna Yönelik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız değişkenler	B	Standart hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	44,35	18,06	-	2,45	,01	-	-
*Anneye bağlanma	,91	,24	,264	3,84	,00	,62	,25
Babaya bağlanma	-,002	,18	-,001	-,01	,99	,49	-,00
*Akrana bağlanma	1,4	,22	,389	6,4	,00	,69	,39
Bireyci benlik kurgusu	,15	,29	,028	,52	,60	-,16	,03
*İlişkisel benlik kurgusu	1,2	,30	,275	3,99	,00	,57	,26
*Toplulukçu benlik kurgusu	-,63	,29	-,149	-2,14	,03	,16	-,14
*Cinsiyet	10,01	4,67	,095	2,14	,03	-,14	,14
*Yaşanılan şehir	-13,85	5,59	-,141	-2,48	,01	-,31	-,16
Aile ile yaşama durumu	,044	5,21	,000	,01	,99	-,14	,00
Annenin eğitim düzeyi	6,51	4,55	,067	1,43	,15	,18	,09
Babanın eğitim düzeyi	6,46	4,4	,069	1,47	,14	,34	,10

R=,79; R²=,63; F₍₁₁₋₂₂₄₎=34,61; *p ≤ ,05

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde anneye bağlanma, akrana bağlanma, ilişkisel benlik kurgusu, toplulukçu benlik kurgusu, cinsiyet, yaşanılan şehir değişkenlerinin anlamlı olarak üniversiteye uyum için yordayıcı değişken oldukları görülmektedir. Babaya bağlanma, bireyci benlik kurgusu, aile ile yaşama durumu, annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi değişkenlerinin ise t-testi sonuçları anlamlı değildir. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, anlamlı yordayıcı değişkenlerin üniversiteye uyum üzerindeki önem sırası; akrana bağlanma, ilişkisel benlik kurgusu, anneye bağlanma, toplulukçu benlik kurgusu, yaşanılan şehir ve cinsiyettir. Tablo 3'e göre, çoklu regresyona dahil tüm bağımsız değişkenler, öğrencilerin üniversiteye uyum puanlarındaki toplam varyansın yaklaşık %63'ünü açıklamaktadır (R=,79; R²=,63 ve p<,05). Çoklu Regresyon analizine göre anlamlı çıkan regresyon eşitliği şu şekildedir (F₍₁₁₋₂₂₄₎=34,61, p<,05) :

$$\begin{aligned} \text{Üniversiteye uyum düzeyi} = & (\text{Anneye güvenli bağlanma düzeyi} * ,91) + (\text{Babaya güvenli bağlanma} \\ & \text{düzeyi} * -,002) + (\text{Akrana güvenli bağlanma düzeyi} * 1,4) + (\text{Bireyci benlik} \\ & \text{kurgusu} * ,15) + (\text{İlişkisel benlik kurgusu} * 1,2) + (\text{Toplulukçu benlik} \\ & \text{kurgusu} * -,63) + (\text{Cinsiyet} * 10,01) + (\text{Yaşanılan şehir} * -13,85) + (\text{Aile ile} \\ & \text{yaşama} * ,044) + (\text{Anne eğitim düzeyi} * 6,51) + (\text{Baba eğitim düzeyi} * 6,46) + \\ & 44,35 \end{aligned}$$

Öğrencilerin anneye bağlanma puanlarının annelerin eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığına dair bulgular

Öğrencilerin anneye bağlanma puanlarının anne eğitim düzeyine göre anlamlı fark gösterip göstermediğinin belirlenmesi için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucu Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğrencilerin Anneye Bağlanma Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması

Anne Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	s.s.	Sd	t	p
İlköğretim ve altı	150	64,47	13,75	235	-,77	,45
İlköğretim üstü	87	65,88	13,74			

Tablo 3'e göre, annelerinin eğitim düzeyi ilköğretim ve altı olan öğrencilerin anneye bağlanma puanlarının ortalaması (64,47) ile annelerinin eğitim düzeyi ilköğretim üstü olan öğrencilerin anneye bağlanma puanlarının ortalaması (65,88) arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>,05$).

Öğrencilerin babaya bağlanma puanlarının babaların eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına dair bulgular

Öğrencilerin babaya bağlanma puanlarının baba eğitim düzeyine göre anlamlı fark gösterip göstermediğinin belirlenmesi için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucu Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğrencilerin Babaya Bağlanma Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması

Baba Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	s.s.	Sd	t	p
Lise altı	114	56,18	15,63	235	-3,391	,00
Lise ve üstü	123	62,90	14,86			

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin babaya bağlanma puanlarının baba eğitim düzeyine göre anlamlı fark gösterdiği görülmektedir ($p<,05$). Babalarının eğitim düzeyi lise ve üstü olan öğrencilerin babaya bağlanma puanlarının ortalaması (62,90) babalarının eğitim düzeyi lise altı olan öğrencilerin babaya bağlanma puanlarının ortalamasından (56,18) anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Öğrencilerin anneye, babaya ve akrana bağlanma puanlarının öğrencilerin cinsiyetine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına dair bulgular

Öğrencilerin anneye bağlanma puanlarının cinsiyete göre anlamlı fark gösterip göstermediğinin belirlenmesi için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucu Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğrencilerin Anneye Bağlanma Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Cinsiyet	N	\bar{X}	s.s.	Sd	t	p
Kız	173	66,95	12,72	235	3,71	,00
Erkek	64	59,69	15,02			

Tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin anneye bağlanma puanlarının cinsiyete göre anlamlı fark gösterdiği görülmektedir ($p<,05$). Kız öğrencilerin anneye bağlanma puanlarının ortalaması (66,95) erkek öğrencilerin anneye bağlanma puanlarının ortalamasından (59,69) anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Öğrencilerin babaya bağlanma puanlarının cinsiyete göre anlamlı fark gösterip göstermediğinin belirlenmesi için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucu Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğrencilerin Babaya Bağlanma Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Cinsiyet	N	\bar{X}	s.s.	Sd	t	p
Kız	173	60,93	15,59	235	2,04	,04
Erkek	64	56,26	15,12			

Tablo 6 incelendiğinde, öğrencilerin babaya bağlanma puanlarının cinsiyete göre anlamlı fark gösterdiği görülmektedir ($p<,05$). Kız öğrencilerin babaya bağlanma puanlarının ortalaması (60,93) erkek öğrencilerin babaya bağlanma puanlarının ortalamasından (56,26) anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Öğrencilerin akrana bağlanma puanlarının cinsiyete göre anlamlı fark gösterip göstermediğinin belirlenmesi için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucu Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7 incelendiğinde, öğrencilerin akrana bağlanma puanlarının cinsiyete göre anlamlı fark gösterdiği görülmektedir ($p<,05$). Kız öğrencilerin akrana bağlanma puanlarının ortalaması (66,42) erkek öğrencilerin babaya bağlanma puanlarının ortalamasından (57,03) anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Tablo 7. Öğrencilerin Akrana Bağlanma Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Cinsiyet	N	\bar{X}	s.s.	Sd	t	p
Kız	173	66,42	12,11	235	5,15	,00
Erkek	64	57,03	13,32			

Öğrencilerin bireyci-ilişkisel-toplulukçu benlik kurgusu puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığına dair bulgular

Öğrencilerin bireyci benlik kurgusu puanlarının cinsiyete göre anlamlı fark gösterip göstermediğinin belirlenmesi için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucu Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Öğrencilerin Bireyci Benlik Kurgusu Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Cinsiyet	N	\bar{X}	s.s.	Sd	t	p
Kız	173	51,08	9,01	235	,83	,41
Erkek	64	50,02	8,04			

Tablo 8’e göre, kız öğrencilerin bireyci benlik kurgusu puanlarının ortalaması (51,08) ile erkek öğrencilerin bireyci benlik kurgusu puanlarının ortalaması (50,02) arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>,05$).

Öğrencilerin ilişkisel benlik kurgusu puanlarının cinsiyete göre anlamlı fark gösterip göstermediğinin belirlenmesi için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucu Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Öğrencilerin İlişkisel Benlik Kurgusu Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Cinsiyet	N	\bar{X}	s.s.	Sd	t	p
Kız	173	50,03	9,63	88,34	1,71	,09
Erkek	64	46,91	13,36			

* Varyans homojenliği varsayımı sağlanmadığı için serbestlik derecesi 235 yerine 88,34 olarak rapor edilmiştir.

Tablo 9’a göre, kız öğrencilerin ilişkisel benlik kurgusu puanlarının ortalaması (50,3) ile erkek öğrencilerin ilişkisel benlik kurgusu puanlarının ortalaması (46,91) arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>,05$).

Öğrencilerin toplulukçu benlik kurgusu puanlarının cinsiyete göre anlamlı fark gösterip göstermediğinin belirlenmesi için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucu Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Öğrencilerin Toplulukçu Benlik Kurgusu Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Cinsiyet	N	\bar{X}	s.s.	Sd	t	p
Kız	173	45,96	11,23	235	,89	,37
Erkek	64	44,50	10,92			

Tablo 10’a göre, kız öğrencilerin toplulukçu benlik kurgusu puanlarının ortalaması (45,96) ile erkek öğrencilerin toplulukçu benlik kurgusu puanlarının ortalaması (44,50) arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>,05$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin üniversiteye uyum düzeyleri ile ilgili değişkenler incelenmiştir. Elde edilen bulgular, üniversiteye uyumu en iyi akrana güvenli bağlanma düzeyinin, sonra da anneye güvenli bağlanma düzeyinin yordadığı görülmektedir. Bu durum, akranların, bireyin ergenlikten yetişkinlik rollerine geçiş yaptığı dönemde kritik role sahip olmasıyla ilişkilidir. Akran grubu, bireyin psikolojik ve sosyal gelişiminde çok önemli bir rol oynar. Örneğin kimliğin gerçekleştirilmesinde akranlar, model türleri olarak işlev görür ve ergenlerin yetişkinlerden sağlayamayacakları geribildirimler verirler (Steinberg, 2007). Ayrıca akran grupları bireye, çeşitli rol ve kişilikleri denemesi için önemli bir fırsat sunmakla kalmaz birey açısından okul ve derslere ilgi gösterme, başarılı olmak için çabalama (Ryan, 2001) gibi konularda örnek oluştururlar.

Akrana bağlanma düzeyinden sonra anneye güvenli bağlanma düzeyinin de üniversiteye uyum için yordayıcı bir değişken olarak ortaya çıkması, Bowlby’nin (2012) kuramıyla ilişkilidir. Söz konusu kuramında, bebeğin ilk dönemde anne ile kurduğu ilişkinin güvene dayalı olarak gelişmesinin özellikle ergenliğin ilerleyen yıllarında kritik bir role sahip olduğu vurgulanmaktadır. Kendilerini Yabancı Ortam Deneyi’ne benzer bir durumda bulan üniversite

öğrencileri, annelerine anında ulaşamayacaklarını bilseler de onların acil bir ihtiyaç durumunda destek sağlayacaklarına dair güven duyarlarsa, üniversiteye uyum konusunda daha başarılı olurlar.

Babaya güvenli bağlanma düzeyinin üniversite uyumunu anlamlı düzeyde yordamaması Sağınç'ın (2011) araştırmasından elde edilen bulgu ile benzerdir. Bu durum, toplulukçu niteliği ağır basan Türk toplumunda babanın daha çok işe gidip para kazanan bir figür olarak görülmesi (Öğüt, 1998) ve çocuklarla ilgilenme rolünü ise genellikle anneye yüklemesi ile açıklanabilir. Babaların daha çok ailenin ekonomik geçimini sağlayan, çocuklarına ahlaki eğitim veren ve belirli bir miras bırakan bir figür olarak görüldüğü geleneksel kültürlerde babalık denince, çocuklar ile yakın bir ilişkiden çok parasal ve otoriter bir figür (Saygılı & Çankırılı, 2013) akla gelir. Bu durumla uyumlu olacak şekilde, bir annenin görevi ise çocukları için güven ve sevgi barındıran bir ev ortamı sunmak şeklinde algılanabilir.

Araştırmanın sonucunda anneye güvenli bağlanma düzeyi ile üniversiteye uyum arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Bu, üniversiteye uyum değişkeni söz konusu olduğunda anneye güvenli bağlanma durumunun babaya güvenli bağlanma durumuna göre daha öncelikli öneme sahip olduğunu gösteren bazı araştırmaların (Fanti, 2005; Kocayörük, 2010; Paterson, Field, & Pryor, 1994; Trinke, 1995; Trinke & Bartholomew, 1997) bulgularıyla tutarlıdır. Üniversitenin ilk yılı, aslında bireylerin ne tam anlamda ergenliğin özelliklerinden kurtuldukları ne de tam olarak yetişkinlik döneminin özelliklerini kazanabildikleri bir dönemdir. Bu dönemde bireylerin hayatında annelerinin etkisi devam eder, onlarla olan etkileşimleri eskisi gibi olmasa da babalarla kurulan iletişime kıyasla anne ile kurulan iletişim daha derindir. Yapılan bazı araştırmalar da, ergenlerin babalarına kıyasla annelerine daha yakın hissettiklerini, anneleri ile daha yakın ilişkiler kurduğunu (Hosley & Montemoyor, 1997) ve babaları ile ilişkilerinin kalitesini anneleriyle olan ilişkilerinin kalitesine oranla daha düşük bulduklarını (Paterson, Field, & Pryor, 1994) ortaya koymuştur.

Ercan'ın (2011) benlik kurgularına ilişkin olarak uyarladığı ölçeğin üç boyutunu oluşturan bireyci, ilişkisel ve toplulukçu benlik tipine dair yaptığı sınıflamayı temel alan bu araştırmanın analizi sonucunda, üniversite uyumunu yordayan faktörler arasında ilişkisel ve toplulukçu benlik kurgusu bulunurken, bireyci benlik tipinin üniversiteye uyumu yordamadığı ortaya konmuştur. Bu bulgu beklentilerimiz ile uyumlu bir sonuçtur ve Sağınç'ın (2011) araştırmasının bulgularıyla benzemektedir. Üniversiteye uyum sürecinde gerek üniversitedeki arkadaşlar ile gerekse yurtda veya öğrenci evinde birlikte kaldığı kişiler ile uyumlu ilişkiler sürdürmek çok önemlidir. Bu açıdan bakıldığında bireyci benlik tipi puanları yüksek olan bireylere kıyasla, ilişkisel benlik kurgusu düzeyi yüksek bireylerin uyum sürecini daha kolay atlatmaları şaşırtıcı değildir. Başkaları ile birlikte olma esasına dayalı olarak gelişen ilişkisel benlik kurgusu düzeyinin yüksek olması, bireyin yeni girdiği ortamda kolayca arkadaş edinmesine, akademik personel ile daha etkili bir şekilde iletişim kurmasına ve içine girdiği üniversite ortamı ile daha kolay bütünleşmesine katkıda bulunacaktır. İlişkisel benlik kurgusu düzeyinin yüksek olması Türk toplumunda üniversiteye uyum söz konusu olduğunda olumlu bir etken olarak öne çıkmaktadır.

Bu araştırma sonucunda kişinin üniversiteye başlamadan önce oturduğu şehrin üniversiteye uyumu yordadığı tespit edilmiştir. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi öğrencilerini kapsayan bu araştırmada, üniversite öncesinde Ankara'dan başka bir şehirde ikamet eden öğrenciler ile Ankara'da ikamet edip üniversite eğitimi aldığı sırada şehir değiştirmek zorunda kalmayan öğrenciler karşılaştırılmıştır. Sonuç olarak aynı şehirde üniversite okumanın, üniversiteye uyumu kolaylaştırdığı görülmüştür. Üniversiteye uyumun, birçok alanda uyumu beraberinde getirdiği düşünülürse en azından bilinen bir şehirde yaşamaya devam eden bireylerin yeni bir şehre alışmak zorunda kalmamasının onlara avantaj sağlayacağı beklenebilir. Söz konusu bulgu, üniversite öğrenimi için, başka bir şehre gidip yerleşen öğrencilerin üniversiteye uyum aşamasında zorluk çektiklerini ve dolayısıyla aynı şehirde yaşamaya devam eden öğrencilere kıyasla akademik, sosyal ve duygusal uyum düzeylerinin daha düşük olduğunu ortaya koyan Al-Qaisy'nin (2010) araştırmasından çıkan bulgular ile benzerlik taşımaktadır.

Araştırmanın bir başka önemli bulgusu, kız öğrencilerin üniversiteye uyum düzeylerinin erkeklere kıyasla daha yüksek çıkmasıdır. Bu araştırma bulgusu, başka araştırmaların (Bülbül & Acar-Güvendir, 2014; Strahan, 2003) bulguları ile benzerlik taşımaktadır. Kız öğrencilerin üniversiteye uyum düzeylerinin daha yüksek çıkması, kızların genel olarak ilişkilere erkeklere oranla daha çok önem vermesi ve üniversiteye uyum sürecinde gerek aileden gerekse akranlarından destek alma konusunda daha rahat olmaları ile açıklanabilir (Kenny & Rice, 1995). Erkekler ise bu sürecin getirdiği zorluklarla, bireycilik özelliklerinin ağır basması dolayısıyla kendileri başa çıkmaya çalışabilirler. Bu

da, zor olan uyum sürecini daha da uzatabilir. Ele alınan değişkenlerden aile ile birlikte yaşama durumunun ise üniversiteye uyum üzerinde anlamlı bir yordayıcı etkisinin çıkmaması beklentilerle ve birçok araştırmanın (Graff & Cooley, 1970; Murthaugh, Burns, & Schuster, 1999) bulgularıyla uyumlu bir sonuç değildir. Ankara’da yaşamaya devam eden öğrencilerin üniversiteye uyum düzeyi daha yüksek çıkmasına rağmen ailesi ile yaşayan öğrencilerin uyum düzeyleri yüksek çıkmamıştır. Bu iki bulgu birlikte ele alındığında, üniversiteye uyum aşamasında şehir değiştirme durumunun, birlikte yaşanan kişilere kıyasla daha önemli bir etken olarak ortaya çıktığı söylenebilir.

Araştırma bulgularından görüldüğü üzere, gerek annenin gerekse babanın eğitim düzeyinin üniversiteye uyum üzerinde yordayıcı bir etkiye sahip olmadığı ortaya konmuştur. Bu durum batılı alanyazında yapılan bazı araştırmaların (Choy, 2001; Nuñez & Cuccaro-Alamin, 1998; York-Anderson & Bowman, 1991) bulguları ile çelişen bir sonuçtur. Türk kültüründe anne babanın eğitim düzeyinin üniversite uyumuna etkisinin çıkmamış olması, üniversite eğitimine verilen önemin giderek artması ve anne babanın eğitim düzeyi ne olursa olsun çocuğun bu eğitimi alması doğrultusunda desteklenmesi ile açıklanabilir. İş bulmanın zorlaştığına dair yaygın inançla birlikte anneler ve babaların, üniversiteye gitme konusunda çocuklarının arkasına durduğu göze çarpmaktadır ve bu durumun kendi eğitim düzeyleri ne olursa olsun değişiklik göstermediği öne çıkmaktadır.

Bu çalışma çerçevesinde ele alınan öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyleri çok düşük çıktığı için annelerin eğitim düzeyleri, ilköğretim ve altı eğitim alma ile ilköğretim üstü eğitim alma şeklinde iki gruba ayrılmıştır. Yapılan analiz sonucunda bu iki gruptaki öğrencilerin annelerine güvenli bağlanma düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir ve bu bulgu bazı araştırmalarda (Nwoke, 2013) elde edilen bulgularla da benzerlik taşımaktadır. Türk toplumunda bireylerin anneleri ile kurduğu bağlanma ilişkisi, annenin eğitim düzeyine bakılmaksızın yoğun bir çizgide seyredir. Anneliğin kutsal ve zor bir görev olduğu şeklindeki inancın egemen olduğu Türk kültüründe okuryazar olmayan annelerden eğitim düzeyi çok yüksek olan annelere kadar tüm anneler, kültürün getirdiği bir etkiyle de çocuklarının hayatında en önemli figür olarak ortaya çıkarlar. Türkiye’de baskın olan toplumsal yapının cinsiyet rollerine ilişkin beklentileri doğrultusunda, kadınların annelik görevini uygun bir şekilde yerine getirmesi beklenmektedir. Böyle bir kültür içinde, cinsiyetine ilişkin rollerle büyüyen bir kadın, eğitim düzeyi ne olursa olsun, çocukları ile toplumun beklentileri ile uyumlu bir ilişki geliştirmeye çalışmaktadır.

Araştırmada babaya güvenli bağlanma düzeyinin babanın eğitim durumuna göre değişiklik gösterdiği görülmüştür. Lise ve üstü düzeyde eğitim almış babaya sahip olan öğrencilerin babalarına güvenli bağlanma düzeyleri de daha yüksek çıkmıştır. Yani babalarının eğitim düzeyi arttıkça, çocukların güvenli bağlanma düzeyleri artmaktadır. Bu bulgu, benzer bir şekilde toplulukçu kültürünün etkisi ile açıklanabilir. Geleneksel Türk kültüründe babalar, çocuklarının bakımı ile çok yakından ilgili değildir ve annelere kıyasla çocukların hayatında genel anlamda ikincil bir role sahiptir. Fakat son dönemlerde, eğitim düzeyinin artması ile birlikte babalar da çocuk bakımına katılmış ve çocukla ilgili sorumlulukları daha fazla üstlenir hale gelmiştir. Baba katılımında belli oranda artış görülse de, bunun Türk kültüründe belirli bir kesim ile sınırlı kaldığı göze çarpmaktadır. Geleneksel değerlerin ağır bastığı eğitim düzeyi düşük babalarda hala çocuk ile ilgilenmek annenin birincil görevi gibi görülmekte ve dolayısıyla mevcut baba-çocuk etkileşimi ile babaya güvenli bağlanma geliştirme düzeyi sınırlı kalabilmektedir.

Araştırmada kızların erkeklere kıyasla annelerine ve babalarına bağlanma düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu daha önce yapılan bazı araştırmaların (Haigler, Day, & Marshall, 1995; Kenny & Rice, 1995) bulguları ile tutarlıdır. Erkekler ile kıyaslandığında kızların kimlik gelişimi için bağlanmanın yerinin daha önemli olduğu belirtilmektedir (Benson, Harris, & Rogers, 1991). Kişiler ile geliştirilen ilişkiler kızlar için erkeklere oranla daha öncelikli bir yere sahiptir. Yine kızların, erkekler ile kıyaslandığında akranlarına bağlanma düzeyinin de daha yüksek olması, daha önce yapılan araştırma bulguları (Haigler, Day, & Marshall, 1995; Güven & Aslan, 2010; Totan, 2008) ile tutarlı bir sonuçtur. Söz konusu bulgu, kadınların benlik kurgulamalarında arkadaşlarıyla kurdukları ilişkilerin kritik rolünü vurgulamaktadır.

Öğrencilerin bireyci, ilişkisel ve toplulukçu benlik boyutlarına dair ortalamalara bakıldığında bireyci benlik kurgusuna ait ortalamalarla ilişkisel benlik kurgusu puan ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu göze çarpmaktadır. Benlik kurgularına ilişkin olarak ortaya çıkan bu bulgular, Markus ve Kitayama’nın (1991) bağımsızlık ve karşılıklı bağımlılık odağında yaptığı iki kutuplu sınıflama ile çelişmektedir. Ayrıca söz konusu bulgular Kağıtçıbaşı’nın (2010) özerk-ilişkisel benlik kurgusunu akla getirmektedir. Kağıtçıbaşı (2005), bireycilik ve ilişkiselliğin iki zıt kutup olmadığını ve bir arada bulunabileceğini öne sürmüştür. Benzer bir şekilde İmamoğlu (1998), gerek özerklik gerekse ilişkiselliğin benlik tanımında bir arada bulunabileceğini belirtmiştir.

Bulgularda, bireyci, ilişkisel ve toplulukçu benlik puanları dikkate alındığında cinsiyete göre anlamlı bir sonuç çıkmamıştır. Bu, alanyazında yapılan birçok araştırma sonucu ile çelişen bir bulgudur. Bu sonuç, Öz-Belirleme Kuramı (Ryan & Deci, 2000) çerçevesinde öne sürülen, özerkliğin ve ilişkiselliğin bir insanın temel gereksinimleri olduğu varsayımı ile uyumludur. Bu kuramda, hem erkek hem de kadınlarda ilişkisellik ve özerklik ile ilişkili unsurların var olması çok doğal bir şekilde ele alınmaktadır. Dolayısıyla benlik kurguları söz konusu olduğunda, erkeklerin veya kadınların farklılaşmaması insanın aynı anda hem özerk olma hem de başkaları ile ilişkiler kurma ihtiyacının olabilmesi (Harter, 2005; Kağıtçıbaşı, 1996) ile ilgilidir. Buradan hareketle kadınların da en az erkekler kadar bireyci benlik geliştirdiği ve erkeklerin de en az kadınlar kadar ilişkisel benlik geliştirdiği ortaya konmuştur. Bu Türkiye’de son dönemde yaşanan toplumsal değişimlere paralel olarak ortaya çıkmış bir durumdur. Hofstede’in (2001) sınıflandırmasında bireycilik ve toplulukçuluk boyutlarının ortaya yakın bir yerinde yer alan fakat Batılılaşma hareketinin beraberinde getirdiği bireyci eğilimler ile birlikte bir geçiş toplumu olarak ele alınmaya başlayan (Ercan, 2013) Türk toplumunda yaşanan bu değişimler kadının toplumdaki konumunda da değişime yol açmıştır. Eskiden sadece çocukların bakımı ve evdeki işlerin idare edilmesi görevleri ile özdeşleşen Türk kadını, eğitim düzeyinin de artmasının bir sonucu olarak, iş hayatına daha çok katılmaya başlamıştır. Ercan’ın (2013) da belirttiği gibi Türkiye’de kadınlar, eğitim düzeyi yükseldikçe ve işgücüne katılımı arttıkça geleneksel değerlere daha az bağlı kalmakta ve özerk-ilişkisel bir yapıya doğru ilerlemektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen verilerden yola çıkılarak uygulayıcılara bazı önerilerde bulunulabilir. Üniversiteye uyum aşamasında günlük çeken bireylere yardım ederken sorunun bağlanma veya benlik kurgusu ile ilgili değişkenlerden kaynaklanabileceği olasılığı göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca babanın eğitim durumunun baba ile kurulan güvenli bağlanma ilişkisinde etkili olduğu bulgusundan hareketle, babalara yönelik bilgilendirici psiko-eğitim programları düzenlenebilir. İleride bu konuda çalışacak araştırmacılara yönelik olarak şu önerilerde bulunulabilir. Farklı dönemlerde ölçüm yapılarak uyum düzeyindeki değişiklikler için herhangi bir kritik dönemin olup olmadığı değerlendirilebilir ve yeni araştırmalar Anadolu’daki diğer üniversiteleri de kapsayacak şekilde genişletilerek daha ayrıntılı bir inceleme olanağı bulunabilir.

Extended Summary

Introduction

Attachment is a critical concept which refers to the intimate and continuous relationship between the baby and the caregiver. According to Bowlby (2014; 2015), the ultimate end of this close relationship is the formation of internal working models. The success of the future relationships of an individual is mostly dependent on them.

Attachment takes a different form with the onset of adolescence. As the individuation reaches its climax, peers, relatives, romantic partners, etc. appear as the new attachment figures (Demir, 2010). Especially friends play a critical role in that they provide the adolescent with the social support he/she needs. Attachment is important when it comes to university adjustment too. Adjustment is defined as the behavior of the individual aimed at meeting the demands of the environment (Rathus & Nevid, 1986). The ability to adjust is a highly appreciated issue for adolescents who are advancing into a new phase in their lives.

The first year at university represents a transition period and brings about a variety of obstacles. It is maybe the first time that one leaves home, goes to live alone in another city with college mates (Berman & Sperling, 1991), pointing to the fact that one has to keep away from the family resources and support perhaps for the first time (Arnstein, 1980; Henton, Lamke, Murphy, & Haynes, 1980). This is where the adjustment process becomes more of an issue again as late adolescence represents a transition to adulthood roles and responsibilities (Levinson, Darrow, Klein, & Levinson, 1978).

It is highly important to analyze the variables related to the adjustment process of the university students in the first year due to the potential hardships. The research points to a high level of adjustment for students with high level of security (Kenny, 1987; Bradford & Lyddon, 1993). The critical position of peers within the college adjustment process is also highlighted in multiple studies (Awang, Kutty, & Ahmad, 2014; Friedlander, Reid, Shupak, & Cribbie, 2007; Salami, 2011). Another variable related to adjustment is the “self-construal”, the socio-cultural dimension of the self (Kağıtçıbaşı, 2010), defined as the awareness of an individual related to oneself. Self-construals are shaped by the culture in which a person is brought up. Based on Hofstede’s (1980) cultural dimension theory, it can be inferred that western cultures focus on the differentiation of the individual and are more “individualist” whereas non-western cultures emphasize the connectedness and are regarded as “collectivist”. According to the classification of Markus and Kitayama (1991), two self-construals appear: independent vs. interdependent. Whereas individualist cultures promote independent self-construals, collectivist countries promote interdependent self-construals as there is a little room for individuation and separation (Burger, 2016). This two-ended self-construal conceptualization was rejected afterwards and Kağıtçıbaşı (2005) proposed that an individual can develop a relational and independent self-construal at the same time. Following studies (Kwak, 2003) confirmed that being autonomous and relational at the same time brings about positive outcomes for the well-being of adolescents.

The recent studies (Brewer & Gardner, 1996; Kashima & Hardie, 2000) have adopted a theoretical basis consisting of three different self-construals. According to Ercan (2008), the individualist self-construal refers to the dimension which separates an individual from others and make that person unique. The relational self-construal is the dimension which reflects the relationship and identification of an individual with others. Lastly collective self-construal is attributed to the symbolic values between the individual and the society.

According to Hofstede (2001), Turkey is, a collectivist country but today it is believed that individualist and collectivist features exist side-by-side, as a result of the industrialization process (İmamoğlu, 2002; Karadayı, 1998). This study is significant as it reflects the changes in Turkish culture and fills the gap in literature on the relationship between university adjustment and self-construals.

Objectives

The main purpose of this study is to analyze the relationship between the attachment security levels of adolescents, their self-construals and university adjustment levels. Another purpose is to reveal the correlation between university adjustment and a number of variables- place of residence, educational level of parents, gender and living with parents. Some studies (Al-Qaisy, 2010) manifest that changing the city for college education is a disadvantage in terms of adjustment. Similarly some (Zubaroglu & Şayan, 1997) point to the finding that living with the family provides benefits for the freshmen. Studies focusing on the gender variable produce conflicting results. Whereas there are some

findings showing that girls are better at adjusting to the university environment (Bülbul and Acar-Güvendir, 2014), some studies (Karahan, Sarıdoğan, Özkamalı, & Dicle, 2005) yield no difference between boys and girls.

This study also focuses on the correlation between attachment security and educational levels of mother and father. There are conflicting findings related to the educational level as some (Weisel & Kamara, 2016) stress that the higher the educational level of parents, the more secure is the attachment bond while some (Haltigan, Lambert, Seifer, Ekas, Bauer, & Messinger, 2012) present no correlation between the educational level of parents and the secure attachment level. Therefore it is highly important to provide an insight related to such a relationship.

Lastly the correlation between self-construals and gender is to be analyzed within the framework of this study. Although some research (Jordan & Surrey, 1986) produces a finding that women tend to develop relational self-construal whereas men develop individualist self-construal, this might not be the case in Turkish culture going through radical sociological changes in recent years.

Bearing all these studies in mind, the main purpose of the study is to determine whether attachment security levels, self-construals (individualist - relational- collectivist), place of residence, gender, living with parents, maternal educational level and paternal educational level predict university adjustment level. Another purpose is to find out whether maternal attachment scores vary significantly by maternal educational level and whether paternal attachment scores vary significantly by paternal educational level. Another important question is about attachment security (with mothers, fathers and peers) scores. The purpose is to find out whether they vary significantly by gender. Last but not least, the aim is to reveal whether self-construal scores vary significantly by gender.

Method

The research sample consists of 252 students studying at the first grade of Ankara University, Faculty of Education in 2014-2015 academic year. The distribution of the sample by gender is as follows: female (n=183, f=72.62%) and male (n=69, f=27.38%).

The Inventory of Parent and Peer Attachment (IPPA), the Collective Self Aspects (RIC) Scale and University Life Scale (ULS) were used for data collection. Developed by Armsden and Greenberg (1987), IPPA was shortened as a form by Raja, McGee and Stanton (1992). The Turkish adaptation of IPPA was carried out by Günaydın, Selçuk, Sümer, and Uysal (2005). The RIC Scale was developed by Kashima and Hardie (2000) and its Turkish adaptation by performed by Ercan (2011). ULS was developed by Aladağ, Kağnıcı, Tuna, and Tezer (2003), who found the scale as valid and reliable.

The descriptive survey model was employed in the present study. For the first research question standard multiple regression analysis was performed. For the following research questions t-test was utilized.

Results

The standard regression analysis results show that maternal attachment security level, attachment security level with peers, relational and collectivist self-construal, gender and place of residence are the variables which have a predictive power on university adjustment. However, paternal attachment security level, individualist self-construal, state of living with parents, maternal and paternal educational levels are not predictors of university adjustment. The independent variables included in the analysis can explain 63% of the total variance in the adjustment scores ($R=.79$; $R^2=.63$). The regression formula which is significant can be presented as ($F_{(11,224)}=34.61$; $p<.05$) :

$$\text{University adjustment} = (\text{Maternal attachment security level} \cdot .91) + (\text{Paternal attachment security level} \cdot -.002) + (\text{Attachment security level with peers} \cdot 1.4) + (\text{Individualist self-construal} \cdot .15) + (\text{Relational self-construal} \cdot 1.2) + (\text{Collectivist self-construal} \cdot -.63) + (\text{Gender} \cdot 10.01) + (\text{Place of residence} \cdot -13.85) + (\text{Living with parents} \cdot .044) + (\text{Maternal educational level} \cdot 6.51) + (\text{Paternal educational level} \cdot 6.46) + 44.35$$

The results of t-test show that maternal attachment security levels do not vary significantly by maternal educational level ($p > .05$). Paternal attachment security levels vary by paternal educational level ($p < .05$). The students with fathers who are graduates of high school and above can adjust better to university [$t_{(235)} = -3.391$; $p = .00$].

Analysis with t-test indicates that attachment security scores vary by gender. Girls have a higher level of maternal attachment security [$t_{(235)} = 3.71$; $p = .00$] and paternal attachment security [$t_{(235)} = 2.04$; $p = .04$]. Also girls have obtained higher scores of that with peers [$t_{(235)} = 5.15$; $p = .00$].

T-test results reveal that self-construals do not vary by gender. There is not a significant difference ($p > .05$) between boys and girls in terms of individualist, relational and collectivist self-construals.

Discussion and Conclusion

The finding that university adjustment is best predicted by secure attachment to peers is a sign of the peers' critical role in the transition process of adolescents into adulthood (Steinberg, 2007). Peers act as models regarding academic studies, interest for the courses as well as providing opportunities for trying different roles (Ryan, 2001). The predictive value of attachment security with the mother is consistent with Bowlby's (2012) theory of attachment and demonstrates the importance of mother-child bond. The finding that attachment to father is not a predictor of university adjustment conforms with the findings of some studies (Sağınç, 2011) and could be a reflection of the collectivist Turkish culture, in which the father is seen as the breadwinner of the family (Öğüt, 1998) and acts as the authority (Saygılı & Çankırılı, 2013). The result of this study manifesting that attachment relationship with the mother takes precedence over that with the father is compatible with a number of studies (Fanti, 2005; Kocayörük, 2010; Trinke, 1995; Trinke & Bartholomew, 1997). Some studies demonstrate that adolescents develop a more intimate relationship with their mothers (Hosley & Montemoyor, 1997) and find the quality of their relationship with their fathers poorer compared to that with their mothers (Paterson, Field, & Pryor, 1994).

The finding that relational and collectivist self-construals are predictors of university adjustment whereas the individualist is not, meets our expectations. As one begins university, it is necessary to develop harmonious relationships with other students.

The data shows that students who used to reside in Ankara before starting university are better at adjusting. Knowing the city helps the freshman. However, living with parents is not a significant predictor, which is an inconsistent finding with the findings of several studies (Graff & Cooley, 1970; Murthaugh, Burns, & Schuster 1999). Taken together, these findings show that changing the city is a more important variable than the people to live with when adjustment matters.

The finding that girls show higher levels of adjustment to university is in parallel with the findings of some studies (Strahan, 2003) and may be the result of girls paying more attention to relationships with others, which make them more comfortable asking for support from their families and friends (Kenny & Rice, 1995).

Although it is incompatible with some western studies (Choy, 2001; Nuñez & Cuccaro-Alamin, 1998; York-Anderson & Bowman, 1991), the finding that maternal and paternal educational level does not predict university adjustment may be a sign of the emphasis on university education in Turkish culture in recent times.

This study reveals that there isn't a correlation between maternal educational level and maternal attachment security, a finding consistent with the findings of some studies (Nwoke, 2013), accentuating the irreplaceable role of the mother. Unlike the case with the mother, the father's educational level is a significant predictor of paternal attachment security. The fathers who have a higher educational level are more aware of the importance of their role in the identity formation of the child.

Girls' level of attachment to both mothers and fathers are higher than that of boys, a consistent finding with those of some studies (Haigler, Day, & Marshall, 1995). This is an indicator of the special meaning of attachment in the identity formation process for girls (Benson, Harris, & Rogers, 1991). The finding that female students' level of attachment security formed with their peers is higher, is compatible with many studies (Güven & Aslan, 2010; Totan, 2008) and manifests the critical role of relationships in women's self-construal formation.

The average scores of relational and individualist self-construal scores are very close to each other. This is a finding incompatible with the classification of Markus and Kitayama (1991) but is a confirmation of the independent-relational self-construal of Kağıtçıbaşı (2010). Similar to İmamoğlu (1998), Kağıtçıbaşı (2005) presumes that a person can be independent and relational at the same time. The finding that scores of three self-construals do not vary by

gender is compatible with the Self-Determination Theory (Ryan & Deci, 2000) which asserts that autonomy and relatedness are among the three fundamental needs of humans. In other words, individuals feel the need to be related and dependent at the same time regardless of gender (Harter, 2005; Kağıtcıbaşı, 1996). As Turkish culture has recently been considered as a country of transition with the appearance of individualist tendencies (Ercan, 2013), this has had an impact on the self-construals as well, leading to a situation in which women has begun to participate more in business life and to develop a more individualist self-construal.

Kaynakça / References

- Aladağ, M., Kağmıcı, D. Y., Tuna, M. E., & Tezer, E. (2003). Üniversite yaşamı ölçeği: Ölçek geliştirme ve yapı geçerliği üzerine bir çalışma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(10), 41-47.
- Al- Qaisy, L. M. (2010). Adjustment of college freshmen: The importance of gender and the place of residence. *International Journal of Psychological Studies*, 2(1), 142-150.
- Armsden, G. C., & Greenberg, M. T. (1987). The Inventory of Parent and Peer Attachment: Relationships to well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 16(5), 427-454.
- Arnstein, R. L. (1980). The student, the family, the university and transition to adulthood. *Adolescent Psychiatry*, 8, 160-172.
- Awang, M. M., Kutty, F. M., & Ahmad, A. R. (2014). Perceived social support and well being: First-year student experience in university. *International Education Studies*, 7(13), 261-270.
- Benson, M. J., Harris, P. B., & Rogers, C. S. (1991). Identity consequences of attachment to mothers and father among the late adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 2, 187-204.
- Berman, W. H., & Sperling, M. B. (1991). Parental attachment and emotional distress in the transition to college. *Journal of Youth and Adolescence*, 20, 427-440.
- Bowlby, J. (2012). *Bağlanma ve kaybetme: Bağlanma* (Çev. T. V. Soylu). İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Bowlby, J. (2014). *Bağlanma ve kaybetme: Ayrılma* (Çev. M. Günay). İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Bowlby, J. (2015). *Bağlanma ve kaybetme: Kaybetme* (Çev. N. Diner & N. Nirven). İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Bradford, E., & Lyddon, W. (1993). Current parental attachment: Its relation to perceived psychological distress and relationship satisfaction in college students. *Journal of College Student Development*, 34, 256-260.
- Brewer, M. B., & Gardner, W. (1996). Who is this "we"? Levels of collective identity and self representations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 83-93.
- Burger, J. M (2016). *Kişilik* (5. baskı). İstanbul: Kaknüs.
- Bülbül, T., & Acar-Güvendir, M. (2014). Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin yükseköğretim yaşamına uyum düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 397-418.
- Choy, S. P. (2001). *Findings from the condition of education 2001: Students whose parents did not go to college: Postsecondary access, persistence, and attainment* (NCES 2001-126). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Demir, İ. (2010). Ergenlik döneminde bağlanma. T. Solmuş (Ed.), *Bağlanma, evlilik ve aile psikolojisi* içinde (ss. 259-271). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Ercan, H. (2008). *Genç yetişkinlerin aşk biçimleri ve benlik tipleri* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ercan, H. (2011). İlişkisel-Bireyci-Toplulukçu Benlik Ölçeği'nin psikometrik özellikleri ve uyarılma çalışması. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 13(21), 37-45.
- Ercan, H. (2013). Genç yetişkinlerde benlik kurgusu üzerine bir çalışma. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 5(2), 157-178.
- Fanti, K. A. (2005). *The parent-adolescent relationship and college adjustment over the freshman year* (Unpublished master thesis). Georgia State University, Atlanta, United States.
- Friedlander, L. J., Reid, G. J., Shupak, N., & Cribbie, R. (2007). Social support, self-esteem, and stress as predictors of adjustment to university among first-year undergraduates. *Journal of College Student Development*, 48(3), 259-274.
- Graff, R. W., & Cooley, G. R. (1970). Adjustment of commuter and resident students. *Journal of College Student Personnel*, 11, 54-57.
- Günaydın, G., Selçuk, E., Sümer, N., & Uysal, A. (2005). Ebeveyn ve Arkadaşlara Bağlanma Envanteri Kısa Formunun psikometrik açıdan değerlendirilmesi. *Türk Psikoloji Yazıları*, 8, 13-23.

- Güven, M., & Aslan, S. (2010). Ergenlerde ayrışma bireyleşme ile okul zorbalığı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 11(3), 125-142.
- Haigler, V. F., Day, H. D. and Marshall, V. V. (1995). Parental Attachment and Gender-Role Identity. *Sex Roles*, 33(3), 203- 220.
- Haltigan, J. D., Lambert, B. L., Seifer, R., Ekas, N. V., Bauer, C. R., & Messinger, D. S. (2012). Security of attachment and quality of mother-toddler social interaction in a high-risk sample. *Infant Behavior and Development*, 35(1), 83-93.
- Harter, S. (2005). Authenticity. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 382-394). New York, NY: Oxford University Press.
- Henton, J., Lamke, L., Murphy, C., & Haynes, L. (1980). Crisis reaction of college freshmen as a function of family support systems. *Personnel and Guidance Journal*, 58, 508-510.
- Hofstede, G. (1980). Motivation, leadership and organization: Do American theories apply abroad? *Organizational Dynamics*, 9(1), 42-63.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Hosley, C. A., & Montemayor, R. (1997). Fathers and adolescents. In M. E. Lamb (Ed.), *The role of the father in child development* (pp. 162-178). New York, NY: Wiley.
- İmamoğlu, E. O. (1998). Individualism and collectivism in a model and scale of balanced differentiation and integration. *The Journal of Psychology*, 132(1), 95-105.
- İmamoğlu, E. O. (2002). Doğu-batı kavşağında benlik: Dengeli Ayrışma-Bütünleşme Modeli. *12. Ulusal Psikoloji Kongresi*, Ankara.
- Jordan, J. V., & Surrey, J. L. (1986). The self-in-relation: Empathy and the mother-daughter relationship. In T. Bernay & D. W. Cantor (Eds.), *The psychology of today's women: New psychoanalytic visions* (pp. 81-104). Hillsdale, NJ: Analytic Press.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1996). Özerk-ilişkisel benlik: Yeni bir sentez. *Turkish Journal of Psychology*, 11, 36-43.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2005). Autonomy and relatedness in cultural context: Implications for self and family. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36(4), 403-422.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). *Benlik, aile ve insan gelişimi* (3. baskı). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Karadayı, F. (1998). *İlişkili özerklik: Kavramı, ölçülmesi, gelişimi ve toplumsal önemi, gençlere ve kültüre özgü değerlendirmeler*. Adana: Çukurova Üniversitesi Basımevi.
- Karahan, T. F., Sarıdoğan, M. E., Özkamalı, E., & Dicle, A. N. (2005). Üniversite öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum düzeylerinin denetim odağı ve atılganlık düzeyleri açısından incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 6-15.
- Kashima, E. S., & Hardie, E. S. (2000). The development and validation of the Relational, Individual, and Collective Self-Aspects (RIC) Scale. *Asian Journal of Social Psychology*, 3, 19-48.
- Kenny, M. E. (1987). The extent and function of parental attachment among first-year college students. *Journal of Youth and Adolescence*, 16(1), 17-29.
- Kenny, M. E., & Rice, K. G. (1995). Attachment to parents and adjustment in late adolescent college students: Current status, applications, and future considerations. *The Counseling Psychologist*, 23, 433-456.
- Kocayörük, E. (2010). Pathways to emotional well-being and adjustment in adolescence: The role of parent attachment and competence. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(3), 719-737.
- Kwak, K. (2003). Adolescents and their parents: A review of intergenerational family relations for immigrant and non-immigrant families. *Human Development*, 46, 15-36.
- Levinson, D. J., Darrow, C. N, Klein, E. B., & Levinson, M. (1978). *Seasons of a man's life*. New York, NY: Random House.

- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and self: Implication for cognition, emotion and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224-253.
- Murthaugh, P. A., Burns, L. D., & Schuster, J. (1999). Predicting the retention of university students. *Research in Higher Education*, 40, 355-371.
- Nuñez, A. M., & Cuccaro-Alamin, S. (1998). *First-generation students: Undergraduates whose parents never enrolled in postsecondary education* (NCES 98082). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Nwoke, M. B. (2013). Influence of gender, parents' level of education and attachment quality on parent-adolescent conflict. *African Journal for the Psychological Study of Social Issues*, 16(2), 279-289.
- Öğüt, Ü. (1998). *Üst ve orta sosyo-ekonomik statülü Türkiyeli babalardan bir örnekle dâhilinde okulöncesi çağı çocukların yaş ve cinsiyeti ile annenin çalışma durumunun baba katılımına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Paterson, J. E., Field, J., & Pryor, J. (1994). Adolescents' perception of their attachment relationship with their mother, father and friends. *Journal Youth and Adolescence*, 23(5), 579-600.
- Raja, S. N., McGee, R., & Stanton, W. (1992). Perceived attachment to parents and peers and psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 21, 471-485.
- Rathus, S. A., & Nevid, J. S. (1986). *Adjustment and growth: The challenges of life* (3rd ed.). New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Ryan, A. (2001). The peer group as a context for the development of young adolescent motivation and achievement. *Child Development*, 72, 1135-1150.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Sağınç, N. (2011). *Üniversite yaşamına uyum sürecine etki eden faktörler ve birbirleri ile ilişkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Salami, S. O. (2011). Psychosocial predictors of adjustment among first year college of education students. *US-China Education Review*, 8(2), 239-248.
- Saygılı, S., & Çankırılı, A. (2013). *Baba olma sanatı* (5. baskı). İstanbul: Zafer Yayınları.
- Steinberg L. (2007). Risk-taking in adolescence: New perspectives from brain and behavioral science. *Current Directions in Psychological Science*, 16, 55-59.
- Strahan, E. Y. (2003). The effects of social anxiety and social skills on academic performance. *Personality and Individual Differences*, 34(2), 347-357.
- Totan, T., (2008). *Ergenlerde zorbalığın anne, baba ve akran ilişkileri açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Trinke, S. J. (1995). *Hierarchies of attachment relationships in adulthood* (Unpublished master thesis). Simon Fraser University, Canada.
- Trinke, S. J., & Bartholomew, K. (1997). Hierarchies of attachment relationships in young adulthood. *Journal of Social and Personal Relationships*, 14(5), 603-625.
- Weisel, A., & Kamara, A. (2016). Attachment and individuation of deaf/hard-of-hearing and hearing young adults. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10(1), 51-62.
- York-Anderson, D., & Bowman, S. (1991). Assessing the college knowledge of first-generation and second-generation college students. *Journal of College Student Development*, 32, 116-122.
- Zubaroglu, S., & Şayan, D. (1997). Gender, place of birth, place of residence and symptoms of Boğaziçi University students. *International Round Table for the Advancement of Counseling in Health Care*, Cambridge, UK.



Karışımlar Konusunun Öğretilmesinde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin İyi Bir Eğitim Ortamı İçin Yedi İlke ve Modellerle Kullanılması

Oylum Çavdar¹, Kemal Doymuş²

¹ Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Eğitim Fakültesi, Muş Alparslan Üniversitesi, Muş, Türkiye

² Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Eğitim Fakültesi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye

Sorumlu Yazar: Oylum Çavdar, o.cavdar@alparslan.edu.tr

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Bilgilendirme: Bu makale, birinci yazarın ikinci yazarın danışmanlığında Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde tamamladığı doktora tezine dayalı olarak hazırlanmıştır.

Kaynak Gösterimi: Çavdar, O., & Doymuş, K. (2018). Karışımlar konusunun öğretilmesinde işbirlikli öğrenme yönteminin iyi bir eğitim ortamı için yedi ilke ve modellerle kullanılması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(3), 325-346. doi:10.17244/eku.328018

The Using of Cooperative Learning Method with Seven Principles for Good Practice and Models in Teaching of the Subject of Mixtures

Oylum Çavdar¹, Kemal Doymuş²

¹ Department of Mathematics and Science Education, Faculty of Education, Muş Alparslan University, Muş, Turkey

² Department of Mathematics and Science Education, Faculty of Education, Atatürk University, Erzurum, Turkey

Corresponding Author: Oylum Çavdar, o.cavdar@alparslan.edu.tr

Article Type: Research Article

Acknowledgement: This article was generated based on the first author's doctoral thesis completed under the guidance of the second author at the Graduate School of Educational Sciences, Atatürk University, Erzurum, Turkey.

To Cite This Article: Çavdar, O., & Doymuş, K. (2018). Karışımlar konusunun öğretilmesinde işbirlikli öğrenme yönteminin iyi bir eğitim ortamı için yedi ilke ve modellerle kullanılması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(3), 325-346. doi:10.17244/eku.328018



Karışımlar Konusunun Öğretilmesinde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin İyi Bir Eğitim Ortamı İçin Yedi İlke ve Modellerle Kullanılması

Oylum Çavdar¹, Kemal Doymuş²

¹Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Eğitim Fakültesi, Muş Alparslan Üniversitesi, Muş, Türkiye
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8405-0969>

²Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Eğitim Fakültesi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0578-5623>

Öz

Bu araştırmanın amacı 7. sınıf “Karışımlar” konusunun işbirlikli öğrenme yöntemi, yedi ilke ve modellerle öğretilmesinin öğrencilerin mikro boyuttaki kavramsal anlamalarına etkisini araştırmaktır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel desen kullanılmış ve üç araştırma grubu belirlenmiştir. İşbirlikli Yedi İlke Model Grubunda (İYMG) işbirlikli öğrenme yöntemi ile iyi bir eğitim ortamı için yedi ilke ve modellerle birlikte kullanılarak, İşbirlikli Yedi İlke Grubunda (İYG) işbirlikli öğrenme yöntemi ile iyi bir eğitim ortamı için yedi ilke kullanılarak, İşbirlikli Grupta (İG) ise işbirlikli öğrenme yöntemi ile öğretilmiştir. Çalışmalar bittikten sonra öğrencilerin mikro boyuttaki çizimlerini gerektiren üç sorudan oluşan açık uçlu Model Çizim Testi (MÇT) gruplara uygulanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimleyici istatistiklerden ortalama ve standart sapma, anlamlılık analizleri için ise tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) kullanılmıştır. Daha sonra gruplardaki öğrencilerin sahip oldukları yanlış anlamalar MÇT’nin her sorusu için ayrı ayrı tespit edilmiş, tablolar halinde sunulmuştur. Son olarak, gruplarda bu yanlış anlamalara sahip öğrenci çizimlerinden örnekler çizimi yapan öğrencinin koduyla (Ö1, Ö2, Ö3...) birlikte olduğu gibi sergilenmiştir. Araştırmanın sonunda modellerin ve yedi ilkenin karışımlar konusunda öğrencilerin mikro boyuttaki anlamalarını istatistiksel olarak anlamlı derecede artırdığı tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmada araştırma gruplarındaki öğrencilerin zihinlerinde tuzun, şekerin ve alkolün suda çözünmesiyle ilgili hatalı modellerin olduğu ortaya çıkmıştır.

Makale Bilgisi

Anahtar Kelimeler: Yedi ilke, Modeller, İşbirlikli öğrenme, Karışımlar

Makale Geçmişi:

Geliş: 12 Temmuz 2017
Düzeltilme: 28 Ekim 2017
Kabul: 12 Aralık 2017

Makale Türü: Araştırma Makalesi

The Using of Cooperative Learning Method with Seven Principles for Good Practice and Models in Teaching of the Subject of Mixtures

Abstract

The aim of this study was examining the effect of teaching the subject of Mixtures at 7th grade with cooperative learning methodology, seven principles and models to students' conceptual understanding at micro level. Quasi-experimental design was used in quantitative research methods and determined three experiment groups. In Cooperative Seven Principles Model Group (CSPMG), seven principles for good practice and models were used with cooperative learning method, in Cooperative Seven Principles Group (CSPG), seven principles for good practice were used with cooperative learning method and in Cooperative Group (CG), cooperative learning method in teaching the subjects. After the studies, the open-ended Model Drawing Test (MÇT) consisting of three questions that required students' drawing at micro level was applied to the groups. For the analysis of data, mean, standard deviation of descriptive statistics, One Way ANOVA of significance analyzes were used. Later, the students' misunderstandings in the groups were determined separately for each question of the MÇT and presented in tabular form. Finally, in the groups, the student drawings with these misconceptions were exhibited as if they were accompanied by the code (Ö1, Ö2, Ö3 ...). The end of the study, it was determined that the seven principles and models applications were improved statistically students' conceptual understanding significantly in the subject at micro level. In addition, it has been found out that the students in the research groups have inaccurate models regarding the dissolution of salt, sugar and alcohol in the water of their minds.

Article Info

Keywords: Seven principles, Models, Cooperative learning, Mixtures

Article History:

Received: 12 July 2017

Revised: 28 October 2017

Accepted: 12 December 2017

Article Type: Research Article

Giriş

Fen bilimleri dersindeki kimya konuları birçok soyut kavram içermektedir ve bu durum da öğrencilerin yeterli düzeyde uygun anlamalar geliştirmelerini zorlaştırmaktadır (Demircioğlu, Demircioğlu, Ayas, & Kongur, 2012; Papageorgiou, Stamovlasis, & Johnson, 2010). Oysaki atom, molekül, element, bileşik gibi kavramlar öğrenciler için ileriki sınıflara ve üniversiteye temel oluşturacak niteliktedir. Bu nedenle ortaokulda bu konularında oluşacak yanlış anlamalar daha sonraki sınıflarda yeni karşılaşılan konu ve kavramların öğrenilmesini zorlaştırabilir (Koştur, 2009). Buna karşın zihinsel gelişmişlik düzeyi henüz çok soyut kavramları anlayabilecek düzeye yeterince ulaşmamış ortaokul öğrencilerine, zaten çok soyut olan ve zor öğrenilebilen bir kavram olan maddenin mikroskobik yapısının öğretilmesi ilave bir zorluk yaşatmaktadır (Say, 2011). Kimya kavramlarının anlaşılmasında makro, mikro ve sembolik boyut olmak üzere üç kavramsal boyuttan söz edilmektedir. Makro boyut, gözlemlenebilir olaylar, deneyler ve deneyimlerle; mikro boyut, yapısal formüller ve zihinsel görüntülerle; sembolik boyut ise grafikler, kimyasal denklemler gibi resimsel ve cebirsel formüllerle ilgilidir (Ebenezer, 2001; Meijer, 2011; Özmen & Ayas, 2003). Bu boyutlar arasındaki bağlantıların uygun şekilde kurulamaması durumunda öğrencilerde soyut konuları anlamada eksiklikler, kavram yanılgıları veya zihinlerinde yanlış canlandırmalar oluşabilmektedir. Nitekim literatürde farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin büyük bir kısmının maddenin tanecikli yapısını doğru bir şekilde kavrayamadıkları tespit edilmiştir (Aydeniz & Kotowsk, 2012; Ergün, 2013; Karagöz & Sağlam-Arslan, 2012; Meşeci, Tekin, & Karamustafaoglu, 2013; Saydam, 2013). Konularının somutlaştırılması ve daha eğlenceli hale getirilmesi bu kavrama problemlerinin önüne geçilmesi açısından büyük önem arz etmektedir. Konu ile ilişkilendirilen modellerin kullanılması soyut kavramları zihinde somutlaştırarak anlamlı ve kolay öğrenmeyi sağlayan etkili ve eğlenceli bir yoldur (Sarıkaya, Selvi, & Doğan-Bora, 2004). Teorik bilgilerin modellerle somutlaştırılması en karmaşık olayların bile kolay öğretilmesini/öğrenilmesini sağlamaktadır (Sadıç & Çam 2012). Mikro boyuttaki olayların öğrenciler tarafından tam ve doğru olarak anlaşılması için atomların, moleküllerin, teorik kavramların modellerle öğretilmesi önemlidir (Adadan, 2014; Ergün, 2013; Philipp, Johnson, & Yeziarski, 2014). Öğrenciler yalnızca işittikleri şeyleri kolayca unutmaktadır. Oysa bizzat katıldıkları bir öğretim etkinliği, onların konuyu daha iyi anlamalarını sağlamaktadır. Konunun gözle görülmesi, elle tutulması, parçalara ayrılabilmesi öğrenilmesini kolaylaştırır. Ayrıca modelleri bizzat öğrencinin kendisine yaptırmak o kavramı öğrencinin daha iyi öğrenmesine yardımcı olmaktadır (Küçükahmet, 2000). Öğrenciler konuların somutlaştırılması için el ile yapılan bu etkinliklere aktif olarak katılmalıdırlar (Friedler & Tamır, 1990). Bu bağlamda maddenin tanecikli yapısı konusunun derinlemesine ve kalıcı öğrenilmesi için aktif öğrenme yaklaşımları kullanılmalıdır (Balım & Ormancı, 2012). Kimyanın üç seviyede de (makroskobik, mikroskobik ve sembolik) anlaşılması için aktif öğrenme yöntemlerinden işbirlikli öğrenme, projeye dayalı öğrenme, probleme dayalı öğrenme ve sorgulamaya dayalı öğrenme yöntemleri önerilmektedir (Cuevas, Lee, Hart, & Deaktor, 2005). Bu yöntemlerden işbirlikli öğrenmenin modellerle birlikte uygulanması öğrencilerin kavramsal anlamalarını kolaylaştırmaktadır (Çavdar & Doymuş, 2016; Çavdar, Okumuş, Alyar, & Doymuş, 2016). İşbirlikli öğrenme öğrencilerin kimya konusunda anlama güçlüklerini gidermede etkili bir yöntemdir (Acar & Tarhan, 2008; Doymuş, Karaçöp, & Şimşek, 2010; Doymuş, Şimşek, & Karaçöp, 2009; Karaçöp & Doymuş, 2012). Diğer taraftan işbirlikli öğrenmenin kavrama düzeylerini artırdığı da yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur (Barbosa, Jofili, & Watts, 2004; Nakiboğlu, 2001; Shachar & Fisher, 2004).

Chickering ve Gamson (1987) iyi bir eğitim ortamını yedi ilke altında özetlemiştir. Bunlar; öğrenci-fakülte etkileşiminin sağlanması, öğrenciler arası işbirliğinin sağlanması, aktif öğrenmenin kullanılması, anlık geribildirimlerin verilmesi, görevlerin zamanında yapılmasının sağlanması, üst düzey ulaşılabilir beklentilere cevap verilmesi, farklı yetenek ve öğrenme stillerine karşı toleranslı olunmasıdır (Chickering & Gamson, 1987). İyi bir öğrenme ortamı sağlayan bu ilkeler eğitimde belirli standartlar oluşturmak ve yüz yüze öğretimde kaliteyi artırmak (Chickering & Gamson, 1987; Collard, 2009), azalan öğrenci performansı, ilgisi ve yetersiz öğretim stratejileri gibi sorunların çözümü için geliştirilmiştir (Aydoğdu, 2012). Chickering ve Gamson (1987) aktif öğrenme yöntemlerinin etkililiğini arttırmak için aktif öğrenme yöntemleri ile iyi bir eğitim ortamını sağlayan yedi ilkenin eğitim sürecinde uygulanması gerektiğini belirtmektedir. Nitekim aktif öğrenme ve işbirliğinin sağlanması yedi ilkenin ilkeleri arasındadır. İlkeler geleneksel sınıf ortamlarında uygulamaları geliştirmek amacıyla kullanılmasına rağmen, literatürde ortaokul düzeyinde ve öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin uygulamalarında kullanımına rastlanmamaktadır. Bu

ilkelerin tümünün birlikte ortaokul seviyesinde, yedi ilkenin kapsadığı aktif öğrenme yöntemlerinden işbirlikli öğrenme yöntemi kullanılarak hayata geçirilmesi literatüre katkı sağlayacaktır.

Bu araştırmanın amacı 7. sınıf “Maddenin Tanecikli Yapısı Ünitesi”, “Karışımlar” konusunda işbirlikli öğrenme yönteminin yedi ilke ve modellerle öğretilmesinin öğrencilerin mikro boyuttaki kavramsal anlamalarına etkisini araştırmaktır.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, örnekleme, veri toplama aracı, verilerin analizi ve uygulama aşaması yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel desen kullanılmıştır.

Araştırmanın Örnekleme

Araştırmanın örneklemini 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Erzurum ili şehir merkezdeki bir ortaokulda 7. sınıfta öğrenim gören 58 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın yapılacağı okulun 7. sınıflarından üç şube deney grupları olarak rastgele seçilmiştir. Bu şubelerden birisi; işbirlikli öğrenmenin iyi bir eğitim ortamı için yedi ilke ve modeller ile birlikte kullanılacağı İşbirlikli Yedi İlke Model Grubu (İYMG, n=20), ikincisi; işbirlikli öğrenmenin iyi bir eğitim ortamı için yedi ilke ile birlikte kullanılacağı İşbirlikli Yedi İlke Grubu (İYG, n=16), üçüncüsü ise işbirlikli öğrenme yönteminin kullanılacağı İşbirlikli Grup (İG, n=22) olarak seçkisiz bir şekilde belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada, grupların uygulamalar sonunda karışımlar konusundaki kavramların tanecik boyutunda anlamalarını belirleyip karşılaştırmak için Model Çizim Testi (MÇT) kullanılmıştır. MÇT öğrencilerin mikro boyuttaki çizimlerini gerektiren açık uçlu çizim testidir. Oluşturulan taslak sorular uzman görüşünü sağlamak amacıyla iki fen eğitimcisi, bir çizim konusunda uzman öğretim üyesi ve iki fen bilimleri öğretmenine gösterilmiştir. Bu şekilde soruların kapsam geçerliliğinin sağlanması amaçlanmıştır. Pilot uygulama için MÇT 7. sınıflardan 50 öğrenciye uygulanmıştır. Soruların güvenilirliği için öğrenci çizimleri 3 kimya eğitimcisi tarafından birbirinden bağımsız olarak puanlanmış ve aralarındaki tutarlılığa bakılmıştır. Alınan dönütler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılan MÇT üç sorudan oluşmaktadır.

MÇT, 7. sınıf fen bilimleri dersi “Karışımlar” konusu ile ilgili tanecik boyutundaki çizimleri içermektedir. İlk soruda öğrencilerden NaCl'nin suda çözünmesinin tanecik boyutunda nasıl gerçekleştiğini çizimleri istenmiştir. Bu soruda öğrencilerden su moleküllerini Na iyonlarına oksijen, Cl iyonlarına hidrojen tarafından yaklaşıp çevreleyerek çizimleri ve verilen kutu içerisine dağıtmaları beklenmektedir. İkinci soruda öğrencilerden şekerin suda çözünmesinin tanecik boyutunda nasıl gerçekleştiğini çizimleri istenmiştir. Bu soruda öğrencilerden su moleküllerini şeker moleküllerine rastgele yönlerden yaklaşıp çevreleyerek çizimleri ve verilen kutu içerisine dağıtmaları beklenmektedir. Üçüncü soruda dereceli silindire 50 mL hacminde su ve 50 mL hacminde etil alkol verilmiştir. Bu su ve etil alkol 100 mL'lik dereceli silindire dökülüp karıştırılmıştır. Etil alkolün su içerisinde çözünmediği düşünüldüğünde öğrencilerden elde edilen çözeltinin tanecik modelini toplam hacmi düşünerek, 100 mL'lik dereceli silindirin içine çizimleri istenmiştir. Bu soruda öğrencilerden su ve etil alkol moleküllerini dereceli silindirin her yerine 100 mL den az olacak şekilde düzensiz ve homojen olarak dağıtmaları beklenmektedir. Araştırmada kullanılan MÇT EK'te verilmiştir.

Verilerin Analizi

Açık uçlu çizim testi olan MÇT'nin analizinde öncelikle MÇT'deki soru sayısı 100'e bölünerek doğru çizimler için verilecek puan belirlenmiş, hatalı çizimlere ise sıfır puan verilmiştir. Elde edilen puanlar SPSS 20.0 paket programına aktarılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimleyici istatistiklerden ortalama ve standart sapma, anlamlılık analizleri için ise tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) kullanılmıştır. Gruplar arasında anlamlı fark çıkması durumunda çoklu karşılaştırma testlerinden LSD'den faydalanılmıştır. Daha sonra öğrenci çizimleri MÇT'deki her soru için ayrıntılı olarak incelenmiş, doğru çizimler ve benzer hatalı çizimler “doğru çizim” ve “hatalı çizim” şeklinde

kategoriler altında toplanarak yüzdeleri (%) hesaplanmıştır. Böylelikle gruplardaki öğrencilerin sahip oldukları yanlış anlamalar tespit edilmiş, tablolar halinde sunulmuştur. Son olarak, gruplarda bu yanlış anlamalara sahip öğrenci çizimlerinden örnekler çizimi yapan öğrencinin koduyla (Ö₁, Ö₂, Ö₃...) birlikte olduğu gibi sergilenmiştir.

Uygulama

Gruplarda uygulamalar üç hafta sürmüştür. İG'deki uygulamada; işbirlikli öğrenmenin Öğrenci Takım Başarı Bölümleri (ÖTBB) yöntemine göre konular işlenmiştir. Yöntemin uygulanması sürecinde ilk olarak öğrenciler 4 ve 5 kişilik heterojen takımlara ayrılmıştır. Takımlardaki öğrenciler belirlendikten sonra takım üyeleri aynı masada oturtulmuş, takım isimlerini ve takım başkanlarını belirlemeleri istenmiştir. Ardından araştırmacı konuyu anlatmıştır. Daha sonra öğrenciler takımca 20 dk konuya çalışmıştır. Öğrencilerin çalıştıkları konuyu takım olarak pekiştirmeleri için çalışma yaprakları dağıtılmıştır. Öğrenciler çalışma yaprakları üstünde grupça çalışmış, soruları birlikte tartışarak, yanıtları karşılaştırarak cevaplamış, birbirlerinin yanlışlarını düzeltmişlerdir. Öğrenciler tüm grup arkadaşlarının konuyu tam olarak öğrendiğinden emin olmuşlardır. Öğrenciler çalışma yaprağını bitirdiğinde öğretmen soruları cevaplandırmış, tüm soruları doğru cevaplayan takımlar, takım arkadaşlarıyla el sıkışarak birbirlerini tebrik etmişlerdir. Daha sonra sınav aşamasına geçilmiştir. Öğrenciler kısa bir sınavla bireysel değerlendirmeye tabi tutulmuşlardır. Takımdaki her öğrencinin aldığı sınav puanının ortalaması alınarak takım puanı bulunmuştur, en çok puan alan takım ödüllendirilmiştir.

İYG'deki uygulamada; işbirlikli öğrenmenin ÖTBB yöntemine göre, yedi ilke uygulamaları entegre edilerek konular işlenmiştir. ÖTBB yöntemin nasıl uygulandığı yukarıda İG'de yapılan uygulamaların açıklanmasında ayrıntılı anlatılmıştır. İYG'de ÖTBB yönteminin uygulanması için yapılan çalışmalara ek olarak yedi ilkenin her ilkesinin hayata geçirilmesi adına sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalar yapılmıştır.

Öğrenci-okul etkileşimi ilkesini gerçekleştirmek için çalışma boyunca öğrencilere isimleri ile hitap edilmiş, kendilerini yakın hissetmeleri sağlanmıştır. Öğrencilere rehber olmaya çalışılmış, sorunları ile ilgili okul idarecileri ve rehberlik servisi ile görüşülmüştür. Ayrıca veli izinleri alınmış ve öğrencilerle hafta sonu etkinlikleri düzenlenmiştir. Piknik ve sinema etkinliklerinde öğrencilerle bağlarını güçlendiren araştırmacı bu sayede öğretmen-öğrenci iletişimini geliştirmeyi hedeflemiştir. Okul bahçesinde düzenlenen piknik etkinliğine öğrencilerin diğer ders öğretmenleri ve idareciler de davet edilmiş böylece öğrencilerle iletişimlerini güçlendirmeleri sağlanmıştır.

Öğrenciler arası işbirliği ilkesini gerçekleştirmek için konunun öğretimi işbirlikli öğrenme yöntemine göre gerçekleştirilmiş bu sayede öğrenciler bilgilerini takım arkadaşları ile paylaşmışlar, birlikte projeler hazırlamışlar, sınavlara birlikte çalışmışlar ve birbirlerinin başarılarını tebrik etmişlerdir.

Aktif öğrenme ilkesini gerçekleştirmek için öğrencilere konu ile ilgili araştırma ödevleri verilmiş ve bu ödevleri derste takımca sunmaları istenmiştir. Öğrenciler proje geliştirme ve etkinlikler düzenleme konusunda teşvik edilmiştir. Konunun öğretimi bulmaca, yarışma gibi farklı teknikler ile gerçekleştirilmiş öğrencilere konu ile ilgili araştırma ödevleri verilerek ders ile günlük hayatta karşılaştıkları olayları ilişkilendirmeleri istenmiştir. Öğrencilerin öğretilen konularla ilgili farklı fikirler ortaya atmaları istenmiş, dersin işleniş sürecine aktif olarak katılmaları sağlanmıştır.

Anlık geri bildirimler ilkesini gerçekleştirmek için öğrencilere konu ile ilgili sorular sorularak dönüt alınmış, konu sonunda kısa sınav uygulanmış ve diğer ders sınav sonuçları öğrencilere bildirilmiştir. Sınavlarındaki zayıf ve güçlü yönler bir önceki sınavları ile karşılaştırılarak öğrencilerle birlikte tartışılmış kendi başarı ve ilerlemelerini kaydetmeleri sağlanmıştır. Ayrıca verilen ödevler ve projeler en kısa sürede değerlendirilmiş sonuçları üzerinde öğrencilerle görüş alış verişi yapılmıştır.

Görevleri zamanında yapma ilkesini gerçekleştirmek için konu boyunca öğrencilere takımca konuya çalışma süreleri, ödevlerini ve projelerini teslim etme süreleri net bir şekilde belirtilmiş, verilen görevleri zamanında yapmaları için uyarılmışlardır. Öğrencilere konuları zamanında öğrenmenin ve zamanı etkili kullanmanın önemi anlatılmıştır. Düzenli çalışma programına sahip olmayan ve görevlerini zamanında yapmayan öğrencilerle görüşülmüş sorunları çözülmeye çalışılmıştır.

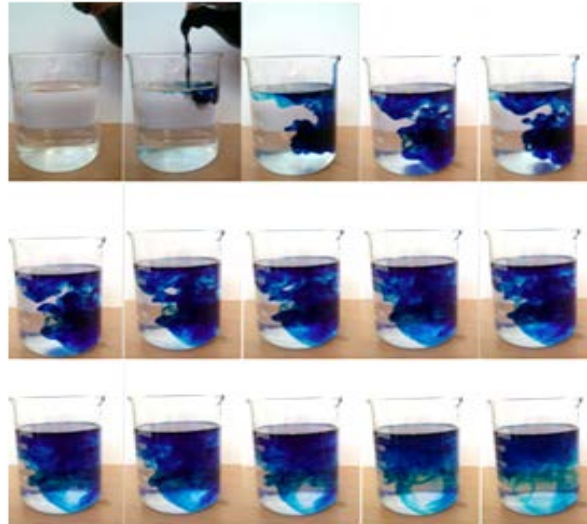
Üst düzey ulaşılabilir beklentilere cevap verme ilkesini gerçekleştirmek için öğrencilere konu başında bireysel değerlendirme formları dağıtılmıştır. Konu boyunca bu kriterlere göre izlenip değerlendirilecekleri ve ulaşmaları

beklenen başarı düzeyi açıklanmıştır. Konu boyunca sık sık öğrencilere bu hedefe ulaşmak için sıkı çalışmalar gerektiği ve akademik başarıda yüksek beklentilere sahip olmanın önemi hatırlatılmıştır. Başarılı takımların sınav puanları, projeleri ve ödev raporları panoya asılarak öğrenci başarıları çevreye duyurulmuş bu şekilde öğrenciler çalışmaya teşvik edilmiştir. Öğrencilere kişisel çalışma programları hazırlanarak kendilerine ulaşabilecekleri hedefler belirlemelerine yardımcı olunmuştur.

Farklı yetenek ve öğrenme stillerine karşı toleranslı olma ilkesini gerçekleştirmek için konu başında öğrencilere dersi nasıl işlemek istedikleri sorulmuş nasıl daha iyi öğrenebilecekleri konusunda görüş alış veriş yapılmıştır. Anlamadıkları yerleri sormaları ve nasıl öğretilmesini istediklerini rahatça söylemeleri için desteklenmişlerdir. Fazladan ve bireysel olarak çalışma yapmak isteyen öğrenciler için gerekli şartlar sağlanmıştır. Konunun öğretiminde işbirlikli öğrenme yöntemi kullanılmış, grup çalışması, okuma, yazma, proje ve yarışmalarla öğrencilerin öğrenme stillerine cevap vermeye çalışılmıştır.

İYMG'deki uygulamada; işbirlikli öğrenmenin öğrenci takım başarı bölümleri (ÖTBB) yöntemine göre, yedi ilke uygulamaları ve model çalışmaları ile konu işlenmiştir. ÖTBB yönteminin ve yedi ilkenin nasıl uygulandığı yukarıda İG ve İYG'de yapılan uygulamaların açıklanmasında ayrıntılı anlatılmıştır. İYMG'de ÖTBB yöntemi ve yedi ilke uygulamalarına ek olarak öğrenciler konu çalışmalarını bitirdikten sonra model çalışmaları yapmıştır. Model çalışmalarındaki amaç çözünme olayını öğrencilere tanecik boyutunda kavratmaktır. Bu amaçla model çalışmaları kapsamında iki mikro boyutu anlamaya yardımcı deney, bir boncuk modeli ve bir molekül modeli çalışması hazırlanmıştır.

1. Mürekkebin çözünme deneyi: Öğrenciler, katıların suda çözünme olayını, tuz ve şeker kristallerinin saydam olması dolayısı ile zihinlerinde somutlaştıramamaktadır. Çözünme deneyi boyar bir sıvı olan mürekkep ile yapıldığında öğrenciler çözünen maddenin su içinde nasıl dağıldığını gözlemleyebileceklerdir. Deney gösteri deneyi olarak araştırmacı tarafından yapılmıştır. Öğrencilere mürekkep taneciklerinin su tanecikleri arasında yavaş yavaş dağıldığı, bu olayın şekerin suda çözünmesi ile aynı şekilde olduğu açıklaması yapılmıştır. Mürekkep renkli bir madde olduğu için dağılmasını gözlemleyebildiğimiz söylenmiştir. Mürekkep tamamen dağıldığında oluşan karışımın sıvı sıvı homojen karışım yani çözelti olduğu açıklanmıştır. Oluşan çözelti takımlara sırayla verilerek öğrencilerin incelemesi sağlanmıştır. Aşağıda model çalışmaları kapsamında yapılan mürekkebin çözünme deneyi fotoğrafı verilmiştir (Şekil 1).



Şekil 1. Mürekkebin çözünme deneyi

2. Sıvı-Sıvı Homojen Karışım Deneyi: Öğrencilerin sıvı-sıvı homojen karışımlarda hacim azalması olayını gözleri ile görmeleri için ikinci deneye geçilmiştir. 50 mL'lik iki mezürün birisi etil alkol, diğeri su ile doldurulup hacimleri öğrencilere okutulmuştur. Daha sonra ikisi de 100 mL'lik bir mezüre dökülmüş ve hacmi tekrar okutulmuştur. Karışımın toplam hacminin, su ve etil alkolün hacimlerinin toplamından daha az olduğu görülmüştür. Öğrencilere bunun nedeninin iki sıvının taneciklerinin birbiri içindeki boşluklara girip dağılması olduğu açıklanmıştır. Aşağıda model çalışmaları kapsamında yapılan sıvı-sıvı homojen karışım deneyi fotoğrafı verilmiştir (Şekil 2).



Şekil 2. Sıvı-sıvı homojen karışım deneyi

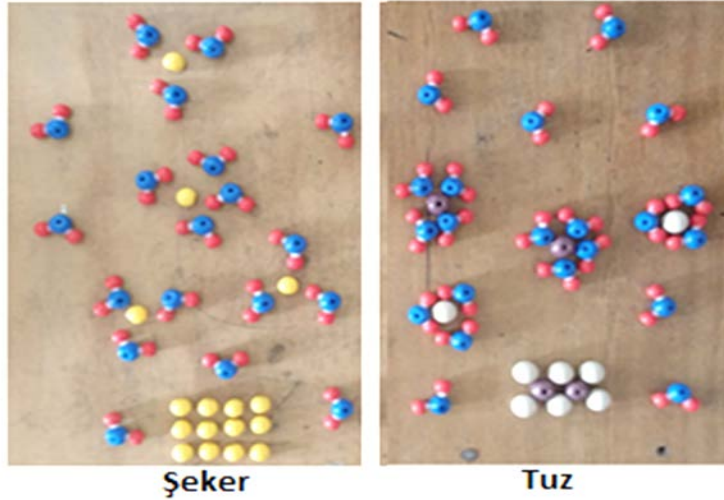
3. Boncuk Modeli Çalışması: Bu kısımda, bir önceki sıvı-sıvı homojen karışım deneyinde gösterilen toplam hacmin azalmasını boncuk modelleri ile canlandırarak tanecikleri gözle görülür hale getirip olayı öğrencilerin zihinlerinde somutlaştırmak hedeflenmiştir. Modelleme su ve etil alkol moleküllerini temsil eden farklı büyüklük ve renklerde boncuklarla yapılmıştır. Pembe büyük boncuklar etil alkol moleküllerini, sarı küçük boncuklar ise su moleküllerini temsil etmektedir. 50 mL'lik mezürlere, pembe boncuklar ve sarı boncuklar ayrı ayrı 50 mL seviyesine kadar doldurulmuştur. Daha sonra her iki mezürdeki boncuklar 100 mL'lik başka bir mezürde birleştirilmiş, çalkalanarak karıştırılmış ve ölçümü alınmıştır. Küçük boncukların büyük boncuklar arasına girdiği ve mezürdeki seviyenin 100 mL'den az olduğu öğrenciler tarafından gözlenmiştir. Modellerle gerçeği arasındaki fark öğrencilere açıklanarak modelden kaynaklanabilecek kavram yanlışlarının önüne geçilmiştir. Aşağıda model çalışmaları kapsamında yapılan boncuk modeli çalışması fotoğrafı verilmiştir (Şekil 3).



Şekil 3. Boncuk modeli çalışması

4. Molekül Modeli Çalışması: Son olarak iyonik ve moleküler yapıdaki katıların sıvı içerisindeki çözünmelerini zihinlerinde somutlaştırmaları için, öğrencilere molekül modelleriyle tuzun çözünmesi ve şekerin çözünmesi olayı yaptırılmıştır. Her takıma bir molekül modeli çantası verilmiştir. Öğrenciler modelleri takımca yapmışlardır. Tahtaya suyun, tuzun ve şekerin formülü yazılarak molekül modelleri çizilmiştir. Öğrencilerden suya atılan tuzun ve şekerin çözünüşünü modellerle göstermeleri istenmiştir. Farklı atomları farklı boncuklardan seçmeye dikkat etmeleri çünkü her boncuğun farklı elementi temsil ettiği için farklı renk ve boyutta olduğu öğrencilere hatırlatılmıştır. Modellerle gerçeği arasındaki fark öğrencilere açıklanarak modelden kaynaklanabilecek kavram yanlışlarının önüne geçilmiştir.

Takımlar gezilerek yaptıkları modellerdeki çözünme olayını anlatmaları istenmiştir. Aşağıda model çalışmaları kapsamında yapılan molekül modeli çalışması fotoğrafları verilmiştir (Şekil 4).



Şekil 4. Öğrencilerin molekül modeli çalışmaları

Gruplarda gerçekleştirilen çalışmalar sonunda öğrencilere MÇT uygulanmıştır.

Bulgular

İYMG, İYG ve İG öğrencilerinin MÇT çizimlerinden elde edilen verilerin tanımlayıcı istatistikleri ve ANOVA sonuçları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. MÇT’den elde edilen verilerinin tanımlayıcı istatistikleri ve ANOVA sonuçları

Gruplar	n	X	s.s	F	p	Anlamli Fark
İG	22	47,59	17,07	53,07	,00	İYMG*-İG
İYG	16	65,47	11,70			İYMG*-İYG
İYMG	20	92,00	7,85			İYG*-İG

*:Anlamli farkın lehine olduğu grubu gösterir.

Tablo 1’de konunun sonunda uygulanan MÇT’den alınan puanlardan en yüksek ortalamaya sahip olan grubun İYMG olduğu (X=92,00), bunu sırayla İYG (X=65,47) ve İG’nin (X=47,59) takip ettiği görülmektedir.

Yapılan ANOVA sonucunda gruptaki öğrencilerin MÇT çizimleri arasında istatistiksel açıdan anlamli bir fark tespit edilmiştir (p<,05). Anlamli farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan LSD testi sonucunda anlamli farkın İYMG ile İG ve İYG arasında İYMG lehine, İYG ile İG arasında ise İYG lehine olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma gruplarındaki öğrencilerin MÇT’nin birinci sorusu için yapmış oldukları çizimler, kategoriler altında toplanarak sahip oldukları hatalı çizimler belirlenmiş, yüzdeleri hesaplanarak Tablo 2’de sergilenmiştir.

Tablo 2’de görüldüğü gibi birinci sorunun çiziminde İYMG öğrencilerinin %90’ı doğru çizim yapmış iken İYG’de bu oran %68,8, İG’de ise %50 olarak belirlenmiştir. Grupların sorunun bu kısmında yaptıkları hatalı çizimler sekiz kategori altında toplanmıştır. Öğrencilerin en fazla hatalı çizimi su moleküllerini birbiriyle aynı çizmeyerek yaptıkları görülmektedir.

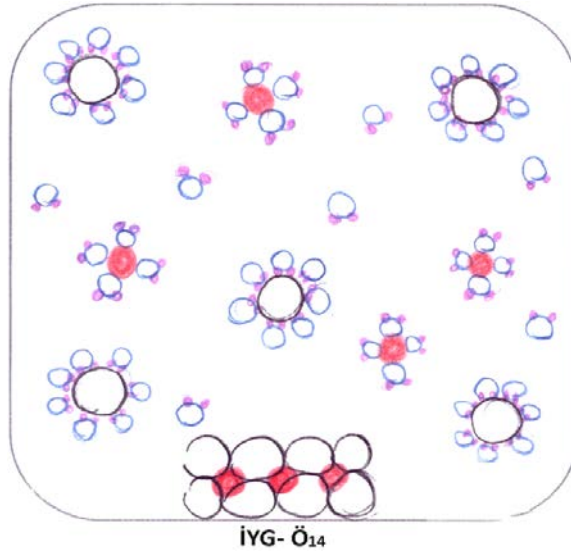
Öğrencilerin birinci soruyla ilgili yapmış olduğu bir doğru çizim örneği Şekil 5’de, hatalı çizim örnekleri ise Şekil 6’da verilmiştir.

Şekil 5’de İYG-Ö₁₄’ün doğru çizimi görülmektedir. Öğrenci su moleküllerini Na⁺ iyonlarına oksijen, Cl⁻ iyonlarına ise hidrojen tarafından yaklaştırarak çevreletmiş ve verilen kutu içerisine dağıtmıştır ayrıca farklı element atomlarını farklı çaplarda çizmiş, aynı element atomlarını aynı çap ve renkte göstermiştir.

Tablo 2. Araştırma gruplarındaki öğrencilerin MÇT'nin birinci sorusuyla ilgili doğru ve hatalı çizimler

Doğru çizim	İYMG %	İYG %	İG %
Su moleküllerinin Na ⁺ iyonlarına oksijen, Cl ⁻ iyonlarına hidrojen tarafından yaklaşarak çevrelenmesi	90	68,8	50
Hatalı çizimler			
Su moleküllerinin aynı çizilmemesi	-	12,5	13,6
Atomların çaplarına dikkat edilmemesi	5	12,5	9,1
Su moleküllerinin Cl ⁻ iyonlarına oksijen tarafından yaklaşması	-	-	9,1
Su moleküllerinin Na ⁺ iyonlarına hidrojen tarafından yaklaşması	-	-	9,1
Su moleküllerinin tuz iyonlarının etrafını rastgele yönlerden yaklaşarak çevrelemesi	-	-	4,5
Tuzun iyonlarına ayrılmaması	-	6,3	4,5
Na ⁺ iyonlarının gösterilmemesi	5	-	-
Anlaşılmayan çizim	-	6,3	13,6

*Bazı öğrencilerin cevapları birden fazla hatalı çizim içerebilmektedir.



Şekil 5. Birinci soru ile ilgili doğru çizim örneği

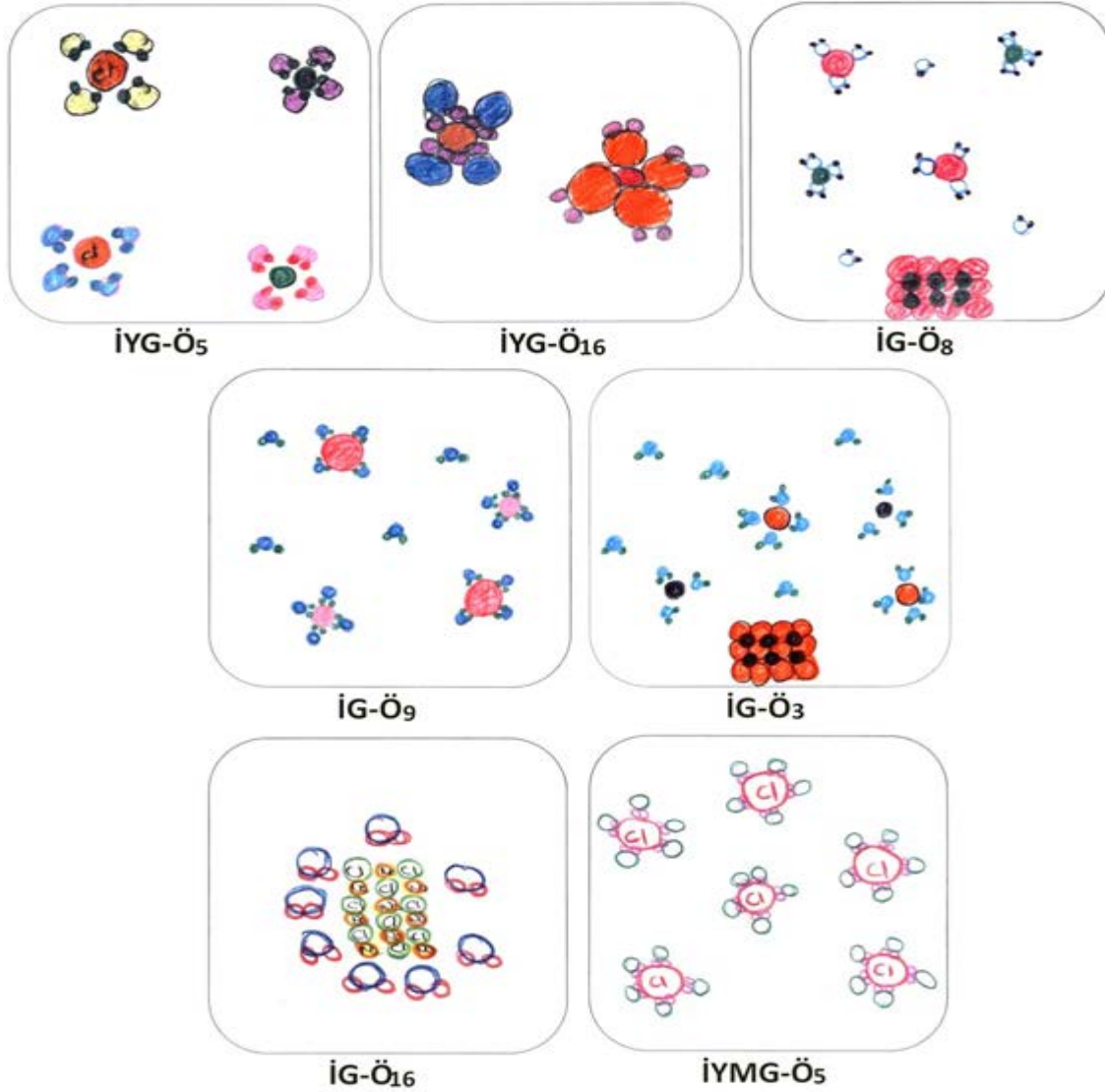
Şekil 6'da verilen hatalı çizim örnekleri incelendiğinde, İYG-Ö5'in ve İYG-Ö16'nın su moleküllerini aynı çizilmediği ve atomların çaplarına dikkat etmediği, İG-Ö8'in su moleküllerini Cl⁻ iyonlarına oksijen tarafından yaklaştırarak çizdiği, İG-Ö9'un su moleküllerini Na⁺ iyonlarına hidrojen tarafından yaklaştırarak çizdiği, İG-Ö3'ün su moleküllerini tuz iyonlarının etrafını rastgele yönlerden yaklaşarak çevrelediği, İG-Ö16'nın tuzu iyonlarına ayırmadığı ve atomların çaplarına dikkat etmediği, İYMG-Ö5'in Na⁺ iyonlarını göstermediği görülmektedir.

Araştırma gruplarındaki öğrencilerin MÇT'nin ikinci sorusu için yapmış oldukları çizimlerinde sahip oldukları hatalı çizimler ayrı ayrı belirlenerek yüzdeleri hesaplanmış Tablo 3'te sergilenmiştir.

Tablo 3'te görüldüğü gibi ikinci sorunun çiziminde İYMG öğrencilerinin %90'ı doğru çizim yapmış iken İYG'de bu oran %62,5, İG'de ise %40,9 olarak belirlenmiştir. Grupların bu soruda yaptıkları hatalı çizimler dokuz kategori altında toplanmıştır. Öğrencilerin en fazla hatalı çizimi su moleküllerinin, şeker moleküllerinin etrafını tamamen H tarafından yaklaşarak çevrelemesi kategorisinde yaptıkları görülmektedir.

Öğrencilerin ikinci soruyla ilgili yapmış olduğu bir doğru çizim örneği Şekil 7'de, hatalı çizim örnekleri ise Şekil 8'de verilmiştir.

Şekil 7'de İG-Ö6'nın doğru çizimi görülmektedir. Öğrenci Su moleküllerini şeker moleküllerine rastgele yönlerden yaklaştırarak çevrelemiş ve verilen kutu içerisine dağıtmıştır. Ayrıca moleküllerin büyüklüklerine dikkat etmiş, farklı element atomlarını farklı çaplarda çizmiş, aynı element atomlarını aynı çap ve renkte göstermiştir.

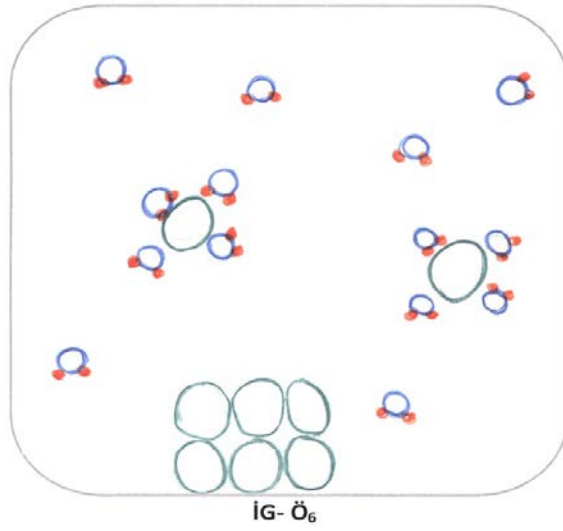


Şekil 6. Birinci soru ile ilgili hatalı çizimlerden örnekler

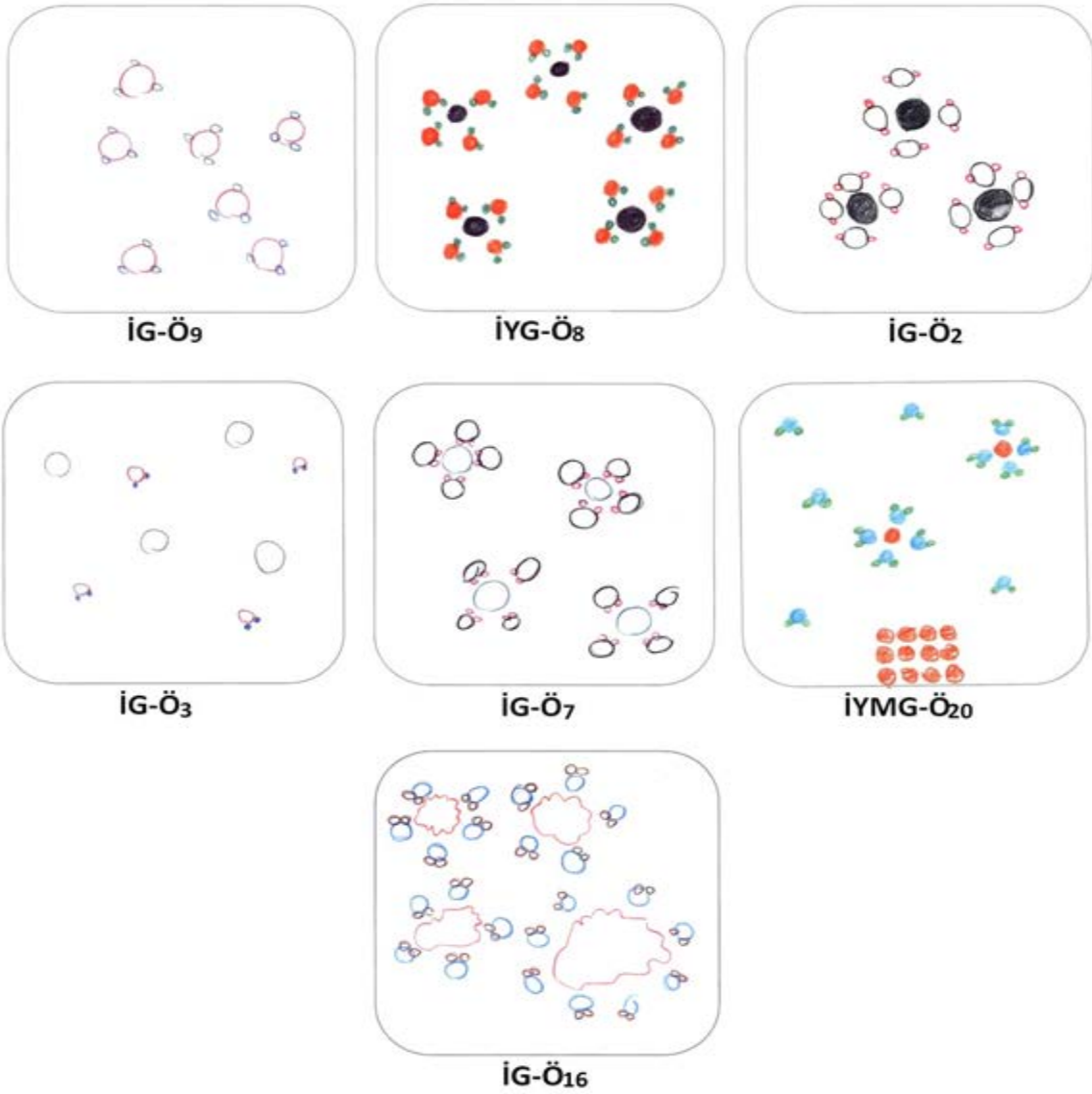
Tablo 3. Araştırma gruplarındaki öğrencilerin MÇT'nin ikinci sorusuyla ilgili doğru ve hatalı çizimler

Doğru çizim	İYMG	İYG	İG
	%	%	%
Su moleküllerinin şeker moleküllerine rastgele yönlerden yaklaştırılarak çevretilmesi	90	62,5	40,9
Hatalı çizimler			
Yeni bir bileşik oluşturulması	-	-	4,5
Şeker moleküllerinin aynı çizilmemesi	-	12,5	4,5
Su moleküllerinin yanlış geometride çizilmesi	-	6,3	9,1
Su moleküllerinin şeker moleküllerinin etrafını çevrelememesi	-	-	4,5
Su moleküllerinin şeker moleküllerinin etrafını tamamen H tarafından yaklaşılarak çevrelemesi	-	12,5	13,6
Su moleküllerinin şeker moleküllerinin etrafını tamamen O tarafından yaklaşılarak çevrelemesi	5	6,3	13,6
Şekerin iyonik yapıda çizilmesi	-	6,3	-
Moleküllerin büyüklüklerine dikkat edilmemesi	10	6,3	4,5
Şekerin bütünsel çizilmesi	-	-	4,5

*Bazı öğrencilerin cevapları birden fazla hatalı çizim içerebilmektedir.



Şekil 7. İkinci soru ile ilgili doğru çizim örneği



Şekil 8. İkinci soru ile ilgili hatalı çizimlerden örnekler

Şekil 8’de verilen hatalı çizim örnekleri incelendiğinde, İG-Ö₉’un yeni bir bileşik oluşturduğu, İYG-Ö₈’in şeker moleküllerini aynı çizmediği, İG-Ö₂’nin su moleküllerini yanlış geometride çizdiği, İG-Ö₃’ün su moleküllerine şeker moleküllerinin etrafını çevreletmediği, İG-Ö₇’nin su moleküllerini şeker moleküllerinin etrafını tamamen H tarafından yaklaştırarak çevrelediği, şeker moleküllerini aynı çizmediği ve moleküllerin büyüklüklerine dikkat etmediği, İYMG-Ö₂₀’nin su moleküllerini şeker moleküllerinin etrafını tamamen O tarafından yaklaştırarak çevrelediği ve moleküllerin büyüklüklerine dikkat etmediği, İG-Ö₁₆’nın ise şeker bütünsel çizdiği görülmektedir.

Araştırma gruplarındaki öğrencilerin MÇT’nin üçüncü sorusu için yapmış oldukları çizimlerinde sahip oldukları hatalı çizimler ayrı ayrı belirlenerek yüzdeleri hesaplanmış Tablo 4’te sergilenmiştir.

Tablo 4. Araştırma gruplarındaki öğrencilerin MÇT’nin üçüncü sorusuyla ilgili doğru ve hatalı çizimler

Doğru çizim	İYMG	İYG	İG
	%	%	%
Su ve etil alkol moleküllerinin dereceli silindirin her yerine 100 mL’den az olacak şekilde düzensiz ve homojen olarak dağıtılması	95	62,5	50
Hatalı çizimler			
Su moleküllerinin aynı çizilmemesi ve etil alkol moleküllerinin aynı çizilmemesi	-	-	4,5
Moleküllerin dereceli silindirin her yerine dağıtılmaması	-	12,5	4,5
Su ve etil alkol moleküllerinin dereceli silindire homojen olarak dağıtılmaması	-	6,3	4,5
Su ve etil alkol moleküllerinin homojen fakat düzenli olarak çizilmesi	5	-	4,5
Etil alkol moleküllerinin su moleküllerinin altına çizilmesi	-	-	4,5
Etil alkol moleküllerinin çizilmemesi	-	-	4,5
Çözeltinin 100mL’den fazla çizilmesi	5	6,3	4,5
Çözeltinin 100mL çizilmesi	5	25	22,7

*Bazı öğrencilerin cevapları birden fazla hatalı çizim içerebilmektedir.

Tablo 4’te görüldüğü gibi üçüncü sorunun çiziminde İYMG öğrencilerinin %95’i doğru çizim yapmış iken İYG’de bu oran %62,5, İG’de ise %50 olarak belirlenmiştir. Grupların bu soruda yaptıkları hatalı çizimler sekiz kategori altında toplanmıştır. Öğrencilerin en fazla hatalı çizimi 50 mL’lik etil alkol ve 50 mL’lik sudan oluşacak çözeltiyi 100 mL olacak şekilde çizerek yaptıkları görülmektedir.

Öğrencilerin üçüncü soruyla ilgili yapmış bir doğru çizim örneği Şekil 9’da, hatalı çizim örnekleri ise Şekil 10’da verilmiştir.



Şekil 9. Üçüncü soru ile ilgili doğru çizim örneği

Şekil 9’da İYMG-Ö₁₀’un doğru çizimi görülmektedir. Öğrenci su ve etil alkol moleküllerini dereceli silindirin her yerine 100 ml den az olacak şekilde düzensiz ve homojen olarak dağıtmış ayrıca moleküllerin büyüklüklerine dikkat etmiş, farklı element atomlarını farklı çaplarda çizmiş ve aynı element atomlarını aynı çap ve renkte göstermiştir.

çalışmada belirlenmiştir (Aydoğdu, 2012; Bishoff, 2010; Donovan & Loch, 2013; Wang, Doll, Deng, Park, & Yang, 2013). Ayrıca yedi ilke uygulamalarının işbirlikli öğrenme yöntemini desteklediği yapılan çalışmalara da ortaya konmuştur (Çavdar & Doymuş, 2016; Okumuş, Öztürk, Koç, Çavdar, & Aydoğdu, 2013). Buradan hareketle yedi ilkenin hayata geçirilme çalışmalarında yöntem olarak işbirlikli öğrenmenin seçilmesinin isabetli olduğu söylenebilir.

Modellerin öğrencilerin konu ile ilgili mikro boyuttaki anlamalarını artırmasının nedeni, modellerin öğrencilere dokunarak deneyimleme fırsatı vermesi, birden çok duyu organına hitap etmesi dolayısıyla soyut kavramları öğrencilerin zihinlerinde somutlaştırması ve eğlenerek öğrenmelerini sağlaması olduğu düşünülmektedir. Modellerin karışımlar konusunda öğrencilerin kavramsal anlamalarını artırdığı Minaslı (2009)'nın çalışmasında da tespit edilmiştir.

İlk soruda öğrencilerin tuzun suda çözünmesinin tanecik boyutunda nasıl gerçekleştiği ile ilgili çizimleri incelendiğinde öğrencilerin, su moleküllerinin aynı çizilmemesi, atomların çaplarına dikkat edilmemesi, su moleküllerinin klor iyonlarına oksijen tarafından yaklaşması, su moleküllerinin sodyum iyonlarına hidrojen tarafından yaklaşması, su moleküllerinin tuz iyonlarının etrafını rastgele yönlerden yaklaşarak çevrelemesi, tuzun iyonlarına ayrılmaması, sodyum iyonlarının gösterilmemesi şeklinde hatalı çizimler yaptıkları belirlenmiştir.

İkinci soruda öğrencilerin şekerin suda çözünmesinin tanecik boyutunda nasıl gerçekleştiği ile ilgili çizimleri incelendiğinde öğrencilerin, yeni bir bileşik oluşturulması, şeker moleküllerinin aynı çizilmemesi, su moleküllerinin yanlış geometride çizilmesi, su moleküllerinin şeker moleküllerinin etrafını çevrelememesi, su moleküllerinin şeker moleküllerinin etrafını hidrojen tarafından yaklaşarak çevrelemesi, su moleküllerinin şeker moleküllerinin etrafını oksijen tarafından yaklaşarak çevrelemesi, şekerin iyonik yapıda çizilmesi, moleküllerin büyüklüklerine dikkat edilmemesi, şekerin bütünsel çizilmesi şeklinde hatalı çizimler yaptıkları belirlenmiştir. Şekerin suda iyonlarına ayrılarak çözüneceği yanılığısı Çalık (2006)'ın çalışmasında da tespit edilmiştir. Ayrıca literatürde de öğrencilerin maddenin bütünsel olduğunu düşündükleri çalışmalar mevcuttur (Ayas & Özmen, 2002; Köseoğlu, Atasoy, Kavak, Akkuş, Budak, & Tumay, 2003; Say, 2011). Diğer taraftan öğrencilerin çözünme olayını kimyasal bir değişim gibi düşünerek yeni bir bileşik oluşturmaları yani çözünen maddenin yeni bir maddeye dönüştüğü yanılığısıyla literatürde sık karşılaşılmaktadır (Çalık, 2006; Demircioğlu, Altuntaş-Aydın, & Demircioğlu, 2012; Okumuş, Öztürk, Doymuş, & Alyar, 2014; Özalp, 2008; Saydam, 2013).

Uluçınar Sağır, Tekin ve Karamustafaoğlu (2013) ile Okumuş, Çavdar ve Doymuş (2015)'un araştırmalarında da öğrencilerin iyonik ve moleküler çözünmeyi tam olarak anlamadıkları belirlenmiştir.

MÇT'nin üçüncü sorusunda dereceli silindirlerde 50 mL hacminde su ve 50 mL hacminde etil alkol verilmiştir. Bu su ve etil alkol 100 mL lik dereceli silindire dökülüp karıştırılmıştır. Etil alkolün su içerisinde çözünmediği düşünüldüğünde öğrencilerden elde edilen çözeltinin tanecik modelini toplam hacmi düşünerek 100 mL lik dereceli silindirin içine çizimleri istenmiştir. Soru ile ilgili çizimler incelendiğinde öğrencilerin, su moleküllerinin aynı çizilmemesi ve etil alkol moleküllerinin aynı çizilmemesi, moleküllerin dereceli silindirin her yerine dağıtılmaması, su ve etil alkol moleküllerinin dereceli silindire homojen olarak dağıtılmaması, su ve etil alkol moleküllerinin homojen fakat düzenli olarak çizilmesi, etil alkol moleküllerinin su moleküllerinin altına çizilmesi, etil alkol moleküllerinin çizilmemesi, çözeltinin 100 mL den fazla çizilmesi, çözeltinin 100ml çizilmesi şeklinde hatalı çizimler yaptıkları belirlenmiştir. Çözünme olayında taneciklerin homojen olarak dağıtılmaması Demircioğlu, Demircioğlu ve Ayas (2004), Raviolo (2001), Okumuş vd. (2015) ve Okumuş vd. (2014) çalışmalarında da tespit edilmiştir.

Çalışma kapsamında "Karışımlar" konusunun öğretiminde işbirlikli öğrenme yöntemi ile beraber yedi ilke ve modellerin kullanılması önerilmektedir. Ayrıca ortaokullarda etkili model kullanımının yaygınlaşması için, modellerle öğretimin öğrenmeye etkisini ortaya çıkaracak araştırmalar yapılmalı, elde edilecek bulgulara göre öğretmenler model geliştirmeye, bu modelleri sınıflarında kullanmaya ve öğrencilerin zihinlerindeki modelleri ortaya çıkarmaya yönelik düzenlenecek hizmet içi eğitimlerde bilgilendirilmelidir.

Extended Summary

Introduction

Chemistry subjects in science course contain many abstract concepts, which makes it difficult for students to develop adequate understanding. On the other hand, concepts such as atom, molecule, element, compound will be the basis for the future classes and the university for the students. For this reason, misunderstandings that may arise in secondary schools may make it difficult to learn new topics and concepts in later classes. Reinventing the subjects and making them more entertaining is of great importance in terms of avoiding these comprehension problems. The use of the models associated with the subject is an effective and fun way of making meaningful and easy learning by embodying abstract concepts in the mind. Modeling the theoretical knowledge ensures that even the most complex events can be taught / learned easily. It is important to teach the atoms, molecules, theoretical concepts modeling in order to fully and correctly understand the events at micro level. Students simply forget what they only hear. However, a teaching activity in which they themselves participate provides a better understanding of what they are doing. In this context, active learning approaches should be used in order to learn the particulate nature of matter in depth and permanently. Cooperative learning, project-based learning, probing-based learning and inquiry-based learning methods are proposed as active learning methods for understanding the chemistry at three levels (macroscopic, microscopic and symbolic). The application of collaborative learning together with models from these methods facilitates the students' conceptual understanding. Collaborative learning is an effective method for students to understand the difficulties of understanding chemistry.

Chickering and Gamson (1987) summed up a good educational environment under seven principles. These seven principles are “good practice encourages student - faculty contact”, “good practice encourages cooperation among students”, “good practice encourages active learning”, “good practice gives prompt feedback”, “good practice emphasizes time on task”, “good practice communicates high expectations” and “good practice respects diverse talents and ways of learning”. Chickering and Gamson (1987) state that the seven principals that provide a good learning environment with active learning methods must be implemented in the training process to enhance the effectiveness of active learning methods. Indeed, active learning and cooperation are among the principles of the seven principles. All of these principles will contribute to the literacy of co-learning at the secondary school level, using the collaborative learning method out of the active learning methods covered by the seven principles.

Purpose

The aim of this study was examining the effect of teaching the subject of Mixtures at 7th grade with cooperative learning methodology, seven principles and models to students' conceptual understanding at micro level.

Method

Quasi-experimental design was used in quantitative research methods and determined three experiment groups. In Cooperative Seven Principles Model Group (CSPMG), seven principles for good practice and models were used with cooperative learning method, in Cooperative Seven Principles Group (CSPG), seven principles for good practice were used with cooperative learning method and in Cooperative Group (CG), cooperative learning method in teaching the subjects.

Samples

The research sample consisted of 58 students studying in 3 different class at 7th grade.

Data Collection Tool

In the study, it was prepared Model Drawing Tests (MDT) for determining students' conceptual understanding in micro level and compare the groups. MDT is open-ended tests require students' drawings in micro level. The tests which validity and reliability analysis were performed were applied in the end of the study. MDT consists of three questions related to subject of mixtures. In the first question, students are asked to draw how NaCl dissolves in water

at micro level. In the second question, students are asked to draw how sugar water dissolves at micro level. In the third step, 50 mL of water and 50 mL of ethyl alcohol which in graduated cylinders were given to the students. This water and ethyl alcohol were poured into a 100 mL graduated cylinder and mixed. When it is thought that ethyl alcohol can be dissolved in water, students are asked to draw the particle model of the solution into a 100 mL graduated cylinder considering the total volume.

Data Analysis

In data analysis, firstly the point which was given for the correct drawings was determined by dividing the number of questions into 100. The incorrect drawings were given zero points. For the analysis of data, mean, standard deviation of descriptive statistics, One Way ANOVA of significance analyzes were used. LSD multiple comparison test was used in the event of a significant difference among the groups. After than student drawings were examined in detail for each questions in the MDT. The correct drawings and the similar incorrect drawings were divided into categories as “correct drawing” and “incorrect drawings” and calculated their percentages.

Findings and Discussion

Comparing the drawings of the students in the research groups for the MDT prepared related to the subject of mixtures, a significant difference was found in favor of IYG, between IYG and IG, and between IYG and IG in favor of IYG.

In the first question, students are asked to draw how NaCl dissolves in water at micro level. Students made mistaken drawings in this question that water molecules are not drawn in the same, not paying attention to the diameters of atoms, water molecules approaching chlorine ions by oxygen's side, water molecules approaching sodium ions by hydrogen's side, water molecules surround the salt ions in random directions, not separating salt into its ions, not showing sodium ions.

In the second question, students are asked to draw how sugar water dissolves at micro level. It is determined that the students made incorrect drawings in this questions such as creation of a new compound, the same drawing of sugar molecules, the drawing of water molecules in the wrong geometry, the water molecules not encircling the sugar molecules, the water molecules are surrounded around the sugar molecules by hydrogen molecules' side, the water molecules are surrounded around the sugar molecules by the oxygen molecules' side, drawing of sugar in ionic structure, not to pay attention to the size of the molecules, holistic drawing of sugar. There are also studies in the literature that students think that matter is holistic. On the other hand, it is common in the literature that students create a new compound by thinking of dissolution as a chemical change, that is, the dissolution of a substance into a new substance.

In the third question of the MDT, 50 mL of water and 50 mL of ethyl alcohol were added to the cylinders. This water and ethyl alcohol are poured into a 100 mL graduated cylinder and mixed. When it is thought that ethyl alcohol can be dissolved in water, it is required to draw the particle model of the solution obtained from the students into a 100 mL graduated cylinder considering the total volume. It is determined that the students made incorrect drawings in this questions such as water molecules are not drawn the same and ethyl alcohol molecules are not drawn, water and ethyl alcohol molecules are not homogeneously distributed all around the graduated cylinder, water and ethyl alcohol molecules are drawn homogeneously but regularly, the drawing of ethyl alcohol molecules under water molecules, ethyl alcohol molecules are not drawn, drawing solution 100mL, drawing solution over 100mL.

Conclusion

It is understood that the students in İYMG are better than the students of the other research groups, and the students in İYG are better at micro level than the students in İG. Therefore, it can be said that the model studies and the application of the seven principles with the cooperative learning method increase the understanding in the related to the subject at micro level.

It is thought that the reason why the seven principles increase the students' understanding of the subject at micro level is that all seven principles are integrated together into the teaching process of the subject by passing it together.

It is thought that models increase the students' understanding at the micro level of the subject, that the models appeal to more than one sensory organ because they touch the students by touching them, so they abstract the concepts into the minds of the students and learn by amusing.

In the scope of the study, it is suggested to use seven principles and models together with cooperative learning method in the teaching of mixtures subject. Furthermore, in order to promote the use of models effectively in middle schools, researches should be done to reveal the effect of learning by model. According to findings, teachers should be informed about the in-service trainings to develop models, to use these models in their classes and to reveal the models in students' minds.

Kaynakça / References

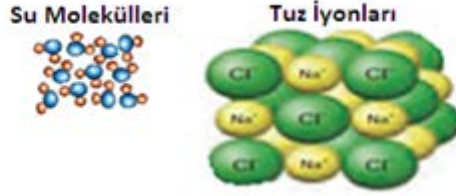
- Acar, B., & Tarhan, L. (2008). Effects of cooperative learning on students' understanding of metallic bonding. *Research in Science Education*, 38, 401-420.
- Adadan, E. (2014). Model-tabanlı öğrenme ortamının kimya öğretmen adaylarının maddenin tanecikli yapısı kavramını ve bilimsel modellerin doğasını anlamaları üzerine etkisinin incelenmesi. *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 378-403.
- Ayas, A., & Özmen, H. (2002). A study of students' level of understanding of the particulate nature of matter at secondary school level. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 19(2), 45-60.
- Aydeniz, M., & Kotowsk, E. L. (2012). What do middle and high school students know about the particulate nature of matter after instruction? Implications for practice. *School Science and Mathematics*, 112(2), 59-65.
- Aydoğdu, S. (2012). *Üniversite öğretim elemanlarının Chickering ve Gamson öğrenme ilkelerini kullanma düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Balım, A. G., & Ormancı, Ü. (2012). İlköğretim öğrencilerinin "Maddenin Tanecikli Yapısı" ünitesine yönelik anlama düzeylerinin çizim yoluyla belirlenmesi ve farklı değişkenlere göre analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 255-265.
- Barbosa, R., Jofili, Z., & Watts, M. (2004). Cooperating in constructing knowledge: case studies from chemistry and citizenship. *International Journal of Science Education*, 26, 935-949.
- Bishoff, J. P. (2010). *Utilization of the seven principles for good practice in undergraduate education in general chemistry by community college instructors* (Unpublished doctoral dissertation). University of West Virginia, West Virginia, USA.
- Chickering, A. W., & Gamson, Z. (1987). Seven principles of good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin*, 39(7), 3-7.
- Collard, T. Y. (2009). *An investigation of the use and implementation of the seven principles for good practice in undergraduate education by university faculty members* (Unpublished doctoral dissertation), Union University, Jackson, Tennessee, USA.
- Cuevas, P., Lee, O., Hart, J., & Deaktor, R. (2005). Improving science inquiry with elementary students of diverse backgrounds. *Journal of Research in Science Teaching*, 42(3), 337-357.
- Çalık, M. (2006). *Bütünleştirici öğrenme kuramına göre lise 1 çözümler konusunda materyal geliştirilmesi ve uygulanması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Çavdar, O., & Doymuş, K. (2016). Fen ve teknoloji dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin iyi bir eğitim ortamı için yedi ilke ve modellerle kullanılması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(3), 741-768.
- Çavdar, O., Okumuş, S., Alyar, M., & Doymuş, K. (2016). Maddenin tanecikli yapısının anlaşılmasına farklı yöntemlerin ve modellerin etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 555-592.
- Demircioğlu, G., Altuntaş-Aydın, M., & Demircioğlu, H. (2012). Kavramsal değişim metninin ve üç boyutlu modelin 7. sınıf öğrencilerinin atomun yapısını anlamalarına etkisi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 70-96.
- Demircioğlu, H., Demircioğlu, G., & Ayas, A. (2004). Sınıf öğretmeni adaylarının bazı temel kimya kavramlarını anlama düzeyleri ve karşılaşılan yanlışlar. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 29-49.
- Demircioğlu, H., Demircioğlu, G., Ayas, A., & Kongur, S. (2012). Onuncu sınıf öğrencilerinin fiziksel ve kimyasal değişme kavramları ile ilgili teorik ve uygulama bilgilerinin karşılaştırılması. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9(1), 162-181.
- Donovan, D., & Loch, B. (2013). Closing the feedback loop: Engaging students in large first-year mathematics test revision sessions using pen-enabled screens. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 44(1), 1-13.
- Doymuş, K., Karaçöp, A., & Şimşek, Ü. (2010). Effects of jigsaw and animation techniques on students' understanding of concepts and subjects in electrochemistry. *Education Tech Research Dev*, 58, 671-691.
- Doymuş, K., Şimşek, Ü., & Karaçöp, A. (2009). The effects of computer animations and cooperative learning methods in micro, macro and symbolic level learning of states of matter. *Eurasian Journal of Educational Research*, 36, 109-128.

- Ebenezer, J. (2001). A hypermedia environment to explore and negotiate students' conceptions, animation of the solution process of table salt. *Journal of Science Education and Technology*, 10, 73-91.
- Ergün, A. (2013). *Atom ve molekül konusunda kavram yanlışları ve bunları iyileştirmek için örnek etkinlikler* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Friedler, Y., & Tamır, P. (1990). *Life in science laboratory classroom at secondary level: The student laboratory and the science curriculum*. London: Routledge.
- Karaçöp, A., & Doymuş, K. (2012). Effects of jigsaw cooperative learning and animation techniques on students' understanding of chemical bonding and their conceptions of the particulate nature of matter. *Journal of Science Education Technology*, 22(2), 186-203.
- Karagöz, Ö., & Sağlam-Arslan, A. (2012). İlköğretim öğrencilerinin atomun yapısına ilişkin zihinsel modellerinin analizi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9(1), 132-142.
- Koştur, H. İ. (2009). "Maddenin Tanecikli Yapısı" ünitesindeki kavramların anlama düzeylerinin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Başkent Üniversitesi, Ankara.
- Köseoğlu, F., Atasoy, B., Kavak, N., Akkuş, H., Budak, E., & Tumay, H. (2003). *Bir fen ders kitabı nasıl olmalıdır?* Ankara: Asil yayın dağıtım.
- Küçükahmet, L. (2000). *Öğretimde planlama ve değerlendirme* (11. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Meijer, M. R. (2011). *Macro-meso-micro thinking with structure-property relations for chemistry education: An explorative design-based study*. Utrecht: Freudenthal Institute for Science and Mathematics Education.
- Meşeci, B., Tekin, S., & Karamustafaoğlu, S. (2013). Maddenin tanecikli yapısıyla ilgili kavram yanlışlarının tespiti. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 20-40.
- Minaslı, E. (2009). *Fen ve teknoloji dersi maddenin yapısı ve özellikleri ünitesinin öğretilmesinde simülasyon ve model kullanılmasının başarıya, kavram öğrenmeye ve hatırlamaya etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Nakıboğlu, C. (2001). "Maddenin yapısı" ünitesinin işbirlikli öğrenme yöntemi kullanılarak kimya öğretmen adaylarına öğretilmesinin öğrenci başarısına etkisi. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 131-143.
- Okumuş, S., Çavdar, O., & Doymuş, K. (2015). Çözeltilerin iletkenliği yardımıyla maddenin tanecikli yapısının anlaşılması. *Amasya Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 220-245.
- Okumuş, S., Öztürk, B., Doymuş, K., & Alyar, M. (2014). Maddenin tanecikli yapısının mikro ve makro boyutta anlaşılmasının sağlanması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 349-368.
- Okumuş, S., Öztürk, B., Koç, Y., Çavdar, O., & Aydoğdu, S. (2013). İşbirlikli öğrenme modeli ve iyi bir eğitim için yedi ilkenin sınıfta birlikte uygulanması. *Ekev Akademi Dergisi*, 57, 493-502.
- Özalp, D. (2008). *İlköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin maddenin tanecikli yapısı konusundaki kavram yanlışlarının ontoloji temelinde belirlenmesi* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özmen, H., & Ayas, A. (2003). Students' difficulties in understanding of the conservation of the matter in open and closed-system chemical reactions. *Chemistry Education: Research and Practice*, 4, 279-290.
- Papageorgiou, G., Stamovlasis, D., & Johnson, P. M. (2010). Primary teachers' particle ideas and explanations of physical phenomena: Effect of an in-service training course. *International Journal of Science Education*, 32(5), 629-652.
- Philipp, S. B., Johnson, D. K., & Yeziarski, E. J. (2014). Development of a protocol to evaluate the use of representations in secondary chemistry instruction. *Chemistry Education: Research and Practice*, 15, 777-786.
- Raviolo, A. (2001). Assessing students' conceptual understanding of solubility equilibrium. *Journal of Chemical Education*, 78, 629-631.

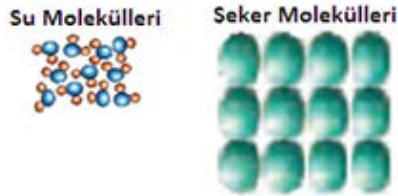
- Sadıç, A., & Çam, A. (2012). İlköğretim öğrencilerine katılarda ve sıvılarda genleşmeyi gösteren alternatif modeller. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi (ATED)*, 2(2), 53-63.
- Sarıkaya, R., Selvi, M., & Doğan-Bora, N. (2004). Mitoz ve mayoz bölünme konularının öğretiminde model kullanımının önemi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(1), 85-88.
- Say, F. S. (2011). *Kavram karikatürlerinin 7. sınıf öğrencilerinin "Maddenin Yapısı ve Özellikleri" konusunu öğrenmelerine etkisi* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Saydam, Ö. E. (2013). *Fen bilimleri öğretmen adaylarının maddenin tanecikli yapısı konusu ile ilgili kavram yanlışları* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Shachar, H., & Fischer, S. (2004). Cooperative learning and the achievement of motivation and perceptions of students in 11th grade chemistry classes. *Learning and Instruction*, 14, 69-87.
- Uluçınar Sağır, Ş., Tekin, S., & Karamustafaoğlu, S. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının bazı kimya kavramlarını anlama düzeyleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 112-135.
- Wang, J., Doll, W. J., Deng, X., Park, K., & Yang, M. (2013). The impact of faculty perceived reconfigurability of learning management systems on effective teaching practices. *Computers & Education*, 61, 146-157.

EK. Model Çizim Testi (MÇT)

1. Aşağıda verilen kutunun içine tuzun suda çözünmesinin tanecik boyutunda nasıl gerçekleştiğini çiziniz (Aşağıda su ve tuzun tanecik modelleri verilmiştir, renkli kalemleri gerekli gördüğünüz şekilde kullanabilirsiniz).



2. Aşağıda verilen kutunun içine şekerin suda çözünmesinin tanecik boyutunda nasıl gerçekleştiğini çiziniz (Aşağıda su ve şekerin tanecik modelleri verilmiştir, renkli kalemleri gerekli gördüğünüz şekilde kullanabilirsiniz).



3. Aşağıdaki dereceli silindirlerde 50 mL hacminde su ve 50 mL hacminde etil alkol vardır. Bu su ve etil alkol altta bulunan 100 ml lik dereceli silindire dökülüp karıştırılıyor. Etil alkolün su içerisinde çözünebildiği

düşünüldüğünde elde edilen çözeltinin tanecik modelini toplam hacmi düşünerek 100 mL lik dereceli silindirin içine çiziniz (Aşağıda su ve etil alkolün tanecik modelleri verilmiştir, renkli kalemleri gerekli gördüğünüz şekilde kullanabilirsiniz).

