

**Şerife DÖNMEZ, Aşlı TAYLI [1-17]**  
**Ortaokul Öğrencilerinde Okul İklimi, Okula Bağlılık ve Okul Yaşam Kalitesi Algısının İncelenmesi / The Examining School Climate, School Engagement and Quality of School Life Perception in Middle School Students**

**Kerim GÜNDOĞDU, A. Seda SARACALOĞLU, Betül ALTAY, Mehmet ALTIN, Nurtaç ÜSTÜNDAĞ, Muhammed EKEN, Meltem ÇENGEL [18-45]**  
**Aydın İli Okullarında Karakter Eğitiminin İncelenmesi / Investigating the Character Education in Schools of Aydın Province**

**Ahmet YURDAKUL, Türkay N. TOK [46-58]**  
**Öğretmen Gözüyle Mülteci/Göçmen Öğrenci / Migrant/Refugee Student From the View of Teachers**

**Ayşegül TAKKAÇ TULGAR [59-72]**  
**The Effects of Curiosity on Second Language Learning in terms of Linguistic, Social-cultural and Pragmatic Development / Merakın Dilbilimsel, Sosyo-kültürel ve Edimbilimsel Gelişim Yönünden İkinci Dil Öğrenimine Etkisi**

**Hafize ER TÜRKÜRESİN [73-85]**  
**Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre İncelenmesi; Kütahya İli Örneği / Investigation of Support and Training Courses by Teacher and Student Opinions; Kutahya Province Sample**

**Ramazan ERTÜRK, Bahri AYDIN [86-99]**  
**Yeniçağa ve Dörtdivan İlçelerindeki Okullarda Örgütsel İletişim ve İşe Angaje Olma Davranışı: Öğretmen Görüşlerine Dayalı İlişkisel Bir Analiz / Organizational Communication and Work Engagement Behavior at Work in Schools in Yeniçağa and Dörtdivan Districts: A Relational Analysis Based on Teachers' Opinions**

**Nahide Nur DUMLU [100-108]**  
**MEB'in İnsan Kaynakları Planlamasındaki Sorunlar Nelerdir? / The Issues of Planning the Human Resources in the Ministry of Education**

**Eşref NAS [109-118]**  
**Rehber Öğretmenlerin Yeni Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliğine İlişkin Algılarının İncelenmesi / Examination of the Guidance Teachers' Perceptions About the New Guidance Services Regulation**

**Sultan ELDEKÇİ [119-136]**  
**Matematik Eğitimi Öğretmen Adaylarının Kanıt Şemalarının Ortaya Çıkarılması / Elicitation Of Proof Schemes For Teacher Candidates In Secondary School Mathematics Education**

**Kamile ÇETİN [137-154]**  
**Engelli Çocuklara Sahip Ailelerin Çocuklarını Kabul- Reddi İle Sosyal Destek İlişkisinin Çeşitli Değişkenlerce Yordanması / Identification of Variables in the Relationship Between Families' Acceptance Status of the Disabled Children and the Social Support**



**Cilt 9, Sayı 2, Aralık 2018**

**Volume 9, Number 2, December 2018**

**Dergi Sahibi**

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

**Genel Yayın Editörü**

Dr. Ruhi SARP KAYA

**Eş Editör**

Dr. A. Seda SARACALOĞLU

**Editör Yardımcısı**

Dr. Kerim GÜNDOĞDU

**Redaksiyon**

Muhammed EKEN  
Burcu ALTUN  
Nurtaç ÜSTÜNDAĞ  
Mehmet ALTIN

**Dizgi**

Burcu ALTUN  
Muhammed EKEN  
Nurtaç ÜSTÜNDAĞ  
Mehmet ALTIN

**Grafik Tasarımı**

Dr. Serdar ÇİFTÇİ

**Web Tasarımı**

Dr. Serdar ÇİFTÇİ

**Sekreteryaya**

Muhammed EKEN  
Burcu ALTUN

**İletişim**

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

**Owner**

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

**Editor in Chief**

Ruhi SARP KAYA, Ph.D.

**Co-Editor**

Dr. A. Seda SARACALOĞLU, Ph.D.

**Vice Editor**

Kerim GÜNDOĞDU, Ph.D.

**Proof Reading**

Muhammed EKEN  
Burcu ALTUN  
Nurtaç ÜSTÜNDAĞ  
Mehmet ALTIN

**Typesetting**

Burcu ALTUN  
Muhammed EKEN  
Nurtaç ÜSTÜNDAĞ  
Mehmet ALTIN

**Graphic Design**

Serdar ÇİFTÇİ, Ph.D.

**Web Design**

Serdar ÇİFTÇİ, Ph.D.

**Secretary**

Muhammed EKEN  
Burcu ALTUN

**Editorial Office**

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

**Yayın Kurulu\***

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

Dr. Ruken AKAR VURAL  
Dr. Tarkan TOTAN  
Dr. Pınar YENGİN SARP KAYA  
Dr. Özge BIKMAZ BİLGİN

### Bu Sayının Hakem ve Danışma Kurulu

Dr. Elif AÇIL	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Dr. Melek ALTIPARMAK KARAKUŞ	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Dr. Taner ALTUN	Trabzon Üniversitesi
Dr. Birol ALVER	Kırıkkale Üniversitesi
Dr. Taner ARABACIOĞLU	Adnan Menderes Üniversitesi
Dr. Selami AYDIN	İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Dr. Didem AYDOĞAN	Adnan Menderes Üniversitesi
Dr. Semra BAŞARAN	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Dr. Şeyda DEMİR	Ankara Üniversitesi
Dr. Bilal DUMAN	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Dr. Fevzi DURSUN	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Dr. Tahsin FIRAT	Adıyaman Üniversitesi
Dr. Halil İbrahim KAYA	Kafkas Üniversitesi
Dr. Bilgen KIRAL	Adnan Menderes Üniversitesi
Dr. Şevki KÖMÜR	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Dr. Gürbüz OCAK	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Dr. Yalçın ÖZDEMİR	Adnan Menderes Üniversitesi
Dr. İdris ŞAHİN	Dokuz Eylül Üniversitesi
Dr. Necla ŞAHİN FIRAT	Dokuz Eylül Üniversitesi
Dr. Gülçin TAN ŞİŞMAN	Hacettepe Üniversitesi
Dr. Mehmet ULUTAŞ	Adnan Menderes Üniversitesi
Dr. Ali ÜNAL	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Dr. Pınar YENGİN SARP KAYA	Adnan Menderes Üniversitesi

*\*Soyadına göre alfabetik olarak sıralanmıştır*



**Şerife DÖNMEZ, Aslı TAYLI**

Ortaokul Öğrencilerinde Okul İklimi, Okula Bağlılık ve Okul Yaşam Kalitesi Algısının İncelenmesi / *The Examining School Climate, School Engagement and Quality of School Life Perception in Middle School Students*

1

**Kerim GÜNDOĞDU, A. Seda SARACALOĞLU, Betül ALTAY, Mehmet ALTIN, Nurtaç ÜSTÜNDAĞ, Muhammed EKEN, Meltem ÇENGEL**

Aydın İli Okullarında Karakter Eğitiminin İncelenmesi / *Investigating the Character Education in Schools of Aydın Province*

18

**Ahmet YURDAKUL, Türkay N. TOK**

Öğretmen Gözüyle Mülteci/Göçmen Öğrenci / *Migrant/Refugee Student From the View of Teachers*

46

**Ayşegül TAKKAÇ TULGAR**

The Effects of Curiosity on Second Language Learning in terms of Linguistic, Social-cultural and Pragmatic Development / *Merakın Dilbilimsel, Sosyo-kültürel ve Edimbilimsel Gelişim Yönünden İkinci Dil Öğrenimine Etkisi*

59

**Hafize ER TÜRKÜRESİN**

Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre İncelenmesi; Kütahya İli Örneği / *Investigation of Support and Training Courses by Teacher and Student Opinions; Kutahya Province Sample*

73

**Ramazan ERTÜRK, Bahri AYDIN**

Yeniçağa ve Dörtdivan İlçelerindeki Okullarda Örgütsel İletişim ve İşe Angaje Olma Davranışı: Öğretmen Görüşlerine Dayalı İlişkisel Bir Analiz / *Organizational Communication and Work Engagement Behavior at Work in Schools in Yeniçağa and Dörtdivan Districts: A Relational Analysis Based on Teachers' Opinions*

86

**Nahide Nur DURLU**

MEB'in İnsan Kaynakları Planlamasındaki Sorunlar Nelerdir? / *The Issues of Planning the Human Resources in the Ministry of Education*

100

**Eşref NAS**

Rehber Öğretmenlerin Yeni Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliğine İlişkin Algılarının İncelenmesi / *Examination of the Guidance Teachers' Perceptions About the New Guidance Services Regulation*

109

**Sultan ELDEKÇİ**

Matematik Eğitimi Öğretmen Adaylarının Kanıt Şemalarının Ortaya Çıkarılması / *Elicitation Of Proof Schemes For Teacher Candidates In Secondary School Mathematics Education*

119

**Kamile ÇETİN**

Engelli Çocuklara Sahip Ailelerin Çocuklarını Kabul- Reddi İle Sosyal Destek İlişkisinin Çeşitli Değişkenlerce Yordanması / *Identification of Variables in the Relationship Between Families' Acceptance Status of the Disabled Children and the Social Support*

137

**Ayça CİRİT GÜL**

Ortaokul Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Alanları İle Bilgisayara Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi / *The Investigation of the Relationship Between Multiple Intelligence Areas of Middle School Students and Computer Attitude*

155

**Hatice ÖZENOĞLU, Zelal AKGÜN**

Sınıf Öğretmenlerinin Bilimin Doğasına Yönelik Görüşleri / *Classroom Teachers' Views on the Nature of Science*

165

## SUNUŞ

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

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

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

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

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

**Editör**

**Prof. Dr. Ruhi SARP KAYA**

## Ortaokul Öğrencilerinde Okul İklimi, Okula Bağlılık ve Okul Yaşam Kalitesi Algısının İncelenmesi<sup>1</sup>

Uzm. Psikolojik Danışman Şerife DÖNMEZ<sup>2</sup>

Doç. Dr. Aslı TAYLI<sup>3</sup>

Geliş Tarihi: 24.10.2017

Kabul Tarihi: 17.10.2018

Yayın Tarihi: 31.12.2018

### Özet

Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinde okul iklimi, okula bağlılık ve okul yaşam kalitesi algısının cinsiyet, sınıf düzeyi, farkı sosyo-ekonomik düzey değişkenleri açısından incelemek ve ayrıca okul iklimi, okula bağlılık ve okul yaşam kalitesinin birbirleriyle olan ilişkisini araştırmaktır. Araştırma amacına uygun olarak Aydın ili, Efeler ilçesinde, 2011-2012 eğitim öğretim yılı ikinci dönemde öğrenim gören üç farklı sosyo-ekonomik düzeyde yer alan okullardan 568 öğrenci (295 kız, 273 erkek) üzerinde yapılmıştır. Verilerin analizinde tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova), bağımsız gruplar için *t*-testi ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucu elde edilen bulgularda, ortaokul öğrencilerinin okul iklimi algısı, okula bağlılık düzeyi ve okul yaşam kalitesi algısı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

**Anahtar sözcükler:** Okul iklimi, Okula Bağlılık, Okul yaşam kalitesi

### The Examining School Climate, School Engagement and Quality of School Life Perception in Middle School Students

### Abstract

The aim of this study is to examine the school climate, school engagement and the quality of school life perception in middle school students in terms of various variables such as gender, grade level, socio-economic status of schools and also, searching the relationship between the school climate, school engagement and the quality of school life. The reseach was carried out schools which are in three different socio-economic levels, on 568 students (295 girls, 273 boys) who are studying in the Aydın Province, Efeler district of the second semester of the academic year 2011-2012. One-way analysis of variance (One-Way ANOVA), for independent groups *t*-test and Pearson Product Moment Correlation Coefficient were used to analyze the data. According to the findings of the analysis, middle school students' perception of the school climate, the level of school engagement and the quality of school life all have a positive significant relationship.

**Key words:** School climate, School engagement, Quality of school life.

<sup>1</sup> Bu çalışma, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalında Doç. Dr. Aslı TAYLI'nın danışmanlığında yürütülmüş olan yüksek lisans tezinin özetidir.

<sup>2</sup> Milli Eğitim Bakanlığı, Aydın Yahya Kemal Beyatlı İlkokulu, [serifedonmezpdr@gmail.com](mailto:serifedonmezpdr@gmail.com)

<sup>3</sup> Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, [aslitayli@hotmail.com](mailto:aslitayli@hotmail.com)

## GİRİŞ

Okullar, önceden belirlenmiş birtakım hedef davranışları öğrencilere kazandırmak amacıyla oluşturulmuş bir sosyal sistemdir. Bu nedenle öğrencilere istendik yönde bilişsel, duyuşsal, psiko-motor davranışlar kazandırmak bu sosyal sistemin amacıdır (Özdemir ve Kalaycı, 2013). Okullar öğrencilerin akademik gelişimlerinden sorumlu olmanın yanı sıra, sosyal ve duygusal gelişimlerinden de sorumlu kurumlardır (Sarı, 2007). Öğrenciler okullardan edindikleri yaşam deneyimlerini, sosyal yaşama taşımakta ve beraberinde geleceğini de şekillendirmektedir. Bu noktada okul yaşam deneyimlerinin olumlu olması, öğrencilerin iyilik hallerinin var olması açısından çok önemlidir. Okulu oluşturan tüm unsurların bu aşamada öğrencileri destekleyici bir tutum ve durumda yol almaları gerekmektedir.

Öğrencilerin gözünde okulların nasıl mekanlar oldukları, öğrencilerin okula istekli bir biçimde gidip gitmedikleri, okulda mutlu olup olmadıkları, okula ve okul çalışanlarına yönelik hissetmiş olduğu duygular bu noktada ele alınmaktadır. Öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra, iyilik hallerinin gözetilmesi, beraberinde birçok var olan sorunun gün yüzüne çıkmasını sağlamaktadır. Bu sorunların çözümüne yönelik çalışmalarda algılanan okul ikliminin etkisinden de faydalanılmaktadır.

Araştırma kapsamında ele alınan ilk yön olan ve öğrencilerin okula ilişkin algılarını yansıtan bir kavram olan okul iklimi, okulun fiziksel ve psikolojik özelliklerini yansıtmaktadır. Bu özelliklerin tüm okul nüfusu üzerinde etkili olduğu, olumlu ya da olumsuz oluşu tüm okul nüfusunu etkilediği kabul edilmektedir. Bu nedenle, okul iklimini belirlemek ve olumsuz okul iklimini olumlu hale getirmek ve beraberinde olumlu olanların daha da iyileşmesini sağlamak okul iklimi ile ilgili çalışmaların ana hedefidir. Çünkü, okul iklimi; kişilerin okul kalitesine ve okuldaki diğer kişilere karşı olan hislerini barındırır. Diğer bir ifadeyle, okul iklimi okulun fiziksel ve psikolojik çevresinin kişilerde oluşturdukları duygu durumu ve kişilerin gösterdikleri tepkilerdir (Kaplan ve Geoffroy, 1990).

Benzer şekilde, okul ikliminin olumlu olması, günümüzde en büyük sorunlardan biri olarak görülen ve üzerinde çokça araştırma yapılan şiddetin, bir başka deyişle zorbaca davranışların azalmasını da sağlamaktadır. Bu açıdan öğrencilerin öncelikle bireysel olarak ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik önleme programları ve okul iklimini olumluya döndürmek için müdahale programlarının oluşturulması ve böylece şiddetin önüne geçilebilmesi hedeflenmektedir (Çalık, Özbay, Özer, Kurt ve Kandemir, 2009). Çünkü, okul ikliminin olumlu olmasıyla birlikte şiddetten arınık güvenli bir okul ikliminin oluşabileceği kabul edilmektedir. Bunun için de öğretmenler ve okul idarecilerinin öğrenciler ile iyi ilişkiler kurmaları, öğrencileri desteklemeleri ve öğrencilerin birbirleriyle iyi arkadaşlıklar kurmaları, okulun fiziki ortamının ve sosyal etkinliklerinin yeterli olması gerektiği belirtilmektedir. Bunların gerçekleşmesiyle beraber, öğrencilerin okul memnuniyetlerinin artacağı ve bu sayede de okula daha fazla bağlanabilecekleri belirtilmektedir (Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan, 2010). Ayrıca okul iklimini algılama şeklinin, problem davranışlar konusunda tahmin edici bir yönünün olduğu da vurgulanmaktadır. Okul iklimi algısı ne derece olumluysa, problem davranış gösterme oranı da o derece az olacaktır. Bununla birlikte okul iklimini olumlu kılmak için yapılacak çalışmaların, problem davranışların ortaya çıkmasını önleyici olacağı belirtilmiştir (Wang, Halcombe, Dishion, Stormshak, 2010).

Okul iklimi, öğrencilerin okuldan ne kadar memnun olduklarını belirtir. Okuldan memnun olmak için, güvenliğin, öğretmen ve arkadaş desteğinin, kaynaşmanın, çeşitli öğrenme materyallerinin olması ve okulda güçlü bir donanımın yer almasının çok önemli belirleyicileri olduğu belirtilmiştir (Libbey, 2004). Örgüt iklimi kavramı ilk kez 1960 yılında George Sterns'in yükseköğretim kurumları çalışmasında kullanılmıştır. Sterns'e göre iklim kavramı tıpkı insanların kişilik özelliği gibi örgüte ait bir kişilik kavramı şeklinde nitelendirilmiştir. Sonrasında ise okul ve diğer örgütlere ilişkin tanımlamalar yaygınlaşmaya başlamıştır (Hoy, 2003 akt. Çalık ve Kurt, 2010). Öğrenci açısından okul iklimi, öğrencilerin kendilerine karşı

bakışı, akranlarına yaklaşımı, aile ile ilişkisi ve okul çalışanları, öğretmenleri ve idarecilerine karşı öğrenci duruşunu ele alır (Dorsey, 2000 akt. Hernandez ve diğerleri, 2004). Bir başka ifadeyle okuldaki bireylerin tutumları, duyguları ve davranışlarını içerir (Hernandez ve diğerleri, 2004).

Öğrencilerin öğretmenleri, okul idarecileri ve okulda bulunan diğer kişilerle olan ilişkilerine bakıldığında her birinin birbirlerini etkileyen durumlar olduğu görülmektedir. Okulların öğrencilerin kendilerini akademik, duygusal ve davranışsal anlamda geliştirmelerine olanak sağlayacak güvenli mekanlar olması gerekmektedir. Bu durum da beraberinde okul ikliminin ne derece önemli olduğu düşüncesini getirir. Okul ikliminin olumlu olması, öğrencilerin akademik başarıya verdikleri önemin artması, arkadaşları, öğretmenleri ve okuldaki diğer kişilerle olumlu ilişkiler geliştirmeleri, okul kurallarına daha çok uyum göstermeleri, güvenlik konusuna dikkat etmeleri, ailelerin okula daha çok katılım göstermelerini sağlamaktadır. Okul ikliminin olumlu ya da olumsuz oluşu, öğrencilerin okula karşı hissettikleri güven duygusu ve risk durumlarını da doğrudan etkilemektedir. Eğer okulda olumsuz okul iklimi hakimse, şiddet davranışları da beraberinde artmaktadır (Blum, 2005). Sağlıklı bir okul ikliminin olmayışı, düşük iş memnuniyeti, yaratıcı olamama, yaratıcılığa engel olma gibi durumlara da neden olmaktadır (Welsh, 2000). Öğrencilerin öğretmenlerinden destek alması ve beraberinde oluşan pozitif okul iklimi, öğrencilerin okula bağlılıklarının artmasını sağlayacak ve beraberinde öğretmenlerine karşı gelme, arkadaşlarıyla kavga etme, okuldan kaçma gibi problemleri davranışlar büyük oranda engellenmiş olacaktır (Hopson ve Lee, 2011).

Araştırma kapsamında ele alınacak ikinci yön ise okula bağlılıktır. Okula bağlılık, öğrencilerin okul ile ilgili olumlu duygular hissetmesi ve beraberinde okuldaki etkinliklerde yer alacak katılımcı davranışlar sergilemesi durumudur (Arastaman, 2009). Bir öğrencinin kendisini okula ait hissetmesi, okulu sevip sevmemesi, öğretmen desteği ve ilgisinin derecesi, okulda iyi arkadaşlara sahip olması, o an ve gelecek andaki akademik yöneme uyum, etkili bir disiplin yönteminin olması gibi durumların tümü, okula bağlılığın, okula ilginin belirleyicileridir (Libbey, 2004). Aynı zamanda okula bağlılık; okulda ve sınıfta dikkati verme, sınıfta hazır bulunma, ev ödevlerini tamamlama, dersi dinleme, spor ve diğer sosyal faaliyetlerde bulunma ile karakterize edilmektedir. Genel anlamda bunlara karşı ilgisiz olan, okula bağlılık düzeyi düşük olan öğrenciler okuldan soğumakta ve okula karşı yabancılaşmaktadırlar (Willms, 2003). Ancak okula bağlılık kapsamında dikkat çeken tüm bu unsurlara rağmen, bazı öğrenciler okullarına bağlanamamaktadırlar. Bu öğrenciler okul deneyimlerinin, kendi gelecekleri üzerinde etkili ve önemli olduğuna inanmamakta, sınıf arkadaşları ve öğretmenleri tarafından kabul edildiklerini hissetmemektedirler. Bu durumda da bu öğrenciler okul yaşamından kendilerini soyutlamakta, beraberinde bazı öğrenciler sınıf düzenini bozmakta ve diğer arkadaşlarını olumsuz etkilemektedirler (Willms, 2003).

Okulda başarısızlık, devamsızlık, okulu sevmeme ile okul terkininin, okula bağlanamama ve okul hoşnutsuzluğunun en önemli göstergelerinden olduğu görülmektedir. Öğrenci bağlılığı risk altında olan öğrenciler için koruyucu bir faktör niteliğindedir (Doğan, 2014). Bununla birlikte, öğrencilerin algıladığı okul iklimi, okula bağlılıkları üzerinde belirgin bir etkiye sahiptir. Bu da demek oluyor ki, okula verilen değer artması, okula olan bağlılığın da artmasını sağlamaktadır. Benzer şekilde, Willms (2003) okula bağlılık düzeyi yüksek olan öğrencilerin akademik anlamda da başarılı olduğunu belirtmiştir. Okula bağlı olmayan ya da okuldan soğumuş, uzaklaşmış öğrencilerin akademik başarılarının da düşük olduğu belirtilmiştir.

Öğrencilerin okula bağlılık hislerinin düşük olması da beraberinde birçok sorunu getirmektedir. Yapılan bir çalışmada ergenlerin okula bağlılık düzeylerinin eksikliğinin beraberinde okulu bırakma, güç kullanma, ergen hamileliği, suç işleme gibi sorunları getirdiği görülmüştür (Caraway, Tucker, Reinke ve Hall, 2003). Kızmaz'a (2006) göre okula daha az devam eden öğrencilerde bir nevi okuldaki denetimden kaçmış olmaları nedeniyle, şiddet ve suç

işleme davranışlarına yönelme olasılığı, diğer öğrencilere göre daha yüksektir. Okuldan kaçma, okulla ilgili olmama ve okul başarısızlığı arasındaki ilişkinin öngörülmesinden dolayı, okula bağlılığı düşük olan öğrencilerin bu davranışları sergileme olasılığı da artacaktır. Balkıs, Duru ve Buluş'un (2005) yaptıkları bir çalışmada, kendini okula bağlı hissetmeyen, okulun bir parçası olarak algılamayan öğrencilerin şiddet eğiliminin yüksek bireyler olduğu ve aynı zamanda arkadaş grubu içinde şiddetin olumlu olarak algılanmasının da öğrencilerin şiddete yönelik eylemlerini arttırdığı sonucu elde edilmiştir.

Okula bağlılık düzeyinin yüksek olması ise olumlu sonuçları beraberinde getirmektedir. Okula bağlılık düzeyi yüksek olan öğrencilerde hem akademik anlamda hem de ders dışı okul aktivitelerinde ilgili ve başarılı olma durumu daha sık görülmektedir. Okula bağlılık düzeyi yüksek olan öğrencilerin, birçok ölçümde okullarda daha başarılı oldukları görülmüştür (Wang ve Holcombe, 2010). Kendilerini okulun anlamlı bir parçası olarak algılayan bireyler daha az şiddet eğiliminde olmaktadır. Bu sebeple öğrencilerin okula bağlılık duygularını geliştirici, sosyal ve kültürel aktivitelerin önemi büyüktür (Balkıs, Duru ve Buluş, 2005).

Son olarak araştırma kapsamında, öğrencilerin okul yaşamından elde etmiş olduğu doyum incelenecektir. Yaşam kalitesi genel anlamda memnuniyet, mutluluk ve iyi oluşla ilgilenirken, okul yaşam kalitesi öğrencilerin genel iyi oluşları ve buna etki eden okulla ilgili etkenler, öğrencilerin okul yaşamına etkin katılımı ve bunların sonuçları, algıladıkları okul iklimine bağlılıkları gibi boyutlara odaklanmaktadır (Karatzias ve diğerleri, 2001). Okul yaşam kalitesi kavramı, bireysel olarak incelendiğinde genel anlamda, bireylerin buldukları çevreden, yaşanan andan bütüncül olarak keyif alma ve iyi olma durumudur. Yaşam kalitesinin değerlendirmesi mutluluk, memnuniyet ve tatmin yaratan olumlu yaşantılar ile olumsuz yaşantı ve duygularla yapılmaktadır. Bir başka deyişle okul yaşam kalitesi öğrencilerin okul yaşantılarında pozitif deneyimlerin ve duyguların, kendilerinde yarattığı iyi olma hali ve memnuniyetle ilişkilendirilmektedir (Linnakyla ve Brunell, 1996). Buna rağmen okullar zaman zaman stres yaratan bir çevrede bulunabilmekte ve bu nedenle okul memnuniyeti, okuldan tatmin olma durumu da olumsuz etkilenmektedir (Karatzias, Papadioti-Athanasidou, Power ve Swanson, 2001). Bu durum beraberinde algılanan okul yaşam kalitesinin düşük olmasına neden olmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin okul stresi yaşamaması ve algıladıkları okul yaşam kalitesinin olumlu olması için özellikle okul çevresinin ve okulun öğrenciler üzerinde bıraktığı etkinin değerlendirilmesi ve varsa sorunlu durumların giderilmesi önemlidir.

Okul yaşam kalitesi hem öğrencilerin öğretmenlerine ilişkin algısı hem de, öğretmenlerin öğrencilere karşı olan ilgisi üzerinde de etkili olmaktadır (Yılmaz, 2005). Okul tatminsizliği yaşayan öğrencilerde davranışsal sorunlar, düşük akademik başarı ve okuldan yabancılaşma gibi olumsuz durumlar görülebilmektedir. Bu noktada öğrencilere akademik ve sosyal açıdan beklentilerinin karşılandığı, kendilerini güvende hissettikleri bir ortam sunmanın ne derece önemli olduğu anlaşılmaktadır. Çünkü, özellikle okul dönemine denk gelen ergenlik döneminde, kimlik kazanma sürecinde öğrencilerin okul ile ilgili oluşturdukları olumsuz algılar, bireylerde büyük hasarlara yol açabilmektedir. Bu sebeple okullar, özellikle bu dönemde, öğrencilerin akademik gelişimlerinin yanı sıra, fiziksel, sosyal ve psikolojik gelişimlerinin de dikkate alındığı pozitif ortamlar haline getirilmelidir. Bu noktada öğrencilerin algıladıkları okul yaşam kalitesi düzeyinin araştırılması ve belirlenen noktalarda ihtiyaç duyulan çalışmaların yapılması gerekmektedir (Durmaz, 2008).

### Amaç

Bu çalışmanın amacı öğrencilerin gözünden okula ilişkin duygu ve düşüncelerin okul iklimi, okula bağlılık ve beraberinde okul yaşam kalitesi algısı açısından incelemektir. Araştırma kapsamında; okul iklimi, okula bağlılık ve okul yaşam kalitesi algılarının; cinsiyet, sınıf düzeyi ve farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okullar gibi demografik değişkenler açısından değerlendirmek ve elde edilen bulguların rehberlik ve psikolojik danışma servislerinde ele alınan



çalışmalara katkı getirmesi amaçlanmaktadır. Buna göre, araştırmada cevaplandırılmaya çalışılan sorular şunlardır;

1. Ortaokul öğrencilerinin okul iklimi, okula bağlılık ve okul yaşam kalitesi algısı istatistiksel olarak cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

2. Ortaokul öğrencilerinin okul iklimi, okula bağlılık ve okul yaşam kalitesi algısında öğrencilerin sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma var mıdır?

3. Ortaokul öğrencilerinin okul iklimi, okula bağlılık ve okul yaşam kalitesi algısında farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okullara göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma var mıdır?

4. Ortaokul öğrencilerinin okul iklimi, okula bağlılık ve okul yaşam kalitesi algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Bu araştırma betimsel türde ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modeli, birden çok değişken arasındaki değişim varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2011).

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2011-2012 eğitim öğretim yılı, II. dönem Aydın ili Efeler ilçesinde öğrenim gören ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında Aydın İli Efeler ilçesindeki okullardan üç farklı sosyo-ekonomik düzeyden basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle üç okul seçilmiştir. Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Araştırma ve Geliştirme Birimi'nden (ARGE) bilgi alınmış ve sosyo-ekonomik düzeyleri alt, orta ve üst olmak üzere belirlenen üç okuldan, 6, 7 ve 8. sınıflardan rastlantısal olarak ikişer sınıf seçilmiştir. Araştırmanın örnekleminde, 295 kız ve 273 erkek öğrenci olmak üzere, toplam 568 öğrenci yer almıştır. Araştırma örneklemini oluşturan okullar, okulların bulunduğu sosyo-ekonomik düzey, öğrencilerin cinsiyet ve sınıflarına göre sayısal dağılım Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Araştırma grubu öğrencilerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve devam ettikleri okulların sosyo-ekonomik düzeylerine göre dağılımı

SED	Okul Adı	Cinsiyet	Sınıf					
			6		7		8	
			n	%	n	%	n	%
1 (Alt)	Okul 1	Kız	31	5,46	18	3,17	46	8,1
		Erkek	25	4,4	16	2,82	42	7,4
2 (Orta)	Okul 2	Kız	32	5,63	29	5,11	32	5,63
		Erkek	18	3,17	40	7,04	32	5,63
3 (Üst)	Okul 3	Kız	49	8,63	34	5,99	24	4,23
		Erkek	38	6,69	35	6,16	27	4,75
<b>Toplam</b>			193	33,98	172	30,28	203	35,74

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada Çalık ve Kurt (2010) tarafından geliştirilen Okul İklimi Ölçeği, Can (2008) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılmış olan Okula Bağlılık Ölçeği ve Sarı (2007) tarafından geliştirilen Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada ayrıca, cinsiyet, sınıf düzeyi ve devam edilen okulun sorulduğu, kısa bir kişisel bilgi formu da bulunmaktadır.

### Okul iklimi ölçeği

Araştırmada Çalık ve Kurt'un (2010) geliştirmiş olduğu Okul İklimi Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 15 olumlu, 7 olumsuz madde (13, 14, 16, 18, 19, 21 ve 22. maddeler) olmak üzere toplam 22 maddeden oluşan beşli likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçekte 'Destekleyici öğretmen davranışları', 'Başarı odaklılık', 'Güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi' alt boyutları yer almaktadır. Çalık ve Kurt (2010) tarafından söz konusu ölçek 482 kişilik bir gruba uygulanmış ve elde edilen verilerle ölçeğin faktör yapısının belirlenmesi amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonucu ölçeğin üç faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Bu üç boyutlu yapının geçerliliğinin test edilmesi amacıyla yapı geçerliğine bakılmış ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. Araştırmacılar, Okul İklimi Ölçeği'nden elde edilen puanların güvenilirliğini test etmek için ise madde korelasyonlarına dayanan yöntemlerden cronbach alfa iç tutarlılık katsayılarına bakmışlardır. Bu katsayılar birinci faktör için .79, ikinci faktör için .77, üçüncü faktör için .85 ve ölçeğin bütünü için ise .81 olarak bulunmuştur (Çalık ve Kurt, 2010).

### Okula bağlılık ölçeği

Araştırmada Cernkovich ve Giordano (1992) tarafından geliştirilmiş olan 'School Bonding Scale' ölçeğinin, Can (2008) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış 'Okula Bağlılık Ölçeği' formu kullanılmıştır. Ölçek 24 maddeden oluşan beşli likert tipi bir derecelendirme ölçeğidir. Ancak okul aktivitelerine katılma alt boyutundaki maddeler için öğrencilerden katıldıkları gün sayılarını belirten kategorilerden birini seçmeleri istenmektedir. Bu maddeler de beşli olarak derecelendirilmiştir. Olumlu maddeler "Tamamen Katılıyorum" şeklinde yanıtlandığında 5 puanla değerlendirilirken, "Hiç Katılmıyorum" yanıtı 1 puanla değerlendirilmektedir. Ortada bulunan yanıtlar ise 4, 3 ve 2 puanlarına karşılık gelmektedir. Negatif ifade içeren 1, 2, 5, 8, 9 ve 10. maddeler ise ters olarak puanlanmaktadır. OBÖ'nün güvenilirliğinin belirlenmesi aşamasında araştırmacı, alt boyutların McDonald Omega güvenilirlik katsayılarını hesaplamıştır (Can, 2008).

### Okul yaşam kalitesi ölçeği

Araştırmada okul yaşam kalitesi algı düzeyini belirlemek amacıyla Sarı (2007) tarafından geliştirilen Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek 30 maddeden oluşan beşli likert tipi bir derecelendirme ölçeğidir. Ölçekte 17 olumlu (1, 2, 6, 8, 9, 12, 13, 14, 15, 18, 20, 21, 24, 25, 26, 27 ve 30. maddeler), 13 tane de olumsuz (3, 4, 5, 7, 10, 11, 16, 17, 19, 22, 23, 28, 29. maddeler) madde bulunmaktadır. Bu bağlamda ölçekten alınabilecek en düşük puan 30, en yüksek puan ise 150'dir. Ancak gerek alt ölçeklerin, gerekse ölçek toplam puanı için her boyut kapsadığı madde sayısına bölünerek, elde edilen puanlar 1-5 ölçeğine çevrilmiştir. Araştırmacı, OYKÖ'nün güvenilirliğinin belirlenmesi çalışmasında ilk hesaplamada Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısını .86, ikinci hesaplamada ise .81 bulunduğunu belirtmiştir (Sarı, 2007).

### Kişisel bilgi formu

Araştırmada kullanılan kişisel bilgi formu öğrencilerin devam ettikleri okul adı, cinsiyet ve sınıf seviyelerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin analizinde SPSS 11.5 paket programı kullanılmıştır. Betimsel istatistikler incelenmiş, bağımsız gruplar *t*-testi, tek yönlü varyans analizi, çoklu korelasyon analizi kullanılmıştır. Araştırmada ortaokul öğrencilerinin ele alınan bağımsız değişkenlere göre, okul iklimi algıları, okula bağlılık düzeyleri ve okul yaşam kalitesi algıları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla, bağımsız gruplar için *t*-testi, tek yönlü varyans analizi teknikleri kullanılmıştır. Bağımsız değişkenler için *t*-testi, ilişkisiz iki örneklem arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına bakılmak amacıyla kullanıldığından; cinsiyet değişkeninde bu teknik kullanılmıştır. Ancak okulların bulunduğu sosyo-ekonomik düzey ve



sınıf düzeyi değişkenlerinde, ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalaması arasındaki farkın anlamlılığına bakılacağı için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Araştırmada okul iklimi algısının, okula bağlılık ve okul yaşam kalitesi değişkenleriyle ilişkisinin incelenmesinde ise çoklu korelasyon analizi uygulanmıştır. Çoklu korelasyon analizi, bir değişkenin iki ya da daha çok değişken ile olan ilişkisini bulmak amacıyla kullanılır (Büyüköztürk, 2007). Ayrıca, bu araştırmada Okul İklimi Ölçeği Puanları bağımlı değişken, Okula Bağlılık ve Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği Puanları ise bağımsız değişken olarak ele alınmıştır.

## BULGULAR ve YORUM

Araştırmada ortaokul öğrencilerinde okul iklimi algısı, okula bağlılık düzeyi ve okul yaşam kalitesi algılarının cinsiyet, sınıf seviyesi ve okulun bulunduğu sosyo-ekonomik düzeye göre değişip değişmediğine dair elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir.

### Cinsiyete İlişkin Bulgular

Araştırmada ilk olarak, okul iklimi, okula bağlılık ve okul yaşam kalitesi algısı açısından cinsiyete bağlı bir farklılaşma olup olmadığı incelenmiştir. Kız ve erkek öğrencilerin söz konusu değişkenlere ilişkin almış oldukları ortalama puanlar Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Ortaokul öğrencilerinin, cinsiyete göre, okul iklimi, okula bağlılık ve okul yaşam kalitesi algısına ilişkin, *t*-testi sonuçları

Faktör	Cinsiyet	<i>n</i>	$\bar{X}$	Ss	<i>r</i>
Okul İklimi	Kız	295	81,74	13,71	2,933
	Erkek	273	78,39	13,52	
Okula Bağlılık	Kız	295	57,91	6,97	3,904
	Erkek	273	60,54	6,05	
Okul Yaşam Kalitesi	Kız	295	97,66	13,46	0,513
	Erkek	273	97,01	13,83	

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .001$

Tablo 2’ye göre okul iklimi algısı puanları ortalamaları kız öğrenciler için  $\bar{X}$ : 81,74 ve erkek öğrenciler için  $\bar{X}$ : 78,39’dur. Bu ortalamalara bağlı olarak yapılan *t*-testi sonuçlarına göre kız öğrencilerin okul iklimi algıları, erkek öğrencilerinkine göre anlamlı derecede daha yüksektir. ( $t = .003$ ,  $p < 0.05$ ).

Kız ve erkek öğrencilerin okula bağlılık puanları da karşılaştırılmıştır. Kız öğrencilerin okula bağlılık puanları ortalaması  $\bar{X}$ : 57,91, erkek öğrencilerin  $\bar{X}$ : 60,54’tür. Erkek öğrencilerin okula bağlılık puanları kız öğrencilerinkine göre .001 düzeyinde anlamlı bir şekilde daha yüksektir ( $t = .000$ ,  $p < 0.001$ ).

Son olarak, cinsiyet açısından okul yaşam kalitesi algısında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Söz konusu değerlendirme sonucunda, kız ( $\bar{X}$ : 97,66) ve erkek ( $\bar{X}$ : 7,01) öğrencilerin okul yaşam kalitesi algıları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür ( $t = .608$ ,  $p < 0.05$ ).

### Sınıf Düzeyine İlişkin Bulgular

Araştırmada ikinci soru, söz konusu değişkenler açısından sınıf düzeylerine bağlı bir farklılaşma olup olmadığıdır. Sınıf düzeyine göre yapılan değerlendirmeye göre öğrencilerin, okul iklimi, okula bağlılık ve okul yaşam kalitesi algısı puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3.** Ortaokul öğrencilerinin okul iklimi, okula bağlılık ve okul yaşam kalitesi algısının sınıf düzeyine göre ortalama ve standart sapmaları

	Okul İklimi			Okula Bağlılık			Okul Yaşam Kalitesi		
	n	$\bar{X}$	Ss.	n	$\bar{X}$	Ss.	n	$\bar{X}$	Ss.
<b>6.sınıf</b>	193	86,33	13,76	193	59,57	7,61	193	96,7	14,01
<b>7. sınıf</b>	172	77,7	11,92	172	59,39	8,01	172	98,92	14,17
<b>Tablo 3. Devam</b>									
<b>8. sınıf</b>	203	76,29	13,71	203	58,61	8,71	203	99,63	16,9
<b>Toplam</b>	568	80,13	13,71	568	59,17	8,14	568	97,34	15,16

Tablo 3'te görüldüğü üzere 6. sınıf öğrencilerin okul iklimi puanları ortalaması  $\bar{X}$ : 86,33, 7. sınıf öğrencilerinin ortalaması  $\bar{X}$ : 77,70 ve 8. sınıf ortalaması  $\bar{X}$ : 76,29'dur. Buna göre, 6. sınıf okul iklimi algısı puanları en yüksek, 8. sınıf öğrencilerinin en düşük ve 7. sınıf öğrencilerinin ikisinin arasında bir puan aldığı görülmüştür. Öğrencilerin sınıf düzeyine göre almış oldukları okul iklimi puanları açısından yapılan, ANOVA testi sonucuna göre, sınıflar arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. [ $F_{(2,567)} = 33,981, p > .05$ ]. Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Post Hoc Test olarak Scheffe Testi tercih edilmiş ve 6. sınıfların okul iklimi algısının hem 7. sınıflardan, hem de 8. sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu görülmüştür. 7. ve 8. sınıflar açısından, okul iklimi puanına göre anlamlı bir fark yoktur.

**Tablo 4.** Ortaokul öğrencilerinin, sınıf seviyelerine göre okul iklimi, okula bağlılık ve okul yaşam kalitesi algısına ilişkin tek yönlü varyans analizi (anova) sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
<b>Okul İklimi</b>						
Gruplararası	11439,592	2	5719,796	33,981	<b>000**</b>	6>7
Gruplarıçi	95103,149	567	168,324			6>8
Toplam	37527,822					
<b>Okula Bağlılık</b>						
Gruplararası	103,673	2	51,836	,783	,458	
Gruplarıçi	37424,149	567	66,237			
<b>Okul Yaşam Kalitesi</b>						
Gruplararası	620,768	2	305,384	,1,330	,265	
Gruplarıçi	129719,2	567	229,591			
Toplam	130329,9					

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .001$

Okula bağlılık puanları açısından ise, sınıf düzeyine bağlı olarak şu ortalamalar elde edilmiştir. Buna göre, 6. sınıf öğrencilerinin okula bağlılık puanı  $\bar{X}$ : 59,57, 7. sınıfların  $\bar{X}$ : 59,39 ve 8. sınıfların  $\bar{X}$ : 58,61'dir. ANOVA sonuçlarına göre, okula bağlılık puanları açısından, anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [ $F_{(2,567)} = .783, p > .05$ ].

Araştırma kapsamında, öğrencilerin okul yaşam kalitesi algıları da sınıf seviyesine göre değerlendirilmiştir. Buna göre, 6. sınıf öğrencilerinin ortalaması  $\bar{X}$ : 96,7, 7. sınıf öğrencilerinin  $\bar{X}$ : 98,92 ve 8. sınıf öğrencilerinin ortalaması  $\bar{X}$ : 99,63'tür. Okul yaşam kalitesi puanları açısından sınıf seviyelerine göre giderek yükselen bir puan grafiği olsa da, bu fark istatistik olarak anlamlı değildir [ $F_{(2,567)} = .265, p > .05$ ].

### Faklı Sosyo-Ekonomik Düzeye İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında, farklı sosyo-ekonomik düzeydeki (alt-orta-üst) okullardaki öğrencilerin okul iklimi, okula bağlılık ve okul yaşam kalitesi algıları açısından fark olup olmadığı araştırılmıştır. Yapılan değerlendirmeye göre üç farklı sosyo-ekonomik düzeyde yer alan okullardaki öğrencilerin, okul iklimi, okula bağlılık ve okul yaşam kalitesi algısı puanlarının ortalama ve standart sapmaları Tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5.** Ortaokul öğrencilerinin okul iklimi, okula bağlılık ve okul yaşam kalitesi algısı puanlarının faklı sosyo-ekonomik düzeydeki okullara göre ortalama ve standart sapmaları

SED	Okul İklimi			Okula Bağlılık			Okul Yaşam Kalitesi		
	n	$\bar{X}$	Ss.	n	$\bar{X}$	Ss.	n	$\bar{X}$	Ss.
1.Okul-Alt	193	73,43	10,69	193	58,78	8,01	193	96,13	15,12
2.Okul-Orta	172	84,62	13,74	172	58,45	7,5	172	96,98	14,78
3.Okul-Üst	203	81,93	13,87	203	60,16	8,71	203	99,56	15,3
<b>Toplam</b>	568	80,13	13,71	568	59,17	8,14	568	97,34	15,12

Tablo 5’te görüldüğü üzere faklı sosyo-ekonomik düzeydeki okullardaki öğrencilerin almış olduğu okul iklimi puanı şöyledir: Alt SED’deki öğrencilerin devam ettiği okulda, okul iklimi puanları ortalaması  $\bar{X}$ : 73,43, orta SED’deki öğrencilerin ortalaması  $\bar{X}$ : 84,62 ve üst SED’deki öğrencilerin ortalaması  $\bar{X}$ : 81,93’tür. Buna göre en yüksek okul iklimi algısı orta SED’deki okulda, en düşük okul iklimi algısı ise alt SED’deki okuldadır. Nitekim, farklı SED’lerden ailelerin çocuklarının aldığı puanlar açısından anlamlı bir fark olup olmadığının araştırıldığı değerlendirmede, gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu anlaşılmıştır. Sonuçlar tablo 6 ‘da verilmiştir [ $F_{(2,567)} = 37,047, p > .05$ ]. Farkın kaynağının Post Hoc testlerden Scheffe ile değerlendirilmesi sonucunda ise, 1. okul ile hem 2. okul, hem de 3. okul arasında anlamlı fark olduğu anlaşılmıştır. Buna göre, alt SED’deki okulda öğrenim gören öğrencilerin okul iklimi algısı, orta ve üst SED’deki okulda öğrenim gören öğrencilerin algılarından daha düşüktür.

**Tablo 6.** Ortaokul öğrencilerinin, faklı sosyo-ekonomik düzeydeki okullara göre, okul iklimi, okula bağlılık ve okul yaşam kalitesi algısına ilişkin, tek yönlü varyans analizi (anova) sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
<b>Okul İklimi</b>						
Gruplararası	12352,18	2	10117,39	37,047	<b>000**</b>	1 < 2
Gruplarıçi	94190,743	567	166,709			1 < 3

**Tablo 6. Devam**

<b>Toplam</b>	196542,9					
<b>Okula Bağlılık</b>						

<i>Gruplararası</i>	323,699	2	161,849	2,458	0,087	-
<i>Gruplarıçi</i>	37204,123	567	65,848			
<i>Toplam</i>	37527,822					
<b><i>Okul Yaşam Kalitesi</i></b>						
<i>Gruplararası</i>	1911,399	2	955,699	4,205	<b>,015*</b>	
<i>Gruplarıçi</i>	1284181,5	567	227,289			1 < 3
<i>Toplam</i>	130329,9					

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .001$

Faklı sosyo-ekonomik düzeydeki okullara göre, okula bağlılık puanları açısından bir farklılık olup olmadığı da değerlendirilmiştir. Tablo 6'da da görüldüğü üzere, alt SED'deki okulda öğrenim gören öğrencilerin okul bağlılık puanları ortalaması  $\bar{X}$ : 58,78, orta SED'deki okulda öğrenim gören öğrencilerin ortalaması  $\bar{X}$ : 58,45 ve üst SED'deki okulda öğrenim gören öğrencilerin ortalaması  $\bar{X}$ : 60,16'dır. ANOVA sonuçların göre grupların okula bağlılık puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur [ $F_{(2,567)} = 2,458, p > .05$ ].

Son olarak, faklı sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin almış olduğu okul yaşam kalitesi algısı puanları açısından bir farklılığın olup olmadığı araştırılmıştır. Tablo 4'te de görüldüğü üzere, alt SED'deki okullarda öğrenim gören öğrencilerin, okul yaşam kalitesi algısı puanları ortalaması  $\bar{X}$ : 96,13, orta SED'deki öğrencilerin ortalaması  $\bar{X}$ : 96,98 ve üst SED'deki öğrencilerin ortalaması  $\bar{X}$ : 99,56'dır. SED'e göre giderek yükselen bir puan söz konusudur. ANOVA sonuçların göre grupların okula bağlılık puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ortaya çıkmıştır [ $F_{(2,567)} = 4,205, p > .05$ ]. Farkın kaynağı bulmak için, Post Hoc testlerden Scheffé testi uygulanmış ve 1. okul ile 3. okul arasında anlamlı bir fark olduğu anlaşılmıştır. Buna göre, alt SED'deki okulda öğrenim gören öğrencilerin okul yaşam kalitesi algısı, üst SED'deki okulda öğrenim gören öğrencilerin algılarından daha düşüktür.

### **Ortaokul Öğrencilerinin Okul İklimi, Okula Bağlılık ve Okul Yaşam Kalitesi Algıları Arasında Anlamlı Bir İlişki Bulunup Bulunmadığına İlişkin Bulgular**

Bu araştırmanın son amacı, ortaokul öğrencilerinde okul iklimi ile okula bağlılık ve okul yaşam kalitesi algısı arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaçla, okul iklimi puanları ile okula bağlılık ve okul yaşam kalitesi algısı arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7.** Ortaokul öğrencilerinde okul iklimi ile okula bağlılık ve okul yaşam kalitesi algısı arasındaki ilişkinin pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı ile incelenmesi

<i>Değişken</i>	<i>Okul İklimi</i>	<i>Okula Bağlılık</i>	<i>Okul Yaşam Kalitesi</i>
<i>Okul İklimi</i>	1		
<i>Okula Bağlılık</i>	.11*	1	
<i>Okul Yaşam Kalitesi</i>	.15**	.28**	1

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .001$

Yapılan analiz sonuçlarına göre, okul iklimi ile okul bağlılık ( $r = .11, p < .001$ ), arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre olumlu okul iklimi algısı, daha güçlü bir bağlılık hissi demektir. İkinci olarak, okula bağlılık ile okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkinin niteliği de incelenmiştir. Sonuçlar, okul iklimi algısı ile okula bağlılık düzeyi arasında pozitif yönde, anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir ( $r = .15, p < .001$ ). Yine okula bağlılık ile okul yaşam kalitesi algısı arasında, orta düzeyde ancak anlamlı bir ilişkinin var olduğu tespit edilmiştir ( $r = .28, p < .001$ ). İlişkilerin gücü genel olarak düşük ya da orta derecededir. Ayrıca bütün değişkenlerin (okul iklimi, okula bağlılık ve okul yaşam kalitesi) kendi aralarında istatistiksel açıdan .001 anlamlılık düzeyinde, anlamlı bir korelasyon olduğu görülmektedir.

## SONUÇ ve TARTIŞMA

Verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara bakıldığında, kız öğrencilerin okul iklimi algılarının, erkek öğrencilerin okul iklimi algılarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Ortaokul öğrencilerinin yaş itibarıyla ergenlik döneminin ilk yıllarını yaşıyor olmaları (Rehber ve Atıcı, 2009), pek çok değişikliğin ve zorlukların meydana geldiği bu dönem (Gül ve Güneş, 2009) özelliklerinin okul yaşamına yansımalarına neden olmaktadır. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okul içi aktivitelere katılmada daha istekli oldukları görülmekte ve bununla birlikte, erkek öğrencilere göre okul nüfusu, okulun fiziki yapısı ve okulu oluşturan tüm unsurların yarattığı psikolojik yapıdan daha fazla etkilendikleri, okulu daha fazla benimsedikleri, okuldaki olumlu durumlar ve fırsatları daha çok fark ettikleri, beraberinde de okul iklimi algısının daha olumlu olduğu görülmektedir.

Araştırmadan elde edilen verilerin analiz sonuçlarına bakıldığında, ortaokul öğrencilerinde, cinsiyet değişkeninin öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmüştür. Erkek öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri, kız öğrencilerin okula bağlılık düzeylerine göre daha yüksek olduğu ve bu farklılığın anlamlı olduğu görülmüştür.

Okulda karşılaşılan problemlerle başedebilme becerisinin okula bağlılık üzerinde etkisi olduğu söylenebilir. Kültürel değerler ve beklenen sosyalleşme süreci neticesinde karşılaşılan bu problemlere çözüm bulma konusunda erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla problem çözücü olduğu görülmüştür (Korkut, 2002). Erkeklerin kızlara göre toplumun değerleri doğrultusunda daha özgür bir yaşam sürdürmesi, kızların ise üzerlerinde yaşadığı çevre ve aile etkisini daha fazla hissetmesi, kızların daha kaygılı bireyler olmasına yol açmaktadır (Akgün, Gönen ve Aydın, 2007). Bu noktada okulla ilgili katılımcı davranışlar sergileme durumu da doğrudan olumsuz etkilenmektedir.

Yapılan araştırmada verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara bakıldığında, ortaokul öğrencilerinde cinsiyet değişkeninin öğrencilerin okul yaşam kalitesi algıları üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı görülmüştür. Sarı (2007) okul yaşam kalitesi algısında, öğrencilerin, diğer öğrenci arkadaşları ve öğretmenleri ile arasındaki ilişki durumu, değer algısı, başarı algısı, okulda sosyal gelişimin de önemsenme durumu, sosyal etkinliklere yer verilmesi gibi unsurların çok önemli ve belirleyici olduğunu belirtmiştir. Yapılan araştırmada da cinsiyet faktörünün yukarıda belirtilen okul yaşam kalitesi algısı üzerinde olumlu ve belirleyici olan unsurların algılanmasında anlamlı bir farklılık olmadığı, kız ve erkek öğrencilerin okul yaşamlarında yer alan bu unsurlardan algıladıklarının benzer düzeyde olduğu görülmüştür.

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin okul iklimi algılarının sınıf düzeyine göre olan durumu incelenmiştir. Verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara bakıldığında, sınıf düzeyinin okul iklimi algısı üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmüştür. 6, 7 ve 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okul iklimi ölçeği puanlarına bakıldığında, 6. sınıftaki öğrencilerin puanları en yüksek, 8. sınıftaki öğrencilerin puanları ise en düşük olduğu görülmektedir.

Wang ve diğerlerinin (2010) yaptıkları araştırmada 6. sınıfta öğrenim gören öğrencilerden okul iklimi algısı daha olumlu olanların 7. ve 8. sınıfta problemlili davranışlar gösterme eğiliminin daha az olduğu belirlenmiştir. Bu açıdan bakıldığında ergenlik döneminin getirdiği davranışsal ve ruhsal değişimlerin öğrencilerin okulda sergiledikleri tutumu doğrudan etkilediği ve okulda disipline edilmeye çalışılan davranışlarda sivrilerle ortaya çıkan istenmeyen davranışlarda kendini gösterdiği söylenebilir. Ortaokul öğrencilerinin ergenlik dönemi etkilerinin okulda istenmeyen davranışlarla kendini göstermesi hemen hemen kaçınılmaz bir durum olduğu bu sebeple de sınıf seviyesi arttıkça okul iklimi algısı düzeyinde azalma olması beklenen bir durumdur. Yine bu sebeple okul iklimi algısı küçük sınıflarda ne kadar olumlu kılınırsa, ilerleyen sınıflarda olumsuz tutum ve davranışlarla karşılaşılma olasılığı da o derece azalacaktır. Ayrıca yaşça büyük olan öğrencilerin şiddete başvurma sıklığı, diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu ve bu durumun da okula bağlılık düzeyinin azalmasına yol açtığı belirtilmiştir (Balkıs ve diğerleri, 2005). Ergenler kendilerinden daha küçük yaşta olan çocuklara oranla çetelere ve çete faaliyetlerine daha sık katılmakta ve bu durum da ergenlerin şiddete maruz kalma ihtimalini arttırmaktadır (Gül ve Güneş, 2009). Bu bağlamda yaşın artmasıyla birlikte sınıf seviyesinin de arttığı düşünüldüğünde okulla ilgili olumlu duygular geliştirme durumu da azalmakta olduğu söylenebilir.

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin okula bağlılık düzeylerinin sınıf düzeylerine göre durumu incelenmiştir. Verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara bakıldığında, sınıf düzeyinin öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür.

Bu araştırmada yaş itibarıyla benzer gelişim dönemlerine sahip öğrenciler üzerinde çalışma yapılmıştır. Doğan, Uğurlu ve Demir (2014) benzer gelişim dönemlerine sahip öğrencilerin kendileri arasında daha uyumlu davranış sergileyebileceğini, okullarına karşı daha fazla bağlılık duygusu geliştirebileceklerini belirtmiştir. Bununla birlikte bu durumun da öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin sağlıklı okul kültürü oluşturma misyonlarını olumlu yönde etkileyeceğini ifade etmiştir. Bu bağlamda yakın yaşlarda öğrencilerden oluşan grubun, kendi içindeki etkileşimlerinin okula bağlılık düzeyinde ortak etki oluşturduğunu, bu sebeple de sınıf seviyesinin okula bağlılık düzeyi üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığını söylemek mümkündür. Araştırmada ortaokul öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algılarının sınıf düzeyine göre durumu incelenmiştir. Verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara bakıldığında, sınıf düzeyinin öğrencilerin okul yaşam kalitesi algıları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür.

Şirin (2011) yaş grubu yakın öğrencilerin özellikleri gözetilerek uygulanan kültürel ve sosyal etkinliklerin öğrenciler üzerinde empatik ilişkiler kurmasını sağlayacağını ve beraberinde güçlü bir okul kültürü oluşacağını belirtmiştir. Okul ikliminin, okul yaşam kalitesi üzerindeki olumlu etkisi (Shaposka, 1997) düşünüldüğünde, yakın yaşlardaki öğrencilerin okul yaşam kalitesini oluşturan başarı algısı, değer algısı, sosyal gelişimin önemsenme ve sosyal etkinliklere yer verilme durumu (Sarı, 2007) gibi unsurları benzer algıladığı ve bu sebeple sınıf seviyesinin okul yaşam kalitesi algısı üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı söylenebilir.

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin okul iklimi algılarının farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okullardaki durumu incelenmiştir. Verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara bakıldığında, farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin okul iklimi algılarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Okul iklimi algıları puanları ortalamasının orta SED’de yer alan okulda en fazla, sonrasında üst SED’de yer alan okulda fazla olduğu, alt SED’de yer alan okuldaki puan ortalamasının ise diğer iki SED’de yer alan okullardan az olduğu görülmüştür.

Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan ailelerden gelen öğrencilerin sahip oldukları imkanlara bağlı olarak, okullardan da beklentiler yüksek olmaktadır. Bu nedenle bu okullarda gerektiğinde ailelerin de katkılarıyla beklentiler karşılanmaya çalışılmaktadır. Bununla beraber



ailelerin çocuklarına sundukları maddi ve manevi olanaklar çerçevesinde, çocuklardan yüksek düzeyde akademik başarı beklenmekte, bu durum da çocukların duygu durumunu olumsuz etkilemektedir (Bozkurt, 2004). Üst sosyo-ekonomik yapı için bu durum görülürken, düşük sosyo-ekonomik düzeyde yer alan ailelerin de çocuklarının da beklentileri düşmekte, varsa da karşılamakta sıkıntı yaşanmakta ya da karşılanamamaktadır. Dolayısı ile okulların daha çekici mekanlar haline gelmesi var olan beklenti ve imkanlarla oldukça ilişkilidir. Bu durumda okula karşı gösterilen ilginin, okulun çekici görünmesinin yani okul ikliminin olumlu olması sosyo-ekonomik düzeyle oldukça ilişkilidir. Balkıs ve diğerleri (2005) öğrencilerin okula bağlılık duygularını geliştirici sosyal ve kültürel aktivitelere ağırlık verilmesinin, öğrencilerin kendilerini okulun anlamlı bir parçası olarak algılamasını sağlayacağı ve beraberinde de şiddet eğiliminde azalmayı getireceğini belirtmiştir. Okula bağlılık için geliştirilmesi önerilen sosyal ve kültürel aktivitelerin düşük sosyo-ekonomik çevrede daha az gerçekleştirilmesi ve katılımın daha az olması, alt SED'deki okullarda öğrenim gören öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin de düşmesine yol açacaktır.

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin okula bağlılık düzeylerinin farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okullardaki durumu incelenmiştir. Verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara bakıldığında, farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinde anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür.

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algılarının farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okullardaki durumu incelenmiştir. Verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara bakıldığında, farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarının da anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Algılanan okul yaşam kalitesi düzeyi üst SED'te en fazla, alt SED'te en az düzeyde olduğu sonucu elde edilmiştir.

Bireyler aile yapılarından etkilenirler. Dolayısıyla alt sosyo-ekonomik yapıda yaşam süren bireylerde sık karşılaşılan durumlardan eğitim imkanlarındaki kısıtlılık, yoksulluk ve zaman zaman çevreye karşı yıkıcı bir tavır içinde olma durumu akademik başarıyı olumsuz etkilemektedir (Uzun ve Sağlam, 2005). Sosyo-ekonomik düzeyin yüksek olduğu ailelerde büyüyen çocuklar uyarıcı yönünden zengin bir çevreye sahip olurlar. Ancak alt sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerde büyüyen çocuklar bazen ancak beslenme, barınma, giyim gibi temel ihtiyaçlarını karşılayarak; oyuncak, kitap gibi uyarıcı zenginliği katabilecek materyallere ulaşamamaktadırlar (Yaşar ve Aral 2011). Bu da akademik başarı üzerinde olumsuz bir etki oluşturur. Sarı (2006) daha önce de belirtildiği gibi, okul tatmininin olmaması durumu, davranış problemleri ve düşük akademik başarıyla kendini gösterdiğini ifade etmiştir. Bu bağlamda sosyo-ekonomik yapı ile okul yaşam kalitesi algısı arasındaki ilişkinin varlığından ve artan sosyo-ekonomik yapıda artan okul yaşam kalitesi algısından söz etmek mümkün görülmektedir.

Araştırmada ortaokul öğrencilerinde okul iklimi algısı, okula bağlılık düzeyi ve okul yaşam kalitesi algısı arasındaki ilişkiye de bakılmıştır. Verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara bakıldığında, okul iklimi algısı ile okula bağlılık ve okula yaşam kalitesi algısı arasındaki ilişki incelendiğinde, bu değişkenler arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (.11, .15 ve .18). Bu bulgulara göre ortaokul öğrencilerinin okul iklimi algısı arttıkça, okula bağlılık düzeyi ve okul yaşam kalitesi algısının paralel bir şekilde arttığı söylenebilir. Yapılan literatür taramasında da bir çok çalışmada okul iklimi ile okula bağlılık ya da okul yaşam kalitesi ile okul iklimi ya da okula bağlılık ile okul yaşam kalitesinin ilişkilendirilmiş olduğu görülmüştür. Hopson ve Lee (2011), okul iklimi ile okula bağlılık arasındaki ilişkiden, Sarı (2007) okul yaşam kalitesi ile okul ikliminin ortak olan temel unsurlarından, Arastaman (2006) okula bağlılık ile okul iklimi arasındaki ilişki ve olumlu okul ikliminin okula bağlılığı da arttırdığından, Doğan ve Çelik (2014) okula bağlılığın öğrenci yaşam kalitesinin en önemli belirleyicisi olduğundan Shaposka (1997) ise doktora tezinde belli

bölgelerde okul iklimi ile okul yaşam kalitesi ilişkisinin var olduğundan, Bess (1993) ise okul iklimi ile okul yaşam kalitesi ve bağlılık konularının birbirleriyle olan ilişkisinden söz etmiştir. Yapılan bu çalışmadan çıkan sonuçlar hem literatürdeki bilgileri, hem de yapılan bu çalışmada öngörülen sonuçları destekler niteliktedir.

Özdemir ve Kalaycı (2013) yaptıkları çalışmada öğrencilerin okula bağlılıklarının, okulu olumlu bir yer olarak algılamaları ile ilişkili olduğu ve bu bağlamda, algılanan okul ikliminin okula bağlılık düzeyi üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu belirtilmiştir. Hopson ve Lee'nin (2011) makalesinde de pozitif okul ikliminin, öğrencilerin okula bağlılıklarının arttıracağını ve beraberinde öğretmene karşı gelme, arkadaşlarıyla kavga etme, okuldan kaçma gibi problemleri davranışların büyük oranda azalacağı belirtilmiştir. Fullarton (2002) ise okul ikliminin okula bağlılık üzerinde belirgin bir etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle okula verilen değerin artmasının, okula bağlılığın artmasını sağlayacağını vurgulamıştır.

### ÖNERİLER

1. Milli Eğitim Bakanlığı'nın İlköğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programı İlköğretim Etkinlikleri'ne, öğrencilerin okul iklimi algılarını, okula bağlılık düzeylerini ve okul yaşam kalitesi algılarını olumlu yönde etkileyebilecek çeşitli etkinlikler ilave edilebilir.
2. Araştırma kapsamında elde edilen bilgiler ışığında, okula bağlılık üzerinde oldukça etkili olduğu görülen fiziki şartların okullar bazında gözden geçirilmesi, okulların fiziksel anlamda da daha cazip mekanlar haline getirilmesi sağlanarak, öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri arttırılabilir.
3. Okul ikliminin şekillenmesinde okul müdürlerinin davranışları, iletişim biçimi, yönetim ilkeleri, inanç, tutum ve tavırları çok önemli yer tutar. Bu bağlamda okul müdürlerinin rollerinden birisi de okul iklimini olumlu kılmaktır (Şentürk ve Sağnak, 2012). Okul yönetiminin desteğinin okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde çok önemli olduğunun daha sık belirtilerek, örnekler sunularak kavranmasını kolaylaştırma, önerilebilir.
4. Bu çalışma ilgili ölçeklerin alt boyutlarına da bakılarak ve anne-baba eğitim düzeyi, devlet okulu/özel okul olma durumu vb. değişkenler katılarak, ya da farklı kademelerde öğrenim gören öğrenciler üzerinde çalışma yapılarak genişletilebilir.
5. Yapılan bu çalışma Aydın ili Efeler ilçesinde gerçekleştirilmiştir. İncelemenin daha geniş çapta olması adına yurdun farklı bölgelerinde de uygulanabilir. Hatta bölgesel farklılıklara değinerek farklı açıdan bir bakış yakalanabilir.

### KAYNAKLAR

- Akgün, A., Gönen, S. ve Aydın, M. (2007). İlköğretim Fen ve Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(20), 283-299.
- Arastaman, G. (2006). Ankara İli Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Bağlılık Durumlarına İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Arastaman, G. (2009). Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Bağlılık (School Engagement) Durumlarına İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 102-112.
- Balkıs, M., Duru, E. ve Buluş, M. (2005). Şiddete Yönelik Tutumların Özyeterlik, Medya, Şiddete Yönelik İnanç, Arkadaş Grubu ve Okula Bağlılık Duygusu ile İlişkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(2), 81-97.



- Bess, T. A. (1993). *The Quality of School Life: Assessing Student Satisfaction* (Elektronik Sürüm). University of Minnesota: United States.
- Blum, R. (2005). School Connectedness: Improving The Lives of Students. *Baltimore, Maryland: Johns Hopkins Bloomberg School of Public Health*, 1-20.
- Bozkurt, N. (2004). Bir Grup Üniversite Öğrencisinin Depresyon ve Kaygı Düzeyleri ile Çeşitli Değişkenler Arasındaki İlişkiler. *Eğitim ve Bilim*, 29(133), 52-59.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. 7. Basım, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Can, S. (2008). Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlılık Düzeylerini Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Caraway, K., Tucker, C. M., Reinke, W. M., Hall, C. (2003). Self-Efficacy, Goal Orientation, and Fear of Failure as Predictors of School Engagement in High School Students. *Psychology in the Schools*, 40(4), 417-427. Doi: 10.1002/pits.10092
- Cernkovich, S. A. ve Giardano, P.C. (1992). School Bonding, Race and Delinquency. *Criminology*, 30(2), 361-291.18 Mayıs 2016 tarihinde DOI: 10.1111/j.1745-9125.1992.tb01105.x adresinden alınmıştır.
- Çalık, T., Özbay, Y., Özer, A., Kurt T., Kandemir, M. (2009). İlköğretim Okul Öğrencilerinin Zorbalık Statülerinin Okul İklimi, Prososyal Davranışlar, Temel İhtiyaçlar Ve Cinsiyet Değişkenlerine Göre İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yöntemi*, 15, 60, 555-576.
- Çalık, T. ve Kurt, T. (2010). Okul İklimi Ölçeği'nin Geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 35(157), 167-190.
- Doğan, S., Uğurlu, C. T., ve Demir, A. (2014). 4+4+4 Eğitim Sisteminin Okul Paydaşlarına Olumlu ve Olumsuz Etkilerinin Yönetici Görüşlerine Göre İncelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13(1), 115-138.
- Doğan, U. (2014). Öğrenci Bağlılık Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 390-403. Doi: 10.12738/estp.2014.6.2058
- Doğan, U. ve Çelik, E. (2014). Examining the Factors Contributing to Students' Life Satisfaction. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(6), 121-2128.
- Durmaz, A. (2008). Liselerde Okul Yaşam Kalitesi (Kırklareli İli Örneği). *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Fullarton, S. (2002). *Student Engagement With School: Individual and School-Level Influences*. (Report No. 27). Australia: LSAY.
- Gül, S. K. ve Güneş, İ. D. (2009). Ergenlik Dönemi Sorunları ve Şiddet. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 79-100.
- Hernandez., Thomas J., Seem. ve Susan R. (2004). A Safe School climate: A Systemic Approach and the School Counselor. *Professionaal School Counseling*, 7(4), 256-268.

- Hopson, L. M. ve Lee, E. (2011). Mitigating the Effect of Family Poverty on Academic and Behavioral Outcomes: The Role of School Climate in Middle and High School. *Children and Youth Services Review*, 33, 2221-2229.
- Kaplan, L. S. ve Geoffroy, K. E. (1990). Enhancing the School Climate: New Opportunities for the Counselor. *School Counselor*, 38(1), 7-12.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. 22. Basım, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Karatzias, A., Papadioti-Athanasidou, V., Power, K. G. ve Swanson, V. (2001). Quality of School Life. A Cross-cultural Study of Greek and Scottish Secondary School Pupils. *European Journal of Education*, 36(1), 91-105.
- Kızmaz, Z. (2006). Okullardaki Şiddet Davranışının Kaynakları Üzerine Kuramsal Bir Yaklaşım. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30(1), 47-70.
- Korkut, F. (2002). Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 177-184.
- Libbey, H. P. (2004). Measuring Student Relationships to School: Attachment, Bonding, Connectedness, and Engagement. *Journal of School Health*, 74(7), 274-247.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, E., Karip, E., Erkan, S. (2010). İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Okul İklimine İlişkin Algılarını Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38: 213-224.
- Özdemir, M. ve Kalaycı, H. (2013). Okul Bağlılığı ve Metaforik Okul Algısı Üzerine Bir İnceleme: Çankırı İli Örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2125-2137.
- Rehber, E. ve Atıcı, M. (2009). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Çatışma Çözme Davranışlarının İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 323-342.
- Sarı, M. (2006). Okul Yaşam Kalitesi: Tanımı, Değişkenleri ve Ölçülmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(32), 139-151.
- Sarı, M. (2007). Demokratik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program: Düşük ve Yüksek Okul Yaşam Kalitesine Sahip İki İlköğretim Okulunda Nitel Bir Çalışma. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Çukurova Üniversitesi: Adana.
- Shaposka, H. M. (1997). Community Involvement, Economic Status, and the Quality of School Life: A Multi-Site Case Study of School Districts in the Mon Valley Education Consortium. *Unpublished Doctorate Thesis*, Pittsburgh University: United States.
- Şentürk, C. ve Sağnak, M. (2012). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Davranışları ile Okul İklimi Arasındaki İlişki. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 29-47.
- Şirin, M. (2011). Kesintili Eğitim Çağda Dünyanın Bir Gerçeğidir. *Eğitim Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 21(7), 61-68.
- Uzun, N. ve Sağlam, N. (2005). Sosyo-ekonomik Durumun Çevre Bilinci ve Çevre Akademik Başarısı Üzerindeki Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 194-202.

- Yaşar, M. C. ve Aral, N. (2011). Altı Yaş Çocuklarının Yaratıcı Düşünme Becerilerine Sosyo-Ekonomik Düzey ve Anne Baba Öğrenim Düzeyinin Etkisinin İncelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(1), 137-145.
- Yılmaz, K. (2005). İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Okul Yaşamının Niteliğine İlişkin Görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 1-13.
- Wang, M. ve Holcombe, R. (2010). Adolescents' Perceptions of School Environment, Engagement, and Academic Achievement in Middle School. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633-662. Doi: 10.3102/0002831209361209
- Wang, M., Selman R., Dishion, T. ve Stormshak, E. (2010). A Tobit Regression Analysis of the Covariation Between Middle School Students' Perceived School Climate and Behavioral Problems. *Journal of Research on Adolescence*, 06/2010; 20(2), 274-286. Doi: 10.1111/j.1532-7795.2010.00648.x
- Welsh, W. N. (2000). The Effects of School Climate on School Disorder. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 567:88, 86-107. Doi: 10.1177/000271620056700107.
- Willms, J. D. (2003). Student Engagement at School: A Sense of Belonging and Participation. *Paris: Organization for Economic Cooperation and Development*, 1-83. 6 Ocak 2016 tarihinde <https://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33689437.pdf> adresinden alınmıştır.

## Aydın İli Okullarında Karakter Eğitiminin İncelenmesi<sup>1</sup>

Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU<sup>2</sup>  
Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU<sup>3</sup>  
Arş. Gör. Dr. Betül ALTAY<sup>4</sup>  
Arş. Gör. Dr. Mehmet ALTIN<sup>5</sup>  
Arş. Gör. Nurtaç ÜSTÜNDAĞ<sup>6</sup>  
Arş. Gör. Muhammed EKEN<sup>7</sup>  
Dr. Öğr. Üyesi. Meltem ÇENGEL<sup>8</sup>

Geliş Tarihi: 04.05.2018

Kabul Tarihi: 01.10.2018

Yayın tarihi: 31.12.2018

### Öz

Bu araştırmanın amacı ilk ve orta dereceli okullarda görev yapan öğretmenlerin karakter eğitimine yönelik görüşlerinin incelenmesidir. Bu genel amaçtan hareketle, tarama modeline dayalı olarak gerçekleştirilen bu araştırmanın çalışma grubu 2014-2015 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilk ve ortaokullarda farklı branşlarda görev yapmakta olan 272'si (%53) ilkokul, 241'i (%47) ortaokul öğretmeni olmak üzere toplam 515 öğretmenden oluşmaktadır. Veriler araştırma ekibi tarafından hazırlanan açık ve likert tipi kapalı uçlu soruları içeren anket ile toplanmıştır. Kapalı uçlu sorularla elde edilen nicel veriler SPSS 21 ile, açık uçlu sorularla elde edilen nitel veriler ise betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Katılımcıların görev yaptıkları eğitim kademesi, cinsiyet, yaş, kıdem ve bağlı oldukları sendika değişkenlerine göre frekans ve yüzdelere dayalı olarak tablolar oluşturulmuştur. Yapılan analizler sonucunda okul ve öğretmenlerin karakter eğitimi üzerindeki etkililiğinde öğretmenlerin niteliklerinin; yaptıkları işi sevmelerinin; gelişime açık olmalarının; konu hakkında aldıkları hizmet içi eğitim ve öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almalarının karakter eğitimi üzerinde üst sıralarda etkili olduğu görülmektedir. Karakter eğitimine yönelik kazanımlara ulaşılmasının ilişkin olarak öğretmenlerin belirttikleri nedenler arasında öğrencinin yakın çevresinin özellikle de ailesinin etkili olmaması öne çıkmaktadır. Ayrıca öğretmenler karakter eğitiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin çeşitlendirilmesini, yaparak yaşayarak öğrenme olanaklarının sağlanmasını ve ailelerin bilinçlendirilmesini önermektedirler.

**Anahtar kelimeler:** Karakter eğitimi, değerler eğitimi, duyuşsal alan, öğretmen algıları, ilkokul, ortaokul

### Investigating the Character Education in Schools of Aydın Province

#### Abstract

The aim of this study is to examine views of teachers working in primary and secondary schools related to character education. A total of 515 teachers, 272 (53%) primary school and 241 (47%) middle school teachers in different branches working in primary and secondary schools affiliated to Aydın Province Directorate of National Education in 2014-2015 academic year were surveyed in this study. Likert type questionnaires collected in the study were analyzed using SPSS 21 and open ended questions were analyzed using descriptive analysis. According to the findings, it is seen that, in terms of school and teachers' influence on character education, qualities of teachers, their being fond of their occupation, being open to professional development, taking in-service training programs took and taking students' individual differences into consideration are outstanding. Furthermore, another prominent result reached is that it is necessary for teachers to diversify the methods and techniques they use and to provide active learning opportunities during character education. It can be deduced that classroom teachers expect children's family and near environment become more effective in character education.

<sup>1</sup> Bu araştırma, Adnan Menderes Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri tarafından desteklenen EĞF-14002' nolu projenin özetidir.

<sup>2</sup> Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim ABD, gundogduk@gmail.com

<sup>3</sup> Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim ABD, sedasaracal@gmail.com

<sup>4</sup> Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim ABD, betul.altay@gmail.com

<sup>5</sup> Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim ABD, mehmet.altin@gmail.com

<sup>6</sup> Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim ABD, nurtac.ustundag@adu.edu.tr

<sup>7</sup> Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim ABD, muhammed.ekeen@gmail.com

<sup>8</sup> Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim ABD, meltemcengel@gmail.com

**Key words:** Character education, values education, affective domain, teacher perceptions, primary school, secondary school

## GİRİŞ

Karakter denilince akla bir bireyin kendine özgü yapısı, onu başkalarından ayıran temel belirti ve bireyin davranış biçimlerini belirleyen, üstün ana özellikleri gelmektedir (TDK, 2016). Yardımseverlik, dürüstlük, cesaret vb. birer karakter özelliği olarak kabul edildiği gibi bu erdemlerin bireyin ruhunda yer etmiş bütünü için “karakter” ve bu erdemlere sahip kişi için de “karakterli” nitelmesi kullanılır.

Bir ulusun değeri demek, bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü demektir (TDK, 2016). Girgin (2012), değerler toplumun kendi hakkındaki inanç ve tutumlarını ifade ettiğini belirtmektedir. Bu değerleri bireylere kazandırmak ise değerler eğitiminin amacı olmuş ve son yıllarda eğitimin önemli konularından biri olmuştur (Keskin, 2008). Sergiovanni (1992) okulu bir öğrenme toplumu ve aynı zamanda bir karakter eğitimi merkezi olarak görür. Buna dayalı olarak, özellikle ilköğretim okullarında çoğu zaman, “çevremizi koruyalım, başkalarına iyi davranalım, yaşlılara yardım etmek gerekir, dürüstlük önemlidir, başkasının hakkını çığnemeyelim” gibi kazanımlar belirli dersler kapsamında işlenmektedir. Eğitimcileri bu tür konularda duyarlı bireyler yetiştirmeye sevk eden nedenler toplumun sahip olduğu değerlerdir. Değerler, toplumsal normları yansıtan davranış biçimlerine veya toplum içerisinde yaşayan bireylerin yaşama dair inançları ve davranışlarına yön veren ölçütlerdir ve toplumlarda nesilden nesle aktarılmaktadır.

Son yıllarda hemen hemen bütün toplumlarda gençler arasında ahlaki bozulma, bağımlılıklar, önyargılar, şiddet, sosyal problemler ve saygı eksikliğinde artışlar gözlemlenmektedir (UNESCO, 2016). Bireyin karakteri bedensel, zihinsel, bilişsel ve ahlaki olmak üzere üç kısımdan oluşmaktadır. Bu unsurların bir araya gelmesi ile bireyin karakteri şekillenmeye başladığı için de bireyin çok erken yaşlarda eğitime başlanması gerekmektedir (Uysal, 2008).

Battistich (2006; aktaran Gökçek, 2007), karakter eğitiminin amacını; anlayışlı, ilgili, ahlaki değerleri olan, kapasitelerini en iyisini yapmak için kullanan, doğru şeyler yapan ve hayatın amacını anlayarak buna göre yaşayan iyi birer birey yetiştirmek olarak açıklamıştır. Bakioğlu ve Sılay’a göre (2011) dürüstlük, adil olma, sorumluluk, kendilerine ve başkalarına saygı, iyi bir vatandaş olma gibi değerlerin toplum tarafından benimsenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Karakter eğitimi kişinin doğasında var olan bu değerleri ortaya çıkararak onları geliştirmeye çalışmaktadır. İnsanların kişilik ve karakter kazanma süreçlerinde bunları etkileyen biyolojik unsurlar da vardır. Ancak bu süreçte belirleyici olan, kişinin kendi değerlerini oluştururken bilinçli veya bilinçsiz olarak yaptığı eylem, düşünce ve duyarlılıklarla içinde bulunduğu ve etkileşim gösterdiği topluluğu algılayış ve yorumlayış biçimidir (Çağlar, 2005). Bireylerde değerlerin oluşmaya ve oturmaya başlaması küçüklükten itibaren ailede kazanılmaya başlar ve yaşam boyunca devam eder. Çocukların temel değerlerini geliştirmek öncelikle ebeveynlerin daha sonra eğitimcilerin görevidir. Çocuklarda yerleşmiş olan ve istenmeyen bir değeri istenilen bir yenisiyle değiştirmek, yeni bir değeri oluşturmaktan çok daha güçtür (Bal, 2004).

Değerler aynı zamanda öğretilbilir ve öğrenilebilir olgulardır. Günümüzde değerlerin aktarılması bağlamında karakter eğitimi önemsenmekte, hangi değerlerin çocuklara nasıl aktarılacağı konusunda çalışmalar yapılmaktadır. Toplumun ortak paydalarını içeren değerler örüntüsünü kapsayan eğitim programları geliştirilmektedir. Bu programlarla amaçlanan, çocukların karakterlerinin oluştuğu bu erken yaşlarda toplumun ortak değerlerini oluşturan kavramlarla tanıştırmak ve bulunduğu toplumsal ortam aracılığıyla grup etkinliklerinden de yararlanarak bu kavramlar konusunda düşündürmektir. Bu daha çok bilişsel süreçlere ilişkin bir süreci ifade etmektedir. Fakat karakter eğitiminin bireylerin kendi yaşantıları yoluyla çok etkili verilebileceği varsayımından hareketle, özel olarak hazırlanacak öğrenme yaşantıları gerek resmî, gerekse örtük program etkinlikleri çerçevesinde düzenlenebilir. Bu tür çalışmalarla çocuklara örneğin başkalarına ve düşüncelerine karşı duyarlı,



hoşgörülü ve önyargısız olmayı, yardım etmeyi, sevgiyi ve saygıyı, sorunları iletişim yoluyla çözmeyi içerecek ortamlar yaratılmaya çalışılmalıdır (Çıbıkcı, 2004). Değerler üzerine yapılmış tanımlamaların ortak noktası ise onların “kişinin davranış, duygu ve düşüncelerini yönlendiren güzellik, kıymet ve iyilik standartları” olduğu yönündedir. Değerlerin tanımlanmasında ortaya çıkan estetik, ekonomik ve etik alanı kuşatan çok boyutluluk onların eğitimine de yansımıştır. Değerler eğitimi kavramı günümüzde duyuşsal alana ait öğrenmeler için bir çatı kavram görevi görmektedir. Ahlaktan estetiğe, cinsellik eğitiminden sağlık eğitimine kadar farklı içerikler bu isim altında eğitime konu yapılabilmektedir (Kaymakcan ve Meydan, 2012).

Ryan ve Lickona'ya (1992) göre, değer eğitimi demokratik bir toplumun ilerleyebilmesi için gerekli olan temel sayılabilecek ihtiyaçlar arasındadır. İnsanların, kendi kendilerini yönetme işi olan demokrasiyi, tam anlamıyla algılamaları için öncelikle içinde buldukları toplumun adil ve özgür olması sağlanmalıdır. Demokrasiyi içselleştirmiş ve zorunluluktan çok başkalarının haklarına saygılı olan, hak ve özgürlüklerini bilen insanlar toplum yaşamına gönüllü katılım gösterirler ve içinde buldukları toplumun iyiliğiyle ilgilenirler. Bunun sonucu olarak da değer eğitimi toplumların ilerlemesine katkıda bulunan önemli bir unsur haline gelmektedir.

Karakter geliştirme aslında eğitimin genel amaçlarından ayrı olarak düşünülemez. Aileler ve toplumun diğer üyeleri okulların kendi evlerinin yerini almasını beklememelidir. Okulların karakter eğitimi alanındaki rolünden bir adım ötede, Delattre ve Russel (1993), ailelerin çocuklar üzerindeki etkileme gücü ve çocukların onları taklidine dikkati çekerek, karakter eğitiminde birincil rolün ailelere ait olduğunu ve bunun ardından okulun yine çok önemli bir role sahip olduğunu belirtmektedirler. Bu bağlamda okulun öğrencilere karakter eğitimi yapılabilmesi için ne tür öğrenme yaşantıları sunduğu veya sunabildiği, güvenli bir atmosfer sağlayıp sağlayamadığı konusu önem kazanmaktadır. Karakter eğitimi öğrencinin toplumsal sorumluluk duygusu ve becerisini geliştirmeyi amaç edinir. Bunun anlamı, öğrencinin erdem sayılan özelliklere dayalı olarak değer yargılarını kendi yaşantıları sonucunda oluşturabilmesidir. Özellikle ilkökul öğrencileri çevrelerinde var olan şeylerin kendi yaşantıları etrafında şekillendikleri düşüncesinden hareket ederler. Bu öğrenciler olumlu özelliklerin yaşantıları yoluyla şekillendiklerini fark ettikçe, sorumluluk, başkalarına saygı, dürüstlük, adalet ve empati duygularına sahip çıkarlar.

Ryan (1993) öğrencilerin iyi ve doğruyu bulmasında ve karakterlerini geliştirmesinde okulların öncü role sahip olması gerektiğini savunur. McBrien ve Brandt (1997), karakter eğitiminin amacının öğrencilere dürüstlük, nezaket, cömertlik, cesaret, özgürlük, eşitlik, çatışma çözümü ve saygı gibi temel insani değerlerin öğretimi sonucunda, etik sorumluluk ve öz-yeterlik becerilerine sahip bireyler yetiştirme olduğunu dile getirmektedirler. Görüldüğü gibi tüm bu özellikler, istedik davranış ve değerler sistemi oluşturma amacına yönelik olarak sadece resmî program ve çeşitli dersler dahilinde öğretilemez. Çocukların gelişim özellikleri itibariyle birbirlerinden, okuldan, öğretmenlerinden ve çevreleri ile olan etkileşimlerinden ortaya çıkan değerler örtük program kavramı içerisinde düşünülür. Dolayısıyla verimli bir karakter eğitimi programı ve iyi bir karakter eğitimcisi resmî program dahilinde yürütülen etkinlikler yanında örtük programı da iyi analiz etmeli ve dikkate almalıdır. Bu da ancak öğrencileri ve okulu çok iyi tanıma ile mümkün olabilir. Bu bağlamda aile ve okul bağlarının son derece yakın ve güçlü olması gerekir.

Hoover ve Kindsvatter (1997) karakter eğitiminin vatandaşlık eğitimi gibi örtük program yoluyla daha çok öğretilbileceği konusuna dikkat çekmektedirler. Vatandaşlık eğitiminin resmî bir programı ve dersi vardır, ancak karakter eğitiminin yoktur. Burada açık olan şey ise demokratik toplumlara özgü vatandaşlık eğitimi ile karakter eğitiminin iç içe geçmiş olma özelliğidir. Vatandaşlık Eğitimi Merkezi (Center for Civic Education, 1995), vatandaşlık eğitiminin demokratik toplumlara özgü temel değerler ve prensipleri konu edinmesinden hareketle, karakter eğitimi ile olan yakın ilişkisinden bahseder. Bu bağlamda, karakter veya vatandaşlık eğitimi amaç edinen bir program okullarda öğrencilerin demokratik güçlerini daha fazla kullanabilmelerini savunur. Pratte (aktaran Hoover ve Kindsvatter, 1997) karakter eğitiminin başlıca amacı olan toplumca erdem sayılan değerlerin, demokratik bir toplumda demokrasiyi tam anlamıyla ve her alanda yerleştirme konusunda çok güçlü birer araç olduğunu belirtmektedir.

Değer kavramı hem öğretilbilir hem de öğrenilebilir bir kavramdır. Buna rağmen insanlar neyin doğru neyin yanlış olduğunu sonradan yaşantıları yoluyla öğrenirler. Bu değerler öncelikli olarak aileler ve eğitim kurumları yoluyla bireylere kazandırılmaktadır (Tay, 2009). Halstead ve Taylor (1996)'a göre çocuklar değerlerini oluştururken okul, aile, medya, arkadaş grubu etkili olmaktadır. Alpöge'ye göre (aktaran Orhan, 2013) değerler eğitimi ilk olarak ailede vermeye başlanmalıdır. Öncelikle anne ve babalar çocuklara davranışlarıyla örnek olmalı, uygun olan zamanlarda da sözlü olarak değerlerinden bahsetmelidirler. Günümüzde çalışan ve boşanan ebeveyn sayısının artması sebebiyle aileler çocuklarıyla yeterince vakit geçirememekte ve kendi değerlerini tam olarak yansıtamamaktadırlar. Lickona (1993) karakter eğitimi programlarının Amerika'da niçin bu kadar popüler olmasına ilişkin üç unsurdan söz etmiştir; ilki ailelerin çocuklarına karşı göstermiş olduğu ilgisizlik, ikincisi genç neslin karakter gelişimini kötü yönde etkileyen akımlar ve üçüncü olarak da temel ahlaki değerlerin tekrardan iyileştirilmesine karşı artan dürtü olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle karakter ve değerler eğitimi sadece ailelerin inisiyatifine bırakılmamalı aksine eğitim sürecinde planlı ve programlı olarak öğrencilere kazandırılmalıdır. Karakter eğitimi tek başına bir ders olarak okutulmak yerine okul hayatının tümünde yer almalı ve okulların sorumluluk, çok çalışma, onur, dürüstlük modeli haline getirilmesi gerekmektedir. 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununun Genel Amaçlarının ikinci maddesinde; "Türk Millî Eğitiminin genel amacı, Türk milletinin bütün fertlerini, Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasa'da ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı, Türk milletinin millî, ahlâkî, insanî, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, lâik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek (1. Fıkra) ve Beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek (2. Fıkra) (MEB, 1973) ifadeleri yer almaktadır.

Piaget (aktaran Senemoğlu, 1996) çocukların ahlaki gelişim özelliklerini onların oyunlarını izleyerek açıklamaya çalışmıştır. Piaget'e göre çocuğun ahlaki yargıları ile bilişsel gelişimi arasında bir ilişki vardır. İki yaş civarındaki çocuklarda oyunda kural bilgisi şekillenmemiştir. 2-6 yaş grubu çocuklar ise kuralların farkındadırlar. 6-10 yaş arası çocuklar kuralları kabul etmişlerdir ve kuralların otorite tarafından konulduğunu ve değiştirilemez olduğunu düşünürler. Bunun yanında kuralların grup kararı doğrultusunda değiştirilebileceğini anlayamazlar. Çocuklar 10-12 yaşa kadar kuralları bilinçli olarak kullanamaz ve izleyemezler. Bu yaş civarında çocuklar artık kuralların kendi aralarında olabilecek çatışmaları önleme konusunda yardımcı olabildiğini anlayabilirler. Aynı zamanda kuralları değiştirmenin anlaşma yoluyla olabileceğini de anladıklarını belirtmiştir.

Kohlberg'in ahlaki gelişim konusundaki görüşleri Piaget'in başvurduğu gibi oyunlar yoluyla değil, çocuklara ahlaki ikilemler içeren belirli durumlar verilmesi yoluyla şekillenmiştir (Senemoğlu, 1997). Morrison (1990) özellikle ilköğretim ilk kademe dönemlerine rastlayan yaşlarda öğrenci özelliklerini "benmerkezcilik" ile özetler. Buna rağmen neyin doğru neyin yanlış olduğuna özellikle öğretmenler ve aileler karar verir. Bu dönem çocukların kendileri için düşünceleri ve bu düşünceleri etrafında başkaları ile olan ilişkilerini biçimlendirmelerini ifade eder. Woolfolk (1995) kuralın kendisi tarafından bozulduğunun farkında olan bu yaş çocuklarının cezanın kaçınılmaz olduğunu ve kural ne kadar bozulmuşsa, çocuğun niyeti ne olursa olsun, o kadar ceza verileceği beklentisinde olduğunu bildirmektedir.

Gilligan, Kohlberg'in çalışmalarını erkek ağırlıklı çalışmalar yaparak genellemeler yapması nedeniyle "önyargılı" olarak nitelendirmiştir. (Yıldırım, Güneri ve Hatipoğlu, 2002; Steuer, 1994). Erkek ve kadınların adalet ve dikkat duyularına dayalı olarak karar verdiklerini bildirmektedir. Gilligan'ın ahlaki gelişim kuramı özellikle karakter eğitiminde empati geliştirme ve başkalarına karşı özenli davranma konusuna büyük önem vermiştir.

Yapılan bir araştırmaya göre öğretmenler, ilköğretim devlet okullarının karakter eğitimi kurumları işlevini yürüttüklerine inanmaktadırlar. Aynı araştırma öğretmenler ve yöneticilerin ilköğretim okullarında karakter eğitimine destek verdiklerini göstermektedir (Lehrer, 1997). Lickona

(1997), okullarda karakter eğitimi konusunda dikkat edilmesi gereken bazı noktalara işaret etmektedir: Özen ve şefkat gösteren, yol gösteren öğretmen modeli ve bu özellikleri gerçekleştirici bir sınıf ortamı; ahlaki disiplin; demokratik sınıf oluşumu; program aracılığıyla değerlerin öğretimi; kubaşık öğrenme; becerilerin farkında olma; ahlaki yansıtma ve çatışma çözümlemesi öğretimi (s. 63).

Karakter eğitiminde olumlu sınıf ortamı yaratılması konusuna üst düzeyde dikkat etmek gerekir. Bu türden bir ortam, ilköğretim çağı öğrencilerinin öğretmenlerin tavsiye ve öğütlerinden çok kendi yaşantıları yoluyla daha etkili öğrendikleri varsayımından hareketle öğrenciler üzerinde güçlü bir etki yaratır. Bu bağlamda öğrenciler, öğretmenleri gibi, özellikle model almaya eğilimli oldukları kişileri gözleme çabasıdadırlar. Dolayısıyla öğretmenin davranışları ve her yönüyle örnek olması beklenir (De Roche ve Williams, 1998).

Eski çağlardan beri eğitim kurumlarının temel amacı akademik açıdan başarılı, toplumun ortak değerlerini akıl süzgecinden geçirerek benimsemiş, iyi ve doğruyu bilen bireylerin yetiştirilmesidir. Küreselleşen dünya olgusu göz önünde bulundurulduğunda, insan haklarına aykırı davranışlar, uyuşturucu madde kullanımı, suç işleme, şiddet, ırkçılık, hukuk dışılık vb. gibi istendik yönde olmayan insan davranışlarının artması sonucunda eğitim-öğretimde başarı ve başarısızlıkların sorgulanması gerekmektedir. Bunun ilk ayağı olan “insan yetiştirmenin neresindeyiz?” sorusu okullarda var olan resmi veya örtük karakter eğitiminin nasıl yapıldığı ve yapılması gerektiği konusunu ön plana çıkarmaktadır.

Günümüz koşullarında aileler çocukları için iyi eğitim olanaklarını zorlamak ve bunun sonucunda iyi bir üniversiteden mezun olabilmelerini sağlamak için çabalamaktadırlar. Akademik başarı, insanın toplum içinde statü kazanması ve kabul görmesi bakımından gitgide birincil faktör haline gelmiştir. Ancak yapılan araştırmalar (Çağlar, 2005; Samur, 2011; Neslitürk, 2013) bireylerin kişiliklerinin erken yaşlarda büyük ölçüde şekillendiğini göstermektedir. Bu da, üniversite düzeyine gelene kadar öğrencilerin geçirmiş oldukları planlı veya plansız “karakter eğitimi yaşantılarının” ne derece önemli olduğunu göstermektedir.

Milli Eğitim Temel Kanunu’nda yer alan ve milli eğitimimizin genel amaçları arasında gösterilen davranışların planlı bir sistemle çocuklara öğretilmesi gerekliliği tüm eğitimcilerce kabul görmektedir. Özellikle ilköğretimde çocuğun kişilik gelişiminin ne denli önemli olduğu aileler, yöneticiler ve öğretmenler tarafından iyi bilinen bir gerçektir. Çocuklar kendi kimliklerini geliştirme konusunda birçok kritik durumu ilköğretim yıllarında yaşarlar. İlk arkadaşlıklar, ilk sorumluluklar, ilk çatışmalar, ilk büyük öfkeler, ilk haksızlıklar ve ilk kendini ifade edişler genelde burada yaşanır. Bu yaşantılar, aslında akademik başarı dışında insanı insan olarak yani “doğuştan iyi” bireyler olarak görme ve bu doğrultuda eğitim ortamları hazırlama konusunda büyük birer eğitim fırsatıdır.

Ülkemizde de karakter eğitimi programlarının yukarıda adı geçen dersler, resmi ve örtük program paralelinde geliştirilerek uygulanabilmesi için öncelikle bir ihtiyaç analizi çalışması yapılmalıdır. Bu doğrultuda araştırmanın temel amacı, ilköğretim ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin ahlak/karakter eğitimi ile ilgili görüşlerinin çeşitli boyutlarıyla incelenmesidir. Bu doğrultuda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Karakter eğitiminde etkili olduğu düşünülen değişkenlerin öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kademelerine, cinsiyetlerine ve bağlı oldukları sendikalara göre öncelik sırası nasıldır?
2. Karakter eğitiminde önemli görülen çeşitli değer/karakter özelliklerinin önemi ve okullarda gerçekleşme/gözlenme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Karakter eğitiminde etkili olduğunu düşündükleri dersler ve diğer değişkenlere ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
4. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin okullarda gerçekleşen karakter eğitiminin daha etkili ve verimli olabilmesi için önerileri nelerdir?



## YÖNTEM

## Araştırmanın modeli

Anderson ve Burns (1980; aktaran Karasar, 2014) bir çalışmada verilerin nasıl toplanacağına ve nasıl anlamlandırılacağına yol göstermesi için araştırma modelinin araştırmaya başlamadan önce belirlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu çalışmada Aydın ili okullarındaki karakter eğitiminin incelenmesi amacıyla tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modelleri, büyük bir evren hakkında genel bir yargıya ulaşmak için evrenin tümü veya seçilen örnek veya örneklem üzerinde gerçekleştirilen taramadır.

## Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Efeler merkez ilçesinde yer alan devlet ve özel okullarından ilkokul ve ortaokul çeşitli branşlarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada evrenin tamamına ulaşmaya çalışılmış olup, Aydın ili Efeler ilçesi ilkokul ve ortaokullarda görev yapmakta olan toplam 515 öğretmenle çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunun seçilmesinde Örneklem seçimi, il müdürlüğü tavsiyeleri doğrultusunda okulların bulunduğu semtlerin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyleri dikkate alınarak yapılmıştır. Her okuldan gönüllülük esasına dayalı olarak seçilen farklı branş ve kıdem düzeylerinden öğretmenler araştırmanın katılımcılarıdır. Katılımcılara ait bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmenlerin kişisel bilgileri

		f	%		f	%
<b>Görev Kademesi</b>	İlkokul	272	53	Ortaokul	241	47
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	289	56,3	Erkek	216	42,1
<b>Yaş</b>	20-30	51	9,9	41-50	207	40,4
	31-40	163	31,8	51 ve üstü	81	15,8
<b>Kıdem</b>	0-5	17	3,3	11-15	90	17,5
	6-10	64	12,5	16-20	20,5	20,9
<b>Sendika</b>	Eğitim Bir-Sen	95	18,5	Eğitim-İş	43	8,4
	Türk Eğitim-Sen	92	17,9	Sendikasız	125	24,4
	Eğitim-Sen	58	11,3			

Tablo 1 incelendiğinde 272 (%53) öğretmenin ilkokulda, 241 (%47) öğretmenin ortaokulda görev yaptığı görülmektedir. Öğretmenlerin 290'ı (%56,4) kadın, 217'si (%42,2) erkektir. 20-30 yaş aralığında 51 (%9,9), 31-40 yaş aralığında 163 (%31,8), 41-50 yaş aralığında 207 (%40,4), 51 yaş ve üzerinde 81 (%15,8) öğretmen bulunmaktadır. Kıdemi 0-5 yıl arasında olan 17 (%3,3), 6-10 yıl arasında olan 64 (%12,5), 11-15 yıl arasında 90 (%17,5), 16-20 yıl arasında 105 (%20,9), 21 yıl ve üstü olan 227 (%44,2) öğretmen vardır. 95 (%18,5) öğretmen Eğitim Bir-Sen sendikasına, 92 (%17,9) öğretmen Türk Eğitim-Sen sendikasına, 58 (%11,3) öğretmen Eğitim-Sen sendikasına, 43 (%8,4) öğretmen Eğitim-İş sendikasına bağlı olduğunu, 125 (%24,4) öğretmen ise bağlı olduğu bir sendikanın bulunmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin branşlarına göre dağılımı Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlerin branşlarına göre dağılımı

Branş	f	%	Branş	f	%
Sınıf Öğretmeni	199	38,8	Özel Eğitim	17	3,3
İngilizce Öğretmeni	39	7,6	Okul Öncesi	15	2,9
Türkçe Öğretmeni	36	7	Din Kültürü Öğretmeni	10	1,9
Matematik Öğretmeni	32	6,2	Müzik Öğretmeni	6	1,2
Fen Bilimleri Öğretmeni	23	4,5	İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	6	1,2
Rehberlik ve Kariyer Planlama	22	4,3	Görsel Sanatlar Öğretmeni	5	1
Sosyal Bilgiler Öğretmeni	21	4,1	Beden Eğitimi Öğretmeni	5	1
Teknoloji ve Tasarım	19	3,7	Beden Eğitimi ve Spor	2	0,4
			<b>Toplam</b>	<b>457</b>	<b>100</b>

Tablo 2 incelendiğinde katılımcılar arasında en yüksek frekansın Sınıf Öğretmenlerine (199, %38,8) ait olduğu, diğer branş öğretmenlerinin ise birbirlerine yakın oranda çalışmada yer aldığı görülmektedir.

### Verilerin Toplanması Ve Analizi

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış anketler kullanılmıştır. Araştırmacılar ilgili alanyazın doğrultusunda araştırma problemlerine cevap verecek nitelikte anketleri oluşturmuşlardır. Oluşturulan anket formlarına alınan uzman görüşleri doğrultusunda son hali verilmiştir. İlkokul ve ortaokul öğretmenleri için iki ayrı paralel form oluşturulmuştur. Bu iki form arasında ilkököl öğretmenleri için hazırlanan formda ilkököl dersleri yer alırken ortaokul öğretmenlerinininde ise ortaokul dersleri farklılık göstermektedir. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına göre yapılmış ve anketler öğretmenlere araştırmacılar tarafından ulaştırılmış ve geri teslim etmeleri için yeterli zaman verilmiştir. Elde edilen verilerin SPSS 21.0 programında frekans, yüzde, ve Mann Whitney-U analizleri yapılmıştır. Araştırma kapsamında görüşmelerden elde edilen nitel veriler, betimsel analiz yaklaşımına göre, daha önceden belirlenen temalar çerçevesinde kodlanmış ve yorumlanmıştır. Betimsel analiz, farklı veri toplama teknikleri veya araçlarıyla elde edilen verilerin önceden belirlenmiş temalara göre yorumlayan bir analiz türüdür. Betimsel analizin temel amaçlarından birisi bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış olarak sunulmasıdır (Yıldırım ve şimşek, 2013). Araştırmadan elde edilen bulgular tablolar halinde gösterilmiş ve yorumlanmıştır.

## BULGULAR

### Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Karakter eğitiminde etkili olduğu düşünülen değişkenlerin öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kademelerine, cinsiyetlerine ve bağlı buldukları sendikalara göre öncelik sırası nasıldır? Sorusuna ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.

#### *Öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kademelerine göre karakter eğitiminde etkili olduğu düşünülen değişkenlerin öncelik sırasına ilişkin görüşleri*

Öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kademelerine göre karakter eğitiminde etkili olduğu düşünülen aile, akran, okul ve medya değişkenlerinin öncelik sırasına ilişkin görüşleri Tablo 3'de sunulmuştur.

**Tablo 3.** Öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kademelerine göre karakter eğitiminde etkili olduğu düşünülen aile, akran, okul ve medya değişkenlerinin öncelik sırasına ilişkin görüşleri

Değişken	Eğitim Kademesi		Öncelik Sırası				Toplam
			1	2	3	4	
Aile	İlkokul	f	242	11	7	6	266
		%	91,0	4,1	2,6	2,3	100,0
	Ortaokul	f	201	16	3	16	236
		%	85,2	6,8	1,3	6,8	100,0
Akran	İlkokul	f	7	87	100	67	261
		%	2,7	33,3	38,3	25,7	100,0
	Ortaokul	f	10	107	75	39	231
		%	4,3	46,3	32,5	16,9	100,0
Okul	İlkokul	f	5	115	77	63	260
		%	1,9	44,2	29,6	24,2	100,0
	Ortaokul	f	11	69	84	67	231
		%	4,8	29,9	36,4	29,0	100,0
Medya	İlkokul	f	13	47	77	123	260
		%	5,0	18,1	29,6	47,3	100,0
	Ortaokul	f	8	38	69	115	230
		%	3,5	16,5	30,0	50,0	100,0

Tablo 3 incelendiğinde hem ilkököl (242) hem de ortaokul (201) öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun aileyi karakter eğitimi üzerinde birinci öncelikte etkili olarak değerlendirdikleri görülmektedir. İlkököl öğretmenlerinin karakter eğitiminde etkili olan değişkenler olarak aileden sonra ikinci sırada okulu (115), üçüncü sırada akrayı (100) ve dördüncü sırada medyayı (123) gördüğü; ortaokul öğretmenlerinin ise karakter eğitiminde aileden sonra ikinci sırada akrayı (107), üçüncü sırada okulu (84) ve dördüncü sırada medyayı (115) etkili gördüğü anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kademelerine göre karakter eğitiminde etkili olduğu düşünülen aile ile ilgili değişkenlerin öncelik sırasına ilişkin görüşleri Tablo 4’de sunulmuştur.

**Tablo 4.** Öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kademelerine göre karakter eğitiminde etkili olduğu düşünülen aile ile ilgili değişkenlerin öncelik sırasına ilişkin görüşleri

Değişkenler	Eğitim Kademesi		Öncelik Sırası									Toplam
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Eğitim Düzeyi	İlkököl	f	42	22	47	53	33	22	27	14	5	265
		%	15,8	8,3	17,7	20,0	12,5	8,3	10,2	5,3	1,9	100,0
	Ortaokul	f	41	23	41	42	24	19	16	17	13	236
		%	17,4	9,7	17,4	17,8	10,2	8,1	6,8	7,2	5,5	100,0
Sosyo-Ekonomik düzey	İlkököl	f	3	22	26	37	56	44	27	27	22	264
		%	1,1	8,3	9,8	14,0	21,2	16,7	10,2	10,2	8,3	100,0
	Ortaokul	f	7	28	30	28	46	26	20	27	23	235
		%	3,0	11,9	12,8	11,9	19,6	11,1	8,5	11,5	9,8	100,0
İnanç ve değerler	İlkököl	f	30	21	38	42	40	44	22	11	17	265
		%	11,3	7,9	14,3	15,8	15,1	16,6	8,3	4,2	6,4	100,0
	Ortaokul	f	26	22	44	40	31	28	20	10	13	234
		%	11,1	9,4	18,8	17,1	13,2	12,0	8,5	4,3	5,6	100,0
Anne-babanın birlikte olması	İlkököl	f	26	22	44	40	31	28	20	10	13	234
		%	11,1	9,4	18,8	17,1	13,2	12,0	8,5	4,3	5,6	100,0
	Ortaokul	f	<b>80</b>	57	28	26	17	8	5	7	7	235
		%	<b>34,0</b>	24,3	11,9	11,1	7,2	3,4	2,1	3,0	3,0	100,0
Aile içi iletişim	İlkököl	f	<b>79</b>	<b>104</b>	40	18	9	4	2	6	4	266
		%	<b>29,7</b>	<b>39,1</b>	15,0	6,8	3,4	1,5	0,8	2,3	1,5	100,0
	Ortaokul	f	66	<b>79</b>	31	22	22	6	4	2	3	235
		%	28,1	<b>33,6</b>	13,2	9,4	9,4	2,6	1,7	0,9	1,3	100,0
Yerleşim yeri	İlkököl	f	3	2	6	27	26	50	42	44	60	260
		%	1,2	0,8	2,3	10,4	10,0	19,2	16,2	16,9	23,1	100,0
	Ortaokul	f	3	5	5	19	30	54	42	30	43	231
		%	1,3	2,2	2,2	8,2	13,0	23,4	18,2	13,0	18,6	100,0
Çekirdek aile oluşu	İlkököl	f	12	16	44	31	33	35	56	27	12	266
		%	4,5	6,0	16,5	11,7	12,4	13,2	21,1	10,2	4,5	100,0
	Ortaokul	f	6	9	38	24	25	35	62	18	15	232
		%	2,6	3,9	16,4	10,3	10,8	15,1	26,7	7,8	6,5	100,0
Geniş aile oluşu	İlkököl	f	2	4	10	20	19	23	37	72	<b>79</b>	266
		%	0,8	1,5	3,8	7,5	7,1	8,6	13,9	27,1	<b>29,7</b>	100,0
	Ortaokul	f	2	3	5	20	19	24	39	86	34	232
		%	0,9	1,3	2,2	8,6	8,2	10,3	16,8	37,1	14,7	100,0
Akrabalarla iletişim	İlkököl	f	1	7	14	21	30	33	43	62	55	266
		%	0,4	2,6	5,3	7,9	11,3	12,4	16,2	23,3	20,7	100,0
	Ortaokul	f	2	6	10	14	21	30	28	34	<b>87</b>	232
		%	0,9	2,6	4,3	6,0	9,1	12,9	12,1	14,7	<b>37,5</b>	100,0

Tablo 4 incelendiğinde ilkököl öğretmenlerinin aile ile ilgili değişkenlerden aile içi iletişimi karakter eğitimi üzerinde birinci (79) ve ikinci (104) sırada etkili olarak değerlendirdikleri, ortaokul öğretmenlerinin ise anne babanın birlikte olmasının birinci (80), aile içi iletişimin ise ikinci (79) öncelikte olduğunu belirttikleri görülmektedir. Bunun yanında ilkököl öğretmenleri geniş aile oluşu son sırada (79) öncelikli görürlerken, ortaokul öğretmenleri ise akrabalarla iletişimi (87) görmektedirler. Öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kademelerine göre karakter eğitiminde etkili olduğu düşünülen medya ile ilgili değişkenlerin öncelik sırasına ilişkin görüşleri Tablo 5’te sunulmuştur.

**Tablo 5.** Öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kademelerine göre karakter eğitiminde etkili olduğu düşünülen medya ile ilgili değişkenlerin öncelik sırasına ilişkin görüşleri

Değişkenler	Eğitim Kademesi		Öncelik Sırası							Toplam
			1	2	3	4	5	6	7	
TV programları	İlkokul	f	<b>112</b>	38	28	28	19	20	21	266
		%	<b>42,1</b>	14,3	10,5	10,5	7,1	7,5	7,9	100,0
	Ortaokul	f	<b>81</b>	43	38	23	20	9	18	232
		%	<b>34,9</b>	18,5	16,4	9,9	8,6	3,9	7,8	100,0
TV seyretme süresi	İlkokul	f	35	<b>68</b>	42	33	18	41	29	266
		%	13,2	<b>25,6</b>	15,8	12,4	6,8	15,4	10,9	100,0
	Ortaokul	f	28	<b>48</b>	44	39	25	28	19	231
		%	12,1	<b>20,8</b>	19,0	16,9	10,8	12,1	8,2	100,0
İnternet kullanım amacı	İlkokul	f	31	43	<b>73</b>	48	39	24	8	266
		%	11,7	16,2	<b>27,4</b>	18,0	14,7	9,0	3,0	100,0
	Ortaokul	f	40	40	<b>68</b>	40	25	11	6	230
		%	17,4	17,4	<b>29,6</b>	17,4	10,9	4,8	2,6	100,0
İnternette geçirilen sürenin niteliği	İlkokul	f	5	23	35	<b>85</b>	36	41	41	266
		%	1,9	8,6	13,2	<b>32,0</b>	13,5	15,4	15,4	100,0
	Ortaokul	f	13	33	22	<b>80</b>	29	27	26	230
		%	5,7	14,3	9,6	<b>34,8</b>	12,6	11,7	11,3	100,0
Düzenli dergi/gazete takibi	İlkokul	f	23	28	29	35	<b>80</b>	40	29	264
		%	8,7	10,6	11,0	13,3	<b>30,3</b>	15,2	11,0	100,0
	Ortaokul	f	36	17	19	15	<b>79</b>	47	18	231
		%	15,6	7,4	8,2	6,5	<b>34,2</b>	20,3	7,8	100,0
Dergi/gazetenin niteliği	İlkokul	f	27	47	34	15	36	<b>79</b>	27	265
		%	10,2	17,7	12,8	5,7	13,6	<b>29,8</b>	10,2	100,0
	Ortaokul	f	18	41	14	20	41	<b>85</b>	10	229
		%	7,9	17,9	6,1	8,7	17,9	<b>37,1</b>	4,4	100,0
Eleştirel medya okuryazarlığı	İlkokul	f	34	19	26	23	37	20	<b>107</b>	266
		%	12,8	7,1	9,8	8,6	13,9	7,5	<b>40,2</b>	100,0
	Ortaokul	f	15	7	25	13	21	17	<b>132</b>	230
		%	6,5	3,0	10,9	5,7	9,1	7,4	<b>57,4</b>	100,0

Tablo 5 incelendiğinde hem ilkokul hem de ortaokul öğretmenlerinin medya ile ilgili değişkenlerden seyredilen televizyon programlarının karakter eğitimi üzerinde birinci (193), televizyon izleme süresinin ikinci (116), internetin kullanım amacının üçüncü (141), internette geçirilen sürenin niteliğinin dördüncü (165), düzenli dergi/gazete takibinin beşinci (159), takip edilen dergi/gazetenin niteliğinin altıncı (164) ve eleştirel medya okuryazarlığının yedinci (239) öncelikte etkili olduğunu belirttikleri görülmektedir.

### **Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre karakter eğitiminde etkili olduğu düşünülen değişkenlerin öncelik sırasına ilişkin görüşleri**

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre karakter eğitiminde etkili olduğu düşünülen aile, akran, okul ve medya değişkenlerinin öncelik sırasına ilişkin görüşleri Tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 6.** Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre karakter eğitiminde etkili olduğu düşünülen aile, akran, okul ve medya değişkenlerinin öncelik sırasına ilişkin görüşleri

Değişkenler	Cinsiyet		Öncelik Sırası				Toplam
			1	2	3	4	
Aile	Kadın	f	258	16	4	9	287
		%	89,9	5,6	1,4	3,1	100,0
	Erkek	f	180	9	5	13	207
		%	87,0	4,3	2,4	6,3	100,0
Akran	Kadın	f	9	118	94	61	282
		%	3,2	41,8	33,3	21,6	100,0

<b>Okul</b>	Erkek	f	7	74	79	42	202
		%	3,5	36,6	39,1	20,8	100,0
	Kadın	f	11	100	93	77	281
		%	3,9	35,6	33,1	27,4	100,0
<b>Medya</b>	Erkek	f	5	83	63	51	202
		%	2,5	41,1	31,2	25,2	100,0
	Kadın	f	6	46	90	138	280
		%	2,1	16,4	32,1	49,3	100,0
Erkek	f	13	36	55	98	230	
	%	6,4	17,8	27,2	48,5	100,0	

Tablo 6 incelendiğinde hem kadın (258) hem erkek (180) öğretmenlerin büyük çoğunluğunun aileyi karakter eğitimi üzerinde birinci öncelikte etkili olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Ayrıca hem kadın (138) hem erkek (98) öğretmenler medyanın karakter eğitimi üzerinde önceliğini son sırada olarak değerlendirmektedirler. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre karakter eğitiminde etkili olduğu düşünülen aile ile ilgili değişkenlerin öncelik sırasına ilişkin görüşleri Tablo 7’de sunulmuştur.

**Tablo 7.** Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre karakter eğitiminde etkili olduğu düşünülen aile ile ilgili değişkenlerin öncelik sırasına ilişkin görüşleri

Değişkenler	Cinsiyet		Öncelik Sırası									Toplam
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Eğitim düzeyi	Kadın	f	37	26	48	60	40	21	26	19	9	286
		%	12,9	9,1	16,8	21,0	14,0	7,3	9,1	6,6	3,1	100,0
	Erkek	f	45	19	40	34	17	17	16	12	7	207
		%	21,7	9,2	19,3	16,4	8,2	8,2	7,7	5,8	3,4	100,0
Sosyo-ekonomik düzey	Kadın	f	4	27	34	31	64	47	25	29	26	287
		%	1,4	9,4	11,8	10,8	22,3	16,4	8,7	10,1	9,1	100,0
	Erkek	f	6	22	22	34	38	21	20	22	19	204
		%	2,9	10,8	10,8	16,7	18,6	10,3	9,8	10,8	9,3	100,0
İnanç ve değerler	Kadın	f	28	23	46	54	32	43	26	12	21	285
		%	9,8	8,1	16,1	18,9	11,2	15,1	9,1	4,2	7,4	100,0
	Erkek	f	26	20	36	28	36	28	15	8	9	206
		%	12,6	9,7	17,5	13,6	17,5	13,6	7,3	3,9	4,4	100,0
Anne-babanın birlikte olması	Kadın	f	<b>103</b>	72	39	19	26	12	6	5	4	286
		%	<b>36,0</b>	25,2	13,6	6,6	9,1	4,2	2,1	1,7	1,4	100,0
	Erkek	f	<b>65</b>	50	28	21	18	6	8	4	5	205
		%	<b>31,7</b>	24,4	13,7	10,2	8,8	2,9	3,9	2,0	2,4	100,0
Aile içi iletişim	Kadın	f	95	<b>109</b>	40	18	13	3	0	4	4	286
		%	33,2	<b>38,1</b>	14,0	6,3	4,5	1,0	0,0	1,4	1,4	100,0
	Erkek	f	49	<b>70</b>	30	20	18	7	6	4	3	207
		%	23,7	<b>33,8</b>	14,5	9,7	8,7	3,4	2,9	1,9	1,4	100,0
Yerleşim yeri	Kadın	f	1	2	5	26	35	64	50	36	65	284
		%	0,4	0,7	1,8	9,2	12,3	22,5	17,6	12,7	22,9	100,0
	Erkek	f	5	5	5	20	20	40	32	37	37	201
		%	2,5	2,5	2,5	10,0	10,0	19,9	15,9	18,4	18,4	100,0
Çekirdek aile oluşu	Kadın	f	12	11	47	31	39	38	58	31	18	285
		%	4,2	3,9	16,5	10,9	13,7	13,3	20,4	10,9	6,3	100,0
	Erkek	f	5	12	33	23	18	32	59	14	9	205
		%	2,4	5,9	16,1	11,2	8,8	15,6	28,8	6,8	4,4	100,0
Geniş aile oluşu	Kadın	f	1	4	9	25	20	29	47	92	58	285
		%	0,4	1,4	3,2	8,8	7,0	10,2	16,5	32,3	20,4	100,0
	Erkek	f	2	3	6	13	17	18	28	63	55	205
		%	1,0	1,5	2,9	6,3	8,3	8,8	13,7	30,7	26,8	100,0
Akrabalarla iletişim	Kadın	f	2	7	16	22	26	26	47	56	<b>83</b>	285
		%	0,7	2,5	5,6	7,7	9,1	9,1	16,5	19,6	<b>29,1</b>	100,0
	Erkek	f	1	6	7	13	24	35	24	39	<b>56</b>	205
		%	0,5	2,9	3,4	6,3	11,7	17,1	11,7	19,0	<b>27,3</b>	100,0

Tablo 7 incelendiğinde hem kadın hem erkek öğretmenlerin karakter eğitimi üzerinde anne babanın birlikte olmasını birinci (168), aile içi iletişimi ise ikinci (179) öncelikli olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Bunun yanında hem kadın (83) hem erkek (56) öğretmenler

akrabalarla iletişimin karakter eğitimi üzerindeki etkisinin en az öncelikli olduğu görüşündedirler. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre karakter eğitiminde etkili olduğu düşünülen medya ile ilgili değişkenlerin öncelik sırasına ilişkin görüşleri Tablo 8’de sunulmuştur.

**Tablo 8.** Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre karakter eğitiminde etkili olduğu düşünülen medya ile ilgili değişkenlerin öncelik sırasına ilişkin görüşleri

Değişkenler	Cinsiyet		Öncelik Sırası							Toplam
			1	2	3	4	5	6	7	
TV programları	Kadın	f	<b>108</b>	48	37	28	23	20	19	283
		%	<b>38,2</b>	17,0	13,1	9,9	8,1	7,1	6,7	100,0
	Erkek	f	<b>84</b>	30	27	21	16	9	19	207
		%	<b>41,1</b>	14,5	13,0	10,1	7,7	4,3	9,2	100,0
TV seyretme süresi	Kadın	f	34	<b>63</b>	48	46	32	30	30	283
		%	12,0	<b>22,3</b>	17,0	16,3	11,3	10,6	10,6	100,0
	Erkek	f	25	<b>54</b>	37	24	10	38	18	206
		%	12,1	<b>26,3</b>	18,0	11,7	4,9	18,4	8,7	100,0
İnternet kullanım amacı	Kadın	f	42	46	78	48	36	25	7	282
		%	14,9	16,3	27,7	17,0	12,8	8,9	2,5	100,0
	Erkek	f	28	34	60	40	28	9	7	206
		%	13,6	16,5	29,1	19,4	13,6	4,4	3,4	100,0
İnternette geçirilen sürenin niteliği	Kadın	f	10	28	33	94	37	48	32	282
		%	3,5	9,9	11,7	33,4	13,1	17,0	11,3	100,0
	Erkek	f	7	27	23	70	26	20	33	206
		%	3,4	13,1	11,2	34,0	12,6	9,7	16,0	100,0
Düzenli dergi/gazete takibi	Kadın	f	37	27	26	31	83	50	27	281
		%	13,2	9,6	9,3	11,0	29,6	17,8	9,6	100,0
	Erkek	f	22	18	21	19	73	34	19	206
		%	10,7	8,7	10,2	9,2	35,4	16,5	9,2	100,0
Dergi/gazetenin niteliği	Kadın	f	23	59	28	20	43	87	21	281
		%	8,2	21,0	10,0	7,1	15,3	31,0	7,5	100,0
	Erkek	f	20	30	20	15	31	73	16	205
		%	9,8	14,6	9,8	7,3	15,1	35,6	7,8	100,0
Eleştirel medya okuryazarlığı	Kadın	f	28	12	32	17	34	19	<b>140</b>	282
		%	9,9	4,3	11,3	6,0	12,1	6,7	<b>49,6</b>	100,0
	Erkek	f	21	13	19	19	24	16	<b>94</b>	206
		%	10,2	6,3	9,2	9,2	11,7	7,8	<b>45,6</b>	100,0

Tablo 8 incelendiğinde hem kadın hem erkek öğretmenlerin karakter eğitimi üzerinde seyredilen televizyon programlarını birinci (192), televizyon seyretme süresini ikinci (117) öncelikli olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Bunun yanında hem kadın (140) hem erkek (94) öğretmenler eleştirel medya okuryazarlığının karakter eğitimi üzerindeki etkisinin en az öncelikli olduğu görüşündedirler.

### **Öğretmenlerin sendikalarına göre karakter eğitiminde etkili olduğu düşünülen değişkenlerin öncelik sırasına ilişkin görüşleri**

Öğretmenlerin sendikalarına göre karakter eğitiminde etkili olduğu düşünülen aile, akran, okul ve medya değişkenlerinin öncelik sırasına ilişkin görüşleri Tablo 9’da sunulmuştur.

**Tablo 9.** Öğretmenlerin sendikalarına göre karakter eğitiminde etkili olduğu düşünülen aile, akran, okul ve medya değişkenlerinin öncelik sırasına ilişkin görüşleri

Değişkenler	Sendika		Öncelik Sırası				Toplam
			1	2	3	4	
Aile	Eğitim Bir-Sen	f	80	5	3	7	95
		%	84,2	5,3	3,2	7,4	100,0
	Türk Eğitim-Sen	f	78	3	2	6	89
		%	87,6	3,4	2,2	6,7	100,0
Eğitim-Sen	f	49	5	0	4	58	



		%	84,5	8,6	0,0	6,9	100,0
	Eğitim-İş	f	39	2	1	1	43
		%	90,7	4,7	2,3	2,3	100,0
	Diğer	f	13	0	0	1	14
		%	92,9	0,0	0,0	7,1	100,0
	Sendikasıız	f	109	8	2	2	121
		%	90,1	6,6	1,7	1,7	100,0
Akran	Eğitim Bir-Sen	f	0	46	24	22	92
		%	0,0	50,0	26,1	23,9	100,0
	Türk Eğitim-Sen	f	4	26	37	20	87
		%	4,6	29,9	42,5	23,0	100,0
	Eğitim-Sen	f	3	19	20	15	57
		%	5,3	33,3	35,1	26,3	100,0
	Eğitim-İş	f	1	18	14	8	41
		%	2,4	43,9	34,1	19,5	100,0
	Diğer	f	0	5	6	3	14
		%	0,0	35,7	42,9	21,4	100,0
	Sendikasıız	f	6	45	48	21	120
		%	5,0	37,5	40,0	17,5	100,0
Okul	Eğitim Bir-Sen	f	5	28	35	24	92
		%	5,4	30,4	38,0	26,1	100,0
	Türk Eğitim-Sen	f	2	38	26	20	86
		%	2,3	44,2	30,2	23,3	100,0
	Eğitim-Sen	f	3	27	15	12	57
		%	5,3	47,4	26,3	21,1	100,0
	Eğitim-İş	f	2	16	14	9	41
		%	4,9	39,0	34,1	22,0	100,0
	Diğer	f	1	5	5	3	14
		%	7,1	35,7	35,7	21,4	100,0
	Sendikasıız	f	3	43	42	32	120
		%	2,5	35,8	35,0	26,7	100,0
Medya	Eğitim Bir-Sen	f	6	13	31	42	92
		%	6,5	14,1	33,7	45,7	100,0
	Türk Eğitim-Sen	f	5	18	20	42	85
		%	5,9	21,2	23,5	49,4	100,0
	Eğitim-Sen	f	2	6	22	27	57
		%	3,5	10,5	38,6	47,4	100,0
	Eğitim-İş	f	1	5	12	23	41
		%	2,4	12,2	29,3	56,1	100,0
	Diğer	f	0	4	3	7	14
		%	0,0	28,6	21,4	50,0	100,0
	Sendikasıız	f	3	24	28	65	120
		%	2,5	20,0	23,3	54,2	100,0

Tablo 9 incelendiğinde tüm sendikal ve sendikasız öğretmenlerin (368) karakter eğitimi üzerinde aileyi birinci öncelikte etkili olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Bunun yanında tüm sendikal ve sendikasız öğretmenler (409) medyanın karakter eğitimi üzerindeki etkisinin en az öncelikli olduğu görüşündedirler. Öğretmenlerin sendikalarına göre karakter eğitiminde etkili olduğu düşünülen aile ile ilgili değişkenlerin öncelik sırasına ilişkin görüşleri Tablo 10'da sunulmuştur.

**Tablo 10.** Öğretmenlerin sendikalarına göre karakter eğitiminde etkili olduğu düşünülen aile ile ilgili değişkenlerin öncelik sırasına ilişkin görüşleri

Değişkenler	Sendika	Öncelik Sırası									Toplam	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9		
Eğitim düzeyi	Eğitim Bir-Sen	f	13	15	15	18	7	11	3	7	3	92
		%	4,1	16,3	16,3	19,6	7,6	12,0	3,3	7,6	3,3	100,0
	Türk Eğitim-Sen	f	18	8	13	18	11	4	4	7	3	86
		%	20,9	9,3	15,1	20,9	12,8	4,7	4,7	8,1	3,5	100,0
	Eğitim-Sen	f	16	3	14	10	6	2	1	3	3	58
		%	27,6	5,2	24,1	17,2	10,3	3,4	1,7	5,2	5,2	100,0
	Eğitim-İş	f	6	4	10	8	6	2	5	2	0	43
		%	14,0	9,3	23,3	18,6	14,0	4,7	11,6	4,7	0,0	100,0
	Diğer	f	0	0	2	5	1	2	1	1	2	14
		%	0,0	0,0	14,3	35,7	7,1	14,3	7,1	7,1	14,3	100,0
	Sendikam	f	16	10	21	22	13	8	21	8	4	123

	Yok	%	13,0	8,1	17,1	17,9	10,6	6,5	17,1	6,5	3,3	100,0
Sosyo-ekonomik düzey	Eğitim Bir-Sen	f	3	14	13	15	15	7	9	8	8	92
		%	3,3	15,2	14,1	16,3	16,3	7,6	9,8	8,7	8,7	100,0
	Türk Eğitim-Sen	f	2	8	13	7	18	15	12	7	5	87
		%	2,3	9,2	14,9	8,0	20,7	17,2	13,8	8,0	5,7	100,0
	Eğitim-Sen	f	2	3	8	14	13	6	2	5	4	57
		%	3,5	5,3	14,0	24,6	22,8	10,5	3,5	8,8	7,0	100,0
	Eğitim-İş	f	2	5	4	5	8	5	4	4	6	43
		%	4,7	11,6	9,3	11,6	18,6	11,6	9,3	9,3	14,0	100,0
	Diğer	f	0	1	0	0	3	2	3	3	2	14
		%	0,0	7,1	0,0	0,0	21,4	14,3	21,4	21,4	14,3	100,0
Sendikam	f	1	9	14	13	24	18	9	17	17	122	
	%	0,8	7,4	11,5	10,7	19,7	14,8	7,4	13,9	13,9	100,0	
	Yok	%	0,8	7,4	11,5	10,7	19,7	14,8	7,4	13,9	13,9	100,0
İnanç ve değerler	Eğitim Bir-Sen	f	17	7	19	9	11	8	10	3	8	92
		%	18,5	7,6	20,7	9,8	12,0	8,7	10,9	3,3	8,7	100,0
	Türk Eğitim-Sen	f	8	8	14	22	9	9	11	2	3	86
		%	9,3	9,3	16,3	25,6	10,5	10,5	12,8	2,3	3,5	100,0
	Eğitim-Sen	f	9	5	5	5	12	12	3	4	3	58
		%	15,5	8,6	8,6	8,6	20,7	20,7	5,2	6,9	5,2	100,0
	Eğitim-İş	f	3	0	9	7	9	6	2	3	4	43
		%	7,0	0,0	20,9	16,3	20,9	14,0	4,7	7,0	9,3	100,0
	Diğer	f	2	0	7	0	2	2	0	0	1	14
		%	14,3	0,0	50,0	0,0	14,3	14,3	0,0	0,0	7,1	100,0
Sendikam	f	8	11	17	30	19	18	8	6	6	123	
	%	6,5	8,9	13,8	24,4	15,4	14,6	6,5	4,9	4,9	100,0	
	Yok	%	6,5	8,9	13,8	24,4	15,4	14,6	6,5	4,9	4,9	100,0
Anne-babanın birlikte olması	Eğitim Bir-Sen	f	<b>32</b>	12	12	9	13	5	1	4	2	90
		%	<b>35,6</b>	13,3	13,3	10,0	14,4	5,6	1,1	4,4	2,2	100,0
	Türk Eğitim-Sen	f	22	30	14	7	6	3	1	0	4	87
		%	25,3	34,5	16,1	8,0	6,9	3,4	1,1	0,0	4,6	100,0
	Eğitim-Sen	f	14	16	9	6	3	3	3	2	2	58
		%	24,1	27,6	15,5	10,3	5,2	5,2	5,2	3,4	3,4	100,0
	Eğitim-İş	f	14	12	6	3	4	1	1	2	0	43
		%	32,6	27,9	14,0	7,0	9,3	2,3	2,3	4,7	0,0	100,0
	Diğer	f	3	6	0	0	2	1	1	1	0	14
		%	21,4	42,9	0,0	0,0	14,3	7,1	7,1	7,1	0,0	100,0
Sendikam	f	<b>52</b>	25	16	11	9	4	5	0	1	123	
	%	<b>42,3</b>	20,3	13,0	8,9	7,3	3,3	4,1	0,0	0,8	100,0	
	Yok	%	<b>42,3</b>	20,3	13,0	8,9	7,3	3,3	4,1	0,0	0,8	100,0
Aile içi iletişim	Eğitim Bir-Sen	f	19	34	12	8	6	6	4	1	2	92
		%	20,7	37,0	13,0	8,7	6,5	6,5	4,3	1,1	2,2	100,0
	Türk Eğitim-Sen	f	<b>30</b>	22	13	7	10	0	0	1	3	86
		%	<b>34,9</b>	25,6	15,1	8,1	11,6	0,0	0,0	1,2	3,5	100,0
	Eğitim-Sen	f	13	23	10	4	4	1	1	1	1	58
		%	22,4	39,7	17,2	6,9	6,9	1,7	1,7	1,7	1,7	100,0
	Eğitim-İş	f	<b>15</b>	16	3	4	4	0	0	1	0	43
		%	<b>34,9</b>	37,2	7,0	9,3	9,3	0,0	0,0	2,3	0,0	100,0
	Diğer	f	<b>6</b>	4	0	2	1	0	0	0	1	14
		%	<b>42,9</b>	28,6	0,0	14,3	7,1	0,0	0,0	0,0	7,1	100,0
Sendikam	f	39	56	14	4	4	3	0	3	0	123	
	%	31,7	45,5	11,4	3,3	3,3	2,4	0,0	2,4	0,0	100,0	
	Yok	%	31,7	45,5	11,4	3,3	3,3	2,4	0,0	2,4	0,0	100,0
Yerleşim yeri	Eğitim Bir-Sen	f	3	2	2	11	6	16	11	15	23	89
		%	3,4	2,2	2,2	12,4	6,7	18,0	12,4	16,9	25,8	100,0
	Türk Eğitim-Sen	f	0	1	0	7	12	16	20	13	17	86
		%	0,0	1,2	0,0	8,1	14,0	18,6	23,3	15,1	19,8	100,0
	Eğitim-Sen	f	1	0	2	6	7	11	12	14	4	57
		%	1,8	0,0	3,5	10,5	12,3	19,3	21,1	24,6	7,0	100,0
	Eğitim-İş	f	0	0	0	6	2	13	9	3	10	43
		%	0,0	0,0	0,0	14,0	4,7	30,2	20,9	7,0	23,3	100,0
	Diğer	f	0	0	0	2	1	1	1	2	<b>7</b>	14
		%	0,0	0,0	0,0	14,3	7,1	7,1	7,1	14,3	<b>50,0</b>	100,0
Sendikam	f	1	3	5	5	17	31	18	14	25	119	
	%	0,8	2,5	4,2	4,2	14,3	26,1	15,1	11,8	21,0	100,0	
	Yok	%	0,8	2,5	4,2	4,2	14,3	26,1	15,1	11,8	21,0	100,0
Çekirdek aile oluşu	Eğitim Bir-Sen	f	3	4	12	5	16	14	20	11	6	91
		%	3,3	4,4	13,2	5,5	17,6	15,4	22,0	12,1	6,6	100,0
	Türk Eğitim-Sen	f	2	4	13	10	10	17	20	7	2	85
	%	2,4	4,7	15,3	11,8	11,8	20,0	23,5	8,2	2,4	100,0	



Eğitim-Sen	f	1	5	8	9	6	6	17	3	3	58	
	%	1,7	8,6	13,8	15,5	10,3	10,3	29,3	5,2	5,2	100,0	
Eğitim-İş	f	2	2	8	6	3	6	12	2	2	43	
	%	4,7	4,7	18,6	14,0	7,0	14,0	27,9	4,7	4,7	100,0	
Diğer	f	1	1	2	1	2	1	3	2	1	14	
	%	7,1	7,1	14,3	7,1	14,3	7,1	21,4	14,3	7,1	100,0	
Sendikam	f	6	5	21	15	12	15	30	13	6	123	
	%	4,9	4,1	17,1	12,2	9,8	12,2	24,4	10,6	4,9	100,0	
Geniş aile oluşu	Eğitim Bir-Sen	f	0	1	0	7	9	11	11	28	24	91
	%	0,0	1,1	0,0	7,7	9,9	12,1	12,1	30,8	26,4	100,0	
Türk Eğitim-Sen	f	0	0	2	7	4	7	11	31	23	85	
	%	0,0	0,0	2,4	8,2	4,7	8,2	12,9	36,5	27,1	100,0	
Eğitim-Sen	f	1	2	2	1	3	9	10	14	16	58	
	%	1,7	3,4	3,4	1,7	5,2	15,5	17,2	24,1	27,6	100,0	
Eğitim-İş	f	1	1	1	1	3	6	6	14	10	43	
	%	2,3	2,3	2,3	2,3	7,0	14,0	14,0	32,6	23,3	100,0	
Diğer	f	1	0	3	0	2	1	4	2	1	14	
	%	7,1	0,0	21,4	0,0	14,3	7,1	28,6	14,3	7,1	100,0	
Sendikam	f	0	2	3	15	13	9	18	42	21	123	
	%	0,0	1,6	2,4	12,2	10,6	7,3	14,6	34,1	17,1	100,0	
Akrabalarla iletişim	Eğitim Bir-Sen	f	1	0	6	9	9	14	20	12	20	91
	%	1,1	0,0	6,6	9,9	9,9	15,4	22,0	13,2	22,0	100,0	
Türk Eğitim-Sen	f	0	3	1	3	8	13	12	19	26	85	
	%	0,0	3,5	1,2	3,5	9,4	15,3	14,1	22,4	30,6	100,0	
Eğitim-Sen	f	1	1	0	3	5	8	9	12	19	58	
	%	1,7	1,7	0,0	5,2	8,6	13,8	15,5	20,7	32,8	100,0	
Eğitim-İş	f	0	4	2	2	5	3	4	12	11	43	
	%	0,0	9,3	4,7	4,7	11,6	7,0	9,3	27,9	25,6	100,0	
Diğer	f	1	1	0	3	1	4	0	3	1	14	
	%	7,1	7,1	0,0	21,4	7,1	28,6	0,0	21,4	7,1	100,0	
Sendikam	f	0	2	12	8	13	15	14	18	41	123	
	%	0,0	1,6	9,8	6,5	10,6	12,2	11,4	14,6	33,3	100,0	

Tablo 10 incelendiğinde Eğitim Bir-Sen (32) üyesi ve sendikası olmayan (52) öğretmenlerin anne babanın birlikte olmasını, Türk Eğitim-Sen (30), Eğitim-İş (15) ve diğer (6) sendika üyelerinin aile içi iletişimi, Eğitim-Sen üyelerinin ise (16) eğitim düzeyini karakter eğitimi üzerinde birinci öncelikte etkili olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Bunun yanında Türk Eğitim-Sen (26), Eğitim-Sen (19), Eğitim-İş (11) üyeleri ve sendikası olmayanlar (41) akrabalarla iletişimin, Eğitim Bir-Sen (24) geniş aile oluşun ve diğer sendika üyeleri (7) yerleşim yerinin karakter eğitimi üzerindeki etkisinin en az öncelikli olduğu görüşündedirler. Öğretmenlerin sendikalarına göre karakter eğitiminde etkili olduğu düşünülen medya ile ilgili değişkenlerin öncelik sırasına ilişkin görüşleri Tablo 11’de sunulmuştur.

**Tablo 11.** Öğretmenlerin sendikalarına göre karakter eğitiminde etkili olduğu düşünülen medya ile ilgili değişkenlerin öncelik sırasına ilişkin görüşleri

Değişkenler	Sendika		Öncelik Sırası							Toplam	
			1	2	3	4	5	6	7		
TV programları	Eğitim Bir-Sen	f	36	11	12	14	4	9	6	92	
		%	39,2	12,0	13,0	15,2	4,3	9,8	6,5	100,0	
	Türk Eğitim-Sen	f	27	18	12	10	5	3	10	85	
		%	31,8	21,2	14,1	11,8	5,9	3,5	11,8	100,0	
	Eğitim-Sen	f	19	10	14	3	5	4	3	58	
		%	32,8	17,2	24,1	5,2	8,6	6,9	5,2	100,0	
	Eğitim-İş	f	20	5	1	6	5	3	3	43	
		%	46,5	11,6	2,3	14,0	11,6	7,0	7,0	100,0	
	Diğer	f	5	1	1	2	4	0	1	14	
		%	35,7	7,1	7,1	14,3	28,6	0,0	7,1	100,0	
	Sendikam	f	50	22	14	13	6	9	7	121	
		%	41,3	18,2	11,6	10,7	5,0	7,4	5,8	100,0	
	TV seyretme süresi	Eğitim Bir-Sen	f	13	22	16	11	6	9	14	91
			%	14,3	24,2	17,6	12,1	6,6	9,9	15,4	100,0
Türk Eğitim-Sen		f	13	20	13	13	8	14	4	85	
		%	15,3	23,6	15,3	15,3	9,4	16,5	4,7	100,0	

	Eğitim-Sen	f	9	9	7	6	8	9	10	58
		%	15,5	15,5	12,1	10,3	13,8	15,5	17,2	100,0
	Eğitim-İş	f	3	13	11	9	1	5	1	43
		%	7,0	30,2	25,6	20,9	2,3	11,6	2,3	100,0
	Diğer	f	1	5	2	1	1	3	1	14
		%	7,1	35,7	14,3	7,1	7,1	21,4	7,1	100,0
	Sendikam	f	15	29	27	15	14	14	7	121
	Yok	%	12,4	24,0	22,3	12,4	11,6	11,6	5,8	100,0
	Eğitim Bir-Sen	f	10	19	23	9	17	9	4	91
		%	11,0	20,9	25,3	9,9	18,7	9,9	4,4	100,0
	Türk Eğitim-Sen	f	13	9	23	19	11	7	2	84
		%	15,5	10,7	28,6	21,4	13,1	8,3	2,4	100,0
	Eğitim-Sen	f	11	13	11	15	4	4	0	58
		%	19,0	22,4	19,0	25,9	6,9	6,9	0,0	100,0
İnternet kullanım amacı	Eğitim-İş	f	7	3	15	7	4	5	2	43
		%	16,3	7,0	34,9	16,3	9,3	11,6	4,7	100,0
	Diğer	f	2	0	4	5	1	0	2	14
		%	14,3	0,0	28,6	35,7	7,1	0,0	14,3	100,0
	Sendikam	f	16	23	39	23	10	8	2	121
	Yok	%	13,2	19,0	32,2	19,0	8,3	6,6	1,7	100,0
	Eğitim Bir-Sen	f	7	10	14	32	10	9	9	91
		%	7,7	11,0	15,4	35,2	11,0	9,9	9,9	100,0
	Türk Eğitim-Sen	f	3	11	7	31	12	8	13	85
		%	3,5	12,9	8,2	36,5	14,1	9,4	15,3	100,0
	Eğitim-Sen	f	0	7	9	16	10	8	8	58
		%	0,0	12,1	15,5	27,6	17,2	13,8	13,8	100,0
İnternette geçirilen sürenin niteliği	Eğitim-İş	f	2	5	4	12	7	3	10	43
		%	4,7	11,6	9,3	27,9	16,3	7,0	23,3	100,0
	Diğer	f	0	2	2	4	1	3	2	14
		%	0,0	14,3	14,3	28,5	7,1	21,4	14,3	100,0
	Sendikam	f	3	9	12	44	17	18	18	121
	Yok	%	2,5	7,4	9,9	36,4	14,0	14,9	14,9	100,0
	Eğitim Bir-Sen	f	12	8	7	15	26	14	9	91
		%	13,2	8,8	7,7	16,5	28,6	15,4	9,9	100,0
	Türk Eğitim-Sen	f	12	5	10	6	33	11	8	85
		%	14,1	5,9	11,8	7,1	38,8	12,9	9,4	100,0
	Eğitim-Sen	f	10	4	4	8	21	9	2	58
		%	17,2	6,9	6,9	13,8	36,2	15,5	3,4	100,0
Düzenli dergi/gazete takibi	Eğitim-İş	f	3	5	4	6	15	7	3	43
		%	7,0	11,6	9,3	14,0	34,9	16,3	7,0	100,0
	Diğer	f	2	3	1	1	5	1	1	14
		%	14,3	21,4	7,1	7,1	35,7	7,1	7,1	100,0
	Sendikam	f	13	14	10	6	32	30	15	13
	Yok	%	10,8	11,7	8,3	5,0	26,7	25,0	12,5	10,8
	Eğitim Bir-Sen	f	3	18	14	6	17	30	3	91
		%	3,3	19,8	15,4	6,6	18,7	33,0	3,3	100,0
	Türk Eğitim-Sen	f	6	17	6	4	13	31	7	84
		%	7,1	20,2	7,1	4,8	15,5	36,9	8,3	100,0
	Eğitim-Sen	f	5	13	10	3	7	18	2	58
		%	8,6	22,4	17,2	5,2	12,1	31,0	3,4	100,0
Dergi/gazetenin niteliği	Eğitim-İş	f	6	5	4	3	3	16	6	43
		%	14,0	11,6	9,3	7,0	7,0	37,2	14,0	100,0
	Diğer	f	2	3	0	1	2	6	0	14
		%	14,3	21,4	0,0	7,1	14,3	42,9	0,0	100,0
	Sendikam	f	13	20	10	12	19	33	13	120
	Yok	%	10,8	16,7	8,3	10,0	15,8	27,5	10,8	100,0
	Eğitim Bir-Sen	f	10	2	5	5	17	9	43	91
		%	11,0	2,2	5,5	5,5	18,7	9,9	47,3	100,0
	Türk Eğitim-Sen	f	11	5	12	4	6	7	40	85
		%	12,9	5,9	14,1	4,7	7,1	8,2	47,1	100,0
	Eğitim-Sen	f	4	2	4	7	3	5	33	58
		%	6,9	3,4	6,9	12,1	5,2	8,6	56,9	100,0
Eleştirel medya okuryazarlığı	Eğitim-İş	f	3	7	4	1	7	4	17	43
		%	7,0	16,3	9,3	2,3	16,3	9,3	39,5	100,0
	Diğer	f	2	0	4	1	0	0	7	14

	%	14,3	0,0	28,6	7,1	0,0	0,0	50,0	100,0
Sendikam	f	11	4	9	8	23	8	58	121
Yok	%	9,1	3,3	7,4	6,6	19,0	6,6	47,9	100,0

Tablo 11 incelendiğinde tüm sendikal ve sendikası olmayan öğretmenlerin (157) seyredilen televizyon programlarını karakter eğitimi üzerinde birinci öncelikte etkili olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Bunun yanında tüm sendikal ve sendikasız öğretmenler (198) eleştirel medya okuryazarlığının karakter eğitimi üzerindeki etkisinin en az öncelikli olduğu görüşündedirler.

### İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Karakter eğitiminde önemli görülen çeşitli değer/karakter özelliklerinin önemi ve okullarda gerçekleşme/gözlenme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Sorusuna ilişkin bulgular Tablo 12’de sunulmuştur.

**Tablo 12.** Öğretmenlerin çeşitli değerler/özelliklerin önemi ve gerçekleşme düzeyi hakkındaki görüşleri arasındaki fark

Görüşler		N	X	S	sd	t	p
Dürüstlük	Önemli	452	4,91	,35	451	38,46	,000
	Gerçekleşiyor	452	3,29	,836			
Geleneksellik	Önemli	447	3,47	1,01	446	4,28	,000
	Gerçekleşiyor	447	3,19	,95			
Empati/şefkat	Önemli	450	4,72	1,98	449	18,60	,000
	Gerçekleşiyor	450	2,82	,95			
Adil olma	Önemli	452	4,89	2,43	451	15,92	,000
	Gerçekleşiyor	452	2,94	,91			
Öz saygı	Önemli	451	4,83	2,44	450	12,05	,000
	Gerçekleşiyor	451	3,12	1,67			
Demokratik düşünme	Önemli	448	4,89	3,43	447	11,55	,000
	Gerçekleşiyor	448	2,91	,94			
Erdemlilik/fazilet	Önemli	448	4,69	,63	447	32,46	,000
	Gerçekleşiyor	448	2,94	,95			
Öz kontrol/fazilet	Önemli	451	4,67	2,48	450	15,32	,000
	Gerçekleşiyor	451	2,77	,96			
Sportmenlik	Önemli	446	3,98	2,59	445	6,49	,000
	Gerçekleşiyor	446	3,04	1,70			
Sevgi sahibi olma	Önemli	450	4,69	,62	449	27,94	,000
	Gerçekleşiyor	450	3,27	,91			
Cesaret	Önemli	446	4,22	1,64	445	11,13	,000
	Gerçekleşiyor	446	3,27	,96			
Kurallara uyma	Önemli	445	4,51	,75	444	26,79	,000
	Gerçekleşiyor	445	2,93	1,02			
İnsan haklarına saygı	Önemli	447	4,73	,67	446	34,24	,000
	Gerçekleşiyor	447	2,92	,95			
Gurur	Önemli	451	3,86	2,53	450	4,75	,000
	Gerçekleşiyor	451	3,24	1,00			
Tevazu	Önemli	449	4,44	,81	448	29,28	,000
	Gerçekleşiyor	449	2,87	,92			
Onur	Önemli	448	4,66	2,06	447	15,11	,000
	Gerçekleşiyor	448	3,12	,97			
Sorumluluk	Önemli	453	4,57	,71	452	28,78	,000
	Gerçekleşiyor	453	2,95	,97			
Cömertlik	Önemli	448	4,31	2,56	447	10,52	,000
	Gerçekleşiyor	448	2,99	,94			
Paylaşma	Önemli	447	4,55	,69	446	27,44	,000
	Gerçekleşiyor	447	3,06	,98			
Dindarlık	Önemli	447	3,57	1,22	446	4,14	,000
	Gerçekleşiyor	447	3,23	1,29			

Tutumluluk	Önemli	450	3,99	,97	449	18,46	,000
	Gerçekleşiyor	450	2,98	,87			
Dikkatlilik	Önemli	446	4,32	,87	445	25,80	,000
	Gerçekleşiyor	446	2,90	,92			
Sabır	Önemli	451	4,42	,88	450	27,66	,000
	Gerçekleşiyor	451	2,73	1,01			
Kibarlık	Önemli	451	4,42	,84	450	28,95	,000
	Gerçekleşiyor	451	2,79	1,02			
İyimserlik	Önemli	448	4,37	,83	447	24,81	,000
	Gerçekleşiyor	448	3,05	,92			
Rekabetçilik	Önemli	445	3,70	1,78	444	4,07	,000
	Gerçekleşiyor	445	3,30	,96			
İşbirliği	Önemli	449	4,46	,80	448	24,95	,000
	Gerçekleşiyor	449	3,02	,98			
Bilgelik	Önemli	448	4,14	,95	447	24,69	,000
	Gerçekleşiyor	448	2,74	,98			
Misafirperverlik	Önemli	451	4,15	,96	450	16,54	,000
	Gerçekleşiyor	451	3,20	,91			

Tablo 12 incelendiğinde öğretmenlerin çeşitli değerler/özelliklerin önemi ve gerçekleşme düzeyi hakkındaki görüşleri arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir.

### Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Karakter eğitiminde etkili olduğunu düşündükleri dersler ve diğer değişkenlere ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir? Sorusuna yönelik bulgular aşağıda yer almaktadır.

#### Öğretmenlerin derslerin karakter eğitimi üzerindeki etkililiğine ilişkin görüşleri

Öğretmenlerin okulda alınan derslerin karakter eğitimi üzerinde etkililiğine yönelik öncelik sırasına ilişkin görüşleri Tablo 13’de sunulmuştur.

**Tablo 13.** Öğretmenlerin derslerin karakter eğitimi üzerindeki etkililiğine yönelik öncelik sırasına ilişkin görüşleri

Dersler		Öncelik Sırası													Toplam
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
Türkçe	f	101	76	60	46	29	29	15	15	8	5	6	1	-	391
	%	25,8	19,4	15,3	11,8	7,4	7,4	3,8	3,8	2	1,3	1,5	0,3	-	100
Matematik	f	4	15	10	18	26	32	33	34	52	56	25	20	2	327
	%	1,2	4,6	3	5,5	7,9	9,8	10,1	10,4	15,9	17,1	7,6	6,1	0,6	99,7
Hayat Bilgisi	f	93	43	35	18	19	5	6	3	1	2	4	1	-	230
	%	40,4	18,7	15,2	7,8	8,3	2,2	2,6	1,3	0,4	0,9	1,7	0,4	-	100
Fen Bilimleri	f	1	7	17	19	33	35	33	56	45	38	17	10	1	312
	%	0,3	2,2	5,4	6,1	10,5	11,2	10,5	17,9	14,4	12,1	5,4	3,2	0,3	99,7
Sosyal Bilgiler	f	21	44	64	63	20	23	16	16	7	4	5	5	-	288
	%	7,3	15,3	22,2	21,9	6,9	8	5,6	5,6	2,4	1,4	1,7	1,7	-	100
Yabancı Dil	f	-	5	7	6	18	18	43	48	56	53	44	24	1	323
	%	-	1,5	2,2	1,9	5,6	5,6	13,3	14,9	17,3	16,4	13,6	7,4	0,3	100
Din Kültürü	f	56	62	51	46	24	27	24	14	23	25	6	15	-	369
	%	15	16,6	13,7	12,3	6,4	7,2	6,4	3,8	6,2	6,7	1,6	4	-	100
Görsel Sanatlar	f	2	21	30	30	44	43	58	53	39	18	19	12	-	369
	%	0,5	5,7	8,1	8,1	11,9	11,7	15,7	14,4	10,6	4,9	5,1	3,3	-	100
Müzik	f	3	15	26	32	41	48	51	36	40	30	22	16	1	361
	%	0,8	4,2	7,2	8,9	11,4	13,3	14,1	10	11,1	8,3	6,1	4,4	0,3	100
Oyun Fiziki	f	23	32	33	25	26	19	13	11	11	6	5	2	-	206
	%	11,2	15,5	16	12,1	12,6	9,2	6,3	5,3	5,3	2,9	2,4	1	-	100
Trafik Güvenliği	f	1	1	1	5	12	11	8	10	10	23	48	14	1	145
	%	0,7	0,7	0,7	3,4	8,3	7,6	5,5	6,9	6,9	15,9	33,1	9,7	-	99,3
İnsan Hak. Yurttaşlık ve Demokrasi	f	53	41	39	31	22	23	10	7	2	6	3	9	-	246
	%	21,5	16,7	15,9	12,6	8,9	9,3	4,1	2,8	0,8	2,4	1,2	3,7	-	100
T.C. İnkılap Tarihi Atatürkçülük	f	8	19	15	17	20	15	4	10	2	6	-	5	-	121
	%	6,6	15,7	12,4	14	16,5	12,4	3,3	8,3	1,7	10	-	4,1	-	100

Beden Eğitimi ve Spor	f	10	8	19	26	22	20	24	12	13	9	3	1	1	168
	%	6	4,8	11,3	15,5	13,1	11,9	14,3	7,1	7,7	5,4	1,8	0,6	0,6	100
Teknoloji ve Tasarım	f	6	4	2	9	16	12	11	12	15	22	35	18	-	162
	%	3,7	2,5	1,2	5,6	9,9	7,4	6,8	7,4	9,3	13,6	21,6	11,1	-	100
Rehberlik ve Kariyer Plan.	f	44	23	16	18	23	8	3	2	4	7	6	15	1	170
	%	25,9	13,5	9,4	10,6	13,5	4,7	1,8	1,2	2,4	4,1	3,5	8,8	0,6	100
Diğer	f	-	1	-	-	2	-	3	-	-	1	2	1	3	13
	%	-	7,7	-	-	15,4	-	23,1	-	-	7,7	15,4	7,7	23,1	100

Tablo 13 incelendiğinde öğretmenlerin çoğunun karakter eğitimi üzerinde en çok Türkçe (101) ve Hayat Bilgisi (93) dersinin etkili olduğunu düşündükleri görülmektedir. Bunu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (56) ile İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi (53) dersi izlemektedir. Bu dersleri Sosyal Bilgiler (64) dersi takip emektedir. Bunun yanında öğretmenler karakter eğitimi üzerinde etkili olduğu düşünülen dersler arasında Trafik Güvenliği dersinin önceliğini son sıralarda (48) olarak değerlendirmektedirler. Öğretmenlerin karakter eğitimi üzerinde derslerin katkılarına yönelik açık uçlu sorulara verdikleri cevapların betimsel analizi ile elde edilen bulguların frekans ve yüzde dağılımları Tablo 14’te sunulmuştur.

**Tablo 14.** Okulda verilen derslerin karakter eğitimine katkıları

Görüşler	f	%
İnsan haklarına saygı/ahlak/yardımlaşma vb. değerlerin kazandırılması	39	23,8
Gerçek hayata yönelik bilgi ve becerilerin kazandırılması	27	16,4
Kendilerini ifade edebilme becerisi kazandırılması	26	15,9
Çevreyle iletişimin güçlendirilmesi	25	15,2
Okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi	18	11
Tarihi ve kültürel değerlerin kazandırılması	9	5,5
Kişiliğin oluşumuna, kendilerini tanımalarına yardımcı olunması	9	5,5
Yaparak yaşayarak öğrenme şansı tanınması	7	4,3
Sağlıklı, özgüven sahibi ve mutlu bireyler yetiştirilmesi	4	2,4
<b>Toplam</b>	<b>164</b>	<b>100</b>

Tablo 14 incelendiğinde okulda verilen derslerin karakter eğitimine katkılarına ilişkin görüş bildiren 164 öğretmenden 39’u (%23,8) bazı derslerin insan haklarına saygı, ahlaki değerler ve yardımlaşma gibi kavramların öğretilmesinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir. 27 öğretmen (%16,4) içeriği günlük hayata yönelik olan derslerin karakter eğitiminde etkili olduğunu belirtmişlerdir. 26 öğretmen (%15,9) bazı derslerin kendilerini ifade etme becerisi kazandırmada, 25 öğretmen (%15,2) çevreyle iletişimi güçlendirmede etkili olduğunu, 18 öğretmen (%11) okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesine katkı sağladığını ifade etmişlerdir. 9 öğretmen (%5,5) derslerde tarihi ve kültürel değerlerin kazandırılmasının karakter eğitiminde öneminden bahsederken, 9 öğretmen (%5,5) kişiliğin oluşumunda, bireylerin kendilerini tanımalarında bazı derslerin etkili olduğunu belirtmişlerdir. 7 öğretmen (%4,3) derslerde yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı sunmanın, 4 öğretmen (%2,4) sağlıklı, özgüven sahibi ve mutlu bireyler yetiştirmenin karakter eğitiminde önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Bu konuya ilişkin bazı öğretmenlerin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Ö21: “İnsan kendini ifade edebilmesi için dilini çok iyi kullanabilmeli. İnsanın şekillenmesinde resim, müzik gibi sanat dallarının çok önemli olduğuna inanıyorum.”

Ö41: “Hayat bilgisi dersi ile hayatında kullanabileceği ilk bilgileri doğru bir şekilde öğrenir. Saygı, sevgi, dürüstlük, dostluk, dayanışma, yardımlaşma, vatan sevgisi, milli değerler vb. kavramları yer aldığı için önemlidir. Diğer ilk sıradakiler bedensel ve ruhsal gelişimine katkı sağladığı için önemlidir.”

Ö62: “Çocuğun davranışının toplum içinde şekillendiğine inanıyorum. Hayat bilgisi, sosyal bilgiler derslerinin de toplumu inceleyen, şekillendiren konular içerdiğini düşünüyorum. Çocuk gördüğü konuları kendi çevresinde birebir gözlemleyebilir. Doğruyu-yanlışı irdeleyebilir.”

Ö74: “Türkçe "metin anlama ve yorumlama" özelliği ile her alana, her konuya dahil olabilen, çok kapsamlı bir ders. Metinler buna göre düzenlenirse, ders otomatik olarak karakter eğitimi dersi haline gelir.”

Ö90: “Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler bizim toplumsal konumumuzu belirler. Bireyler arasındaki ilişkiler karakterin oluşmasında en etkili yoldur.”

Okullarda verilen derslerin karakter eğitimine katkısının yetersiz olduğu görüşünü ifade eden öğretmenlerin bu yetersizliğin nedenlerine yönelik açık uçlu sorulara verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımları Tablo 15’de sunulmuştur.

**Tablo 15.** Öğretmenlerin karakter eğitiminde derslerin yetersizliğinin nedenlerine ilişkin görüşleri

	f	%
Öğretime önem verilerek eğitimin göz ardı edilmesi	32	32,32
Ailede alınan eğitimin ve aileyle iletişimin yetersizliği	24	24,24
Çevrenin karakter eğitimi konusunda yetersiz kalması	10	10,10
Uygulama / etkinlik eksikliği	7	7,07
Öğretmenin karakter eğitimi konusunda yetersiz kalması	7	7,07
Fiziki imkânlar / materyal eksikliği	5	5,05
Bilgilerin günlük hayata transfer edilmemesi	4	4,04
Öğrenci ilgisizliği / isteksizliği	4	4,04
Disiplin / otokontrol eksikliği	3	3,03
Okul yönetiminin yetersiz kalması	1	1,01
Zaman sıkıntısı	1	1,01
Medyanın uygun olmaması	1	1,01
<b>Toplam</b>	<b>99</b>	<b>100</b>

Tablo 15 incelendiğinde karakter eğitiminde alınan derslerin yetersiz kalmasının nedeni olarak, 32 öğretmen (%32,32) eğitimin yerine daha çok öğretimin dikkate alınarak karakter eğitimine derslerde yeterince yer verilmemesini belirtmişlerdir. 24 öğretmen (%24,24) ailede alınan eğitimin ve aileyle iletişimin yetersizliğini, 10 öğretmen (%10,10) çevrenin karakter eğitimi konusunda yetersiz kalmasını sebep olarak göstermişlerdir. 7 öğretmen (%7,07) uygulama/etkinlik eksikliği, 7 öğretmen (%7,07) öğretmenin karakter eğitimi konusunda yetersiz kalması, 5 öğretmen (%5,05) fiziki imkânlar / materyal eksikliği, 4 öğretmen (%4,04) bilgilerin günlük hayata transfer edilmemesi, 4 öğretmen (%4,04) öğrenci ilgisizliği / isteksizliği, 3 öğretmen (%3,03) disiplin / otokontrol eksikliği, 1 öğretmen (%1,01) okul yönetiminin yetersiz kalması, 1 öğretmen (%1,01) zaman sıkıntısı, 1 öğretmen (%1,01) ise medyanın karakter eğitimine uygun olmaması faktörlerini derslerin karakter eğitiminde yetersiz kalmasının nedenleri olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Bu konuya ilişkin bazı öğretmenlerin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Ö46: “Okulda verilen dersler sadece akademik başarı odaklı olduğu için ve tüm öğretmenlerin ortak bir dil kullanımı olmadığı için derslerin önemli olduğunu düşünüyorum.”

Ö77: “Karakter oluşumunda derslerin ikinci planda geldiğini düşünüyorum. Öncelikli olarak aile ortamının daha önemli olduğunu düşünüyorum.”

Öğretmenlerin derslerin kazanımlarına neden ulaşamadığına yönelik olarak görüş belirtmeleri istenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 16’da sunulmuştur.

**Tablo 16.** Kazanımlara ulaşılama nedenleri

	f	%
Yakın çevrenin etkili olmaması	54	31
Akademik başarıya odaklanılması	24	14
Çalışma ve çabanın yetersiz olması	19	11
Öğretmenler arasında işbirliğinin olmaması	17	10
Programda yeterince yer verilmemesi	17	10
Uygulama eksikliği	12	7
Eğitimin okulla sınırlandırılması	10	6



Altyapı eksikliği	10	6
Öğretmenin kendini geliştirmemesi	9	5
<b>Toplam</b>	<b>172</b>	<b>100</b>

Tablo 16 incelendiğinde öğretmenlerin kazanımlara ulaşamama konusunda başlıca engel olarak (54 öğretmen, %31) öğrencilerin yakın çevresini belirttikleri görülmektedir. Bunun yanında 24 öğretmen (%14) çoğunlukla akademik başarıya odaklanılması, 19 öğretmen (%11) karakter eğitimine yönelik çalışma ve çabanın yetersiz olması, 17 öğretmen (%10) okul aile ve öğrenci arasında işbirliğinin yetersiz olması, 17 öğretmen (%10) programda karakter eğitiminin yeterince ele alınmaması, 12 öğretmen (%7) davranışların kazandırılmasında yeterli uygulama yapılmaması, 10 öğretmen (%6) karakter eğitiminin okul ile sınırlı kalması, 10 öğretmen (%6) öğrenci dışındaki altyapı eksikliği ve 9 öğretmen (%5) öğretmenin kendini geliştirmemesi faktörlerini kazanımlara ulaşmaya engel olan nedenler olarak değerlendirmektedirler. Karakter eğitimine yönelik kazanımlara ulaşamamasına ilişkin olarak öğrencinin yakın çevresinin özellikle de ailesinin etkili olmaması öğretmenlerin belirttikleri nedenler arasında öne çıkmaktadır. Bu görüşte olan farklı branştaki öğretmenlerin yaklaşık yarısının sınıf öğretmeni olması dikkat çekicidir. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin karakter eğitimi konusunda ailesinin ve yakın çevresinin daha etkili olmasını beklediği söylenebilir. Bu konuya ilişkin bazı öğretmenlerin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Ö87: “Öğrenciye kadar karakter eğitimi verilse de, okulda sonra bulunmuş olduğu çevre, aile, akranlar çocuğu daha çok etkilemektedir.”

Ö106: “Karakter eğitimi bence ailede başlar okul programlarıyla sadece çocuğa odaklanmak yanlış bir yaklaşımdır.”

Ö151: “Öğrenci davranışlarından daha çok akademik başarı dikkate alınmaktadır. Velilerin ve idarecilerin bizlerden beklediği davranış kazandırma değil yüksek notlar gersi teferruat.”

Ö8: “Okul programlarında etkinlikler karakter oluşturabilecek etkinliklere yer verilmeli. Sosyal etkinlikler daha çok olmalı.”

Ö121: “Hedef-kazanımlar konusunda yeterli içeriğin bulunmaması”

Ö52: “Eğitime ailenin ve katılımı sağlanarak program uygulanırsa amaca yönelik çalışmalar ve sonuçları daha somut gözlemlenebilir.”

Ö25: “Planlama çerçevesinde programdaki süreç öğretimde de etkili yeterli uygulanırsa başarıya ulaşabilir. Eğer sadece planda yazılı şekilde kalırsa başarıya ulaşamaz.”

Ö57: “Okullarda verilen bu tarz eğitimin saat olarak yeterli olduğunu düşünmüyorum.”

Öğretmenlerin kendini geliştirmemesinin analiz sonucunda ortaya çıkan temalarda son sırada yer alması da dikkat çekici bir bulgudur. Öğretmenlerin büyük bir bölümü karakter eğitimine yönelik kazanımlara ulaşılmasını engelleyen nedenlerin başında öğrencinin yakın çevresinin ve özellikle ailelerinin karakter eğitimi konusunda etkili olmamalarını dile getirmişlerdir. Buna karşın öğretmenlerin bu konuda kendilerini geliştirmeleri gerektiğini belirten öğretmenler tüm katılımcıların küçük bir dilimini oluşturmaktadır. Çocuğun karakter eğitimi öncelikle ailede ve yakın çevrede başlayarak, aşamalı olarak tüm örgün eğitim kademelerinde bu konuda bilinçli ve hizmet içi eğitim almış öğretmenler ve öğretim elemanlarının uygulamaları ve çabalarıyla pekiştirilmelidir. Ayrıca karakter eğitiminin etkili olması, süreçte tüm ilgililerin ve kurumların koordineli bir şekilde işbirliği içerisinde olmalarını gerektirmektedir.

### **Öğretmenlerin karakter eğitiminde etkili olduğu düşünülen diğer değişkenlere ilişkin görüşleri**

Araştırmada katılımcıların küçük bir bölümü (36, %12) karakter eğitiminde etkili olduğunu düşündükleri diğer değişkenlere yönelik açık uçlu soruları cevaplayarak görüş belirtmişlerdir. Bu katılımcılar karakter eğitimini öncelikle çocuğun içinde bulunduğu yakın çevrenin, sosyal ve kültürel ortamın, ekonomik durumun, dizi ve filmlerin, film karakterlerinin, internetin ve kalıtımın etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Bu konuya ilişkin bazı öğretmenlerin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Ö12: “Ailedeki çocuk sayısı da etken.”

Ö19: “Kalıtımla ilgili etkenler olduğunu da düşünüyorum (ayrıca yerleşim biriminin [köy, şehir] de belli açılardan etkili olduğunu)”

Ö30: “Kültürel çevre de karakter eğitimi belirlemede oldukça etkilidir.”

Öğretmenlerin karakter eğitimi konusunda etkili olduğunu düşündükleri aile ile ilgili farklı değişkenleri belirtmeleri istenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 17’de sunulmuştur.

**Tablo 17.** Karakter eğitiminde etkili olan aile ile ilgili diğer değişkenler

	f	%
Çocuğa karşı tutum	6	60
Anne eğitim durumu	2	20
Anne-baba ve çocuk yaş farkı	1	10
Beslenme	1	10
<b>Toplam</b>	<b>10</b>	<b>100</b>

Tablo 17 incelendiğinde aile ile ilgili değişkenlere ilişkin anketteki maddelere ek olarak 10 öğretmenin görüş belirttikleri görülmektedir. 6 öğretmen (%60) ailenin çocuğa karşı takındıkları tutumların önemli rol oynadığını ifade etmişlerdir. İki öğretmen ise (%20) özellikle annenin eğitim durumunun çocuğun karakterini önemli olarak etkilediğini belirtmiştir. Bir öğretmen anne-baba ve çocuk arasındaki yaş farkının etkilediğini, bir diğer öğretmen ise çocuğun evinde yeterince beslenip beslenmemesinin önemli olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin karakter eğitimi konusunda medya ile ilgili olarak düşündükleri farklı değişkenleri belirtmeleri istenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 18’de sunulmuştur.

**Tablo 18.** Karakter eğitiminde etkili olan medya ile ilgili diğer değişkenler

	f	%
Ailelerin izlediği programlar / ebeveyn kontrolü	3	37,5
TV programlarında argo ve gizli mesaj kullanımı	3	37,5
Sosyal medya kullanımı	2	25
<b>Toplam</b>	<b>8</b>	<b>100</b>

Tablo 18 incelendiğinde medya ile ilgili değişkenlere ilişkin anketteki maddelere ek olarak 8 öğretmenin görüş belirttikleri görülmektedir. 3 öğretmen (%37,5) ailelerin izledikleri programların, medyayı ebeveyn kontrolü altında kullanmanın karakter eğitiminde etkili olduğunu ifade etmişlerdir. 3 öğretmen ise (%37,5) televizyon programlarında argo kullanımı ve gizli mesajların varlığından ve bunların karakter eğitimi üzerinde etkili olduğundan bahsetmişlerdir. 2 öğretmen ise (%25) sosyal medya kullanımının karakter eğitimi üzerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin karakter eğitimi üzerinde öğretmenlerin etkisine ilişkin görüş belirtmeleri istenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 19’da sunulmuştur.

**Tablo 19.** Karakter eğitiminde öğretmenlerin etkisi

	f	%
Ailedeki eğitim / aile desteği daha etkili	3	42,85
Adil davranma	2	28,57
Çağın ve bireyin ihtiyacına göre hareket etme	2	28,57
<b>Toplam</b>	<b>7</b>	<b>100</b>

Tablo 19 incelendiğinde 3 öğretmenin (%42,85) ailedeki eğitim ve aile desteğinin karakter eğitimi üzerinde öğretmenlerden daha etkili olduğu görüşünü belirttikleri görülmektedir. 2 öğretmen (%28,57) öğrencilere ve öğretmenlere adil/eşit davranılmasının karakter eğitiminde etkili olduğu görüşündedir. 2 öğretmen ise (%28,57) öğretmenlerin çağın ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre hareket

etmesinin karakter eğitiminde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuya ilişkin bazı öğretmenlerin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Ö8: “Karakter eğitiminde aile birinci sıradadır. Karakter eğitiminde aile için içine alınmalıdır.”

Ö5: “Öğretmen ve idarecilerin zamanın şartlarına göre eğitim ve öğretim vermesi. Kısacası devletin, bireyin ihtiyacına göre.”

#### 4. Alt Amaca İlişkin Bulgular

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin okullarda gerçekleşen karakter eğitiminin daha etkili ve verimli olabilmesi için önerileri nelerdir? Sorusuna ilişkin bulguların frekans ve yüzde dağılımları Tablo 20’de sunulmuştur.

**Tablo 20.** Öğretmenlerin okullarda gerçekleşen karakter eğitiminin daha verimli ve etkili olabilmesi için önerileri

Öneriler	f	%
Yöntem ve teknikler çeşitlendirilmeli	47	18
Uygulamalı / yaparak yaşayarak öğrenme sağlanmalı	35	13
Aile eğitimi verilmeli	28	10,7
Öğrencilere rol model olacak davranışlar sergilenmeli	27	10,3
Okul-aile işbirliği sağlanmalı	26	10
Daha çok zaman ayrılmalı	23	8,9
Tüm paydaşlar tutarlı olmalı	18	6,9
Küçük yaşlardan itibaren başlanmalı	16	6,2
Programda öğrencilerin özellikleri göz önünde bulundurulmalı	9	3,4
Okulun tümünde uygulanmalı	7	2,7
Milli değerler ve kültürden örnekler verilmeli	6	2,3
Öğretmen eğitimi verilmeli	5	2
Çocuklar sportif faaliyetlere yönlendirilmeli	5	2
Öğretmen itibarı artırılmalı	3	1,2
Çevre koşullarına dikkat edilmeli	2	0,8
Öğretmenler motive edici konuşma yapmalı	2	0,8
Ekonomik şartlar iyileştirilmeli	1	0,4
Sınıf mevcutları azaltılmalı	1	0,4
<b>Toplam</b>	<b>261</b>	<b>100</b>

Tablo 20 incelendiğinde karakter eğitiminin daha etkili bir şekilde öğrencilere kazandırılabilmesi için 47 öğretmenin (%18) sınıflarda uygulanan yöntem ve tekniklerin çeşitlendirilmesini önerdikleri görülmektedir. 35 öğretmen (%13) öğrencilerin karakter eğitimini yaparak ve yaşayarak tecrübe edinmesi gerektiğini, 28 öğretmen (%10,7) öğrencilerin ailelerine karakter eğitimi konusunda eğitim verilmesinin yararlı olacağını, 27 öğretmen (%10,3) öğretmenlerin ve anne-babaların iyi bir rol model olarak istedik özelliklerin kazandırılmasında daha etkili olacağını belirtmişlerdir. 26 öğretmen (%10) okul-aile işbirliğinin artırılması, 23 öğretmen (%8,9) karakter eğitimine daha çok zaman ayrılması, 18 öğretmen (%6,9) karakter eğitiminin kazandırılabilmesi için aile, okul, çevre faktörlerinin tümünde tutarlı davranılması, 16 öğretmen ise (%6,2) karakter eğitimine küçük yaşlardan itibaren başlaması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bunun yanında karakter eğitimi programları hazırlanırken ve uygulanırken öğrencilerin karakter özelliklerinin göz önünde bulundurulması (9, %3,4), okulun tümünde uygulanması (7, %2,7), milli değer ve kültürden örnekler verilmesi (6, %2,3), öğretmenlere eğitim verilmesi (5, %2), öğrencilerin sportif faaliyetlere yönlendirilmesi (5, %2), öğretmen itibarının artırılması (3, %1,2), çevre koşullarına dikkat edilmesi (2, %0,8), öğretmenlerin öğrencileri motive etmesi (2, %0,8), ekonomik şartların iyileşmesi (1, %0,4) ve sınıf mevcutlarının azaltılması (1, %0,4) önerilerinin de yer aldığı görülmektedir. Bu konuya ilişkin bazı öğretmenlerin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Ö57: “Doğal yollarla kayıt edilmiş videoların gösterilmesi, aile ve çevrenin de bilinçlendirilerek yapılması, örneğin yere atılan bir çöpün çekilerek ileride bulunan çöp

kutusuna değil de yere neden atıldığını soru cevap şekilde yaparak-yaşatarak uygulanması gerekmektedir.”

Ö92: “Aile eğitim seminerlerinin artırılması ve bilinçli yetiştirilen çocukların eğitime kazandırılması gerekir. Ayrıca velilerin okullara davet edilip eğitimden geçirilmeleri ve bunun her aya konulara bölünerek yapılması gerekir.”

Ö252: “Bu konuyu hayat bilgisi, sosyal bilgiler gibi derslerde aile katılımını sağlayarak yapmalılar. Değerler eğitimi anlatarak veya göstererek pek kalıcı olmuyor. Karakter geliştirici etkinlikler olmalı ve çocuk bunu yaşayarak öğrenmeli.”

Ö25: “Karakter eğitimi bir bütündür. Öğrenci-aile-çevre-okul üçlüsünde bu eğitimi alır. O nedenle okul tek başına olmaz. Bunu çevre ile desteklemek gerekir.”

Ö154: “Yaratıcı drama, etkinlikleriyle verilmelidir. Öğrencilerin kişisel özellikleri ilgi alanları ile ilgili, rol model olabilecek kişisel hayat hikâyeleri ve başarıları ilgi çekici araç gereç yöntem teknikte sunulmalıdır.”

Ö199: “Okullarda bireysel farklılıklar dikkate alarak ve her öğrencinin dünyasına inerek öğretim programlarındaki kazanımlarda buna dönüt çalışmalar yapılabilir.”

Ö285: “Çocuğun yaşına ve sınıf seviye düzeyine göre verilsin. Okullara topluma örnek insanlar getirilerek öğrencilerle tanıştırılıp kaynaşmaları sağlanabilir.”

Öğretmenlerin karakter eğitimi ile ilgili kendilerine sorulan sorular dışında ek olarak belirttikleri öneriler Tablo 21’de sunulmuştur.

**Tablo 21.** Öğretmenlerin okullarında karakter eğitimi ile ilgili belirttikleri diğer hususlar

	f	%
Ailede eğitime ve iletişime önem verilmesi	8	24,24
Karakter eğitimi derslerde daha çok yer alması veya ayrı bir ders olarak verilmesi	5	15,15
Üst düzey düşünme becerileri / empati kurma / ahlak eğitimi	4	12,12
Kültüre önem verilmesi	3	9,09
Çevrenin uygun olmaması	2	6,06
Geniş çaplı araştırma yapılması	1	3,03
Medya / internetin uygun olmaması	1	3,03
Beslenmeye önem verilmesi	1	3,03
<b>Toplam</b>	<b>33</b>	<b>100</b>

Tablo 21 incelendiğinde 33 öğretmenin okullarda verilen karakter eğitimine yönelik görüş bildirdikleri görülmektedir. 8 öğretmen (%24,24) ailede eğitime ve iletişime önem verildiğinde okullarda karakter eğitiminin daha etkili olarak verilebileceğini belirtirken, 5 öğretmen (%15,15) karakter eğitiminin derslerde daha fazla yer alması veya ayrı bir ders olarak verilmesinin etkili olacağını ifade etmişlerdir. 4 öğretmen (%12,12) üst düzey düşünme ve empati kurma becerileri kazandırılması ile ahlak eğitimi verilmesinin önemini belirtmişlerdir. 3 öğretmen (%9,09) kültüre önem verilmesinin gerekliliğinden bahsederken, 2 öğretmen (%6,06) etkili bir karakter eğitimi için çevrenin uygun olmadığını dile getirmişlerdir. 1 öğretmen (%3,03) karakter eğitimine yönelik geniş çaplı araştırma yapılmasının gerekliliğinden, 1 öğretmen (%3,03) medya ve internetin karakter eğitimi için uygun olmadığından, 1 öğretmen ise (%3,03) okullarda beslenmeye dikkat edilmesi gerektiğinden bahsetmişlerdir. Bu konuya ilişkin bazı öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ö83: “Karakterin temeli ailede atılır. Ebeveynler davranışlarıyla çocuklarına örnek olmalı yanlışlarını göz ardı etmemelidirler. Doğru yönlendirilen çocuklar doğru davranır.”

Ö88: “Öz değerlendirme ile ilgili daha çok çalışma yapılmalı. Türk olduğumuz unutturulmamalı. Bize ait geleneksel değerlerimiz görsel ve yazılı basında yer almalı. İnsan haklarına önem verilmeli demokratik değerler korunmalı.”

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Gerçekleştirilen araştırmanın temel amacı, ilkökul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin ahlak/karakter eğitim ile ilgili görüşlerinin çeşitli boyutlarıyla incelenmesidir. Karakter eğitimi üzerinde etkisi olan faktörler görev yapılan eğitim kademesine göre incelendiğinde, hem ilkökul hem ortaokul öğretmenleri ailenin karakter eğitimi üzerinde en etkili değişken olduğu görüşündedirler. İlkokul öğretmenleri karakter eğitiminde etkili olan değişkenler arasında ikinci sırada okulun, üçüncü sırada ise akranın olduğunu savunmaktadırlar. Ortaokul öğretmenleri için ise ikinci sırada akran, üçüncü sırada okul değişkenleri yer almaktadır. Hem ilkökul hem de ortaokul öğretmenleri medyanın karakter eğitimi üzerindeki etkisini son sırada olarak değerlendirmektedirler. Lickona'ya (1991) göre etkili bir karakter gelişimi için ailelerin çocuklara iyi örnek olması gerekmektedir. Çünkü çocuklar en çok gözlemleyerek öğrenirler (akt: Yüksel, 2012).

Öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kademelerine göre aile durumuyla ilgili faktörlerin karakter eğitimi üzerindeki etkililik bakımından yaptıkları sıralamalara bakıldığında aile içi iletişim ve anne babanın birlikte olması en önemli değişkenler olarak görülmektedir. İlkokul öğretmenleri geniş aile oluşu son sırada öncelikli görürlerken, ortaokul öğretmenleri ise akrabalarla iletişimi görmektedirler. Medya ile ilgili değişkenlerin karakter eğitimi üzerindeki etkililiği hakkında yaptıkları sıralamalara bakıldığında hem ilkökul hem de ortaokul öğretmenleri seyredilen televizyon programlarını ve televizyon seyretme süresini en önemli değişkenler olarak belirtmektedirler. Eleştirel medya okuryazarlığı ise değişkenler arasında her iki kademe görev yapan öğretmenler için son sırada yer almaktadır. Orhan'ın (2013) çalışmasında öğretmenler öğrencilerin karakter eğitiminde etkili olduğuna inanılan kitle iletişim araçları içerisinde televizyonun ve internetin önemli bir role sahip olduğunu belirtmişlerdir.

Karakter eğitimi üzerinde etkisi olan faktörler öğretmenlerin cinsiyetlerine göre incelendiğinde hem kadın hem erkek öğretmenler ailenin karakter eğitimi üzerinde en etkili değişken olduğu görüşündedirler. Kadın öğretmenler karakter eğitiminde etkili olan değişkenler arasında ikinci sırada akranın, üçüncü sırada ise okulun olduğunu savunmaktadırlar. Erkek öğretmenler için ise ikinci sırada okul, üçüncü sırada akran değişkenleri yer almaktadır. Hem kadın hem de erkek öğretmenler medyanın karakter eğitimi üzerindeki etkisini son sırada olarak değerlendirmektedirler.

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre aile durumuyla ilgili faktörlerin karakter eğitimi üzerindeki etkililik bakımından yaptıkları sıralamalara bakıldığında anne babanın birlikte olması hem kadın hem erkek öğretmenler için birinci sırada iken aile içi iletişim ikinci sırada yer almaktadır. Akrabalarla iletişim ise son sırada bulunmaktadır. Medya ile ilgili değişkenlerin karakter eğitimi üzerindeki etkililiği hakkında yaptıkları sıralamalara bakıldığında hem kadın hem de erkek öğretmenler seyredilen televizyon programlarını ve televizyon seyretme süresini en önemli değişkenler olarak belirtmektedirler. Hem kadın hem de erkek öğretmenler için eleştirel medya okuryazarlığı son sırada değerlendirilmektedir.

Öğretmenlerin bağlı oldukları sendikalara göre görüşleri incelendiğinde benzer şekilde ailenin karakter eğitimi üzerinde en etkili değişken olduğunu, medyanın ise son sırada yer aldığını düşündükleri görülmektedir. Aile ile ilgili değişkenler arasında, Eğitim Bir-Sen üyesi ve sendikası olmayan öğretmenlerin anne babanın birlikte olmasını, Türk Eğitim-Sen, Eğitim-İş ve diğer sendika üyelerinin aile içi iletişimi, Eğitim-Sen üyelerinin ise eğitim düzeyini karakter eğitimi üzerinde birinci öncelikte etkili olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Türk Eğitim-Sen, Eğitim-Sen, Eğitim-İş üyeleri ve sendikası olmayanlar akrabalarla iletişimin, Eğitim Bir-Sen geniş aile oluşun ve diğer sendika üyeleri yerleşim yerinin karakter eğitimi üzerindeki etkisinin en az öncelikli olduğu görüşündedirler. Medya ile ilgili değişkenlerde ise, tüm sendikalı ve sendikası olmayan öğretmenler seyredilen televizyon programlarının karakter eğitimi üzerinde en önemli etkiye sahip olduğu görüşündedirler. Bunun yanında tüm sendikalı ve sendikasız öğretmenler için karakter eğitimi üzerindeki etkisi en az olan değişken ise eleştirel medya okuryazarlığıdır.

Öğretmenler karakter eğitimiyle ilgili olduğu düşünülen değerleri oldukça önemli bulmalarına rağmen okullarda yeterince uygulanmadığı görüşündedirler. Bulach'a göre (2002) öğrencilerin karakter yapılarıyla ilgili davranışlarını geliştirmek üzere programlar uygulamak oldukça önemli bir



görevdir. Okul toplumundaki herkesin buna dahil olması, sürecin ve ilerlemenin değerlendirilmesi gerekmektedir. Eğer karakter eğitimi programı başarılı olursa şiddete yönelik davranışlar azalacak ve öğrenciler daha sempatik, hoşgörülü, toleranslı, kibar, şefkatli ve affedici olacaktır. Karakter eğitimi savunucuları, örneğin, öğrencilerin yalan söylemenin yanlış olduğunu anlamalarını sağlamamız gerektiğini; dürüstlüğü önemini onlara öğretmemiz gerektiğini söyler. Biz eğitimcilerin asıl zorlu görevi bu kaideyi sınıf ortamında olanlar ile birlikte inceleyerek, öğrencilerimizle birlikte, hoş gitmeyecek gerçekleri bile söyleyebilme güvencesini nasıl sağlayabileceğimizi sorgulamaktır (Kohn, 1997). Milson'a (2003) göre, karakter eğitiminin etkili olabilmesi için öğrencilerinin karakterini oluşturmada öğretmenlerin hem kendi yeteneklerine, hem de sınıf dışı olumsuz etkilerle baş etme yeteneklerine inanmaları gerekmektedir.

Öğretmenlerin karakter eğitimi üzerinde en çok Türkçe ve Hayat Bilgisi dersinin etkili olduğunu düşündükleri görülmektedir. Bunu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi ve Sosyal Bilgiler dersi takip emektedir. Bunun yanında öğretmenler karakter eğitimi üzerinde etkili olduğu düşünülen dersler arasında Trafik Güvenliği dersinin önceliğini son sıralarda olarak değerlendirmektedirler. Orhan'ın (2013) çalışmasında öğrencilerin hayat bilgisi dersinde verilen bilgileri ezberlemeden; yaparak yaşayarak öğrendiği ve derste aktifleştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Kohn'a (1997) göre, çocukların şefkatli ve sorumluluk sahibi insanlar olarak yetiştirilebilmeleri için sınıfın işleyişini ve iklimi uygun hale getirilmelidir. Okul iklimi kişinin okul yaşamına ilişkin deneyimlerine dayanır ve normları, hedefleri, değerleri, kişiler arası ilişkileri, öğrenme ve öğretim uygulamalarını, organizasyonel yapıları yansıtır. Sürdürülebilir olumlu okul iklimi, demokratik ve üretici bir toplum yaşamı için gerekli olan gelişim ve öğrenmeyi güçlendirir. Bu iklim normları, değerleri ve insanların sosyal, duygusal ve fiziksel olarak güvende olma beklentilerini içerir (Cohen, McCabe, Michelli ve Pickeral, 2009). Çağatay (2009) çalışmasında öğretmenlerin sınıf içi davranışları ve kullandıkları yöntemler ve okul yöneticilerinin de çocuğun karakter gelişiminde etkili olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenler yakın çevrenin, özellikle ailenin çocuğa yönelik olumsuz tutumunun çocukların karakterlerinde etkili olduğu görüşünü savunmaktadırlar. Uysal (2008) aileler ve toplumun yeterli ahlak eğitimi veremediği için, okulun dolayısıyla da öğretmenlerin karakter/değerler eğitimi sorumluluğunu üstlendiğini belirtmiştir. Avcı (2011) yaptığı çalışmada öğretmenlerin rol model oluşunun öğrencilerin karakter gelişiminde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Orhan'ın (2013) çalışmasında okul yöneticilerinin karakter eğitimi açısından öğrencilere model olmaları gerektiği bulgusuna varılmıştır. Kaymakcan ve Meydan'a (2012) göre, ahlaki karakter eğitimi için öğrencinin içinde yaşadığı aile, okul, akran grubu ve çevre gibi etkin faktörlerin ahlaki karakter gelişimi için uygun şartlarda düzenlenmesi oldukça önemlidir. Bloom (1995), çocuğun yönlendirilmesinde ilk etkin kurum olan ailenin, onun kişiliğinin gelişmesinde ve öğrenmesinde de önemli bir yer tuttuğunu, yeteneklerin gelişmesinde yardımcı olup yol göstererek, davranışlara yön vererek, gereğinde denetleyerek toplumla uyumlu bir birey olmasını sağladığını belirtmiştir.

Karakter eğitiminin daha etkili hale getirilmesi için öğretmenlerin karakter eğitiminde yöntem ve tekniklerin çeşitlendirilmesi, yaparak yaşayarak öğrenmenin sağlanması ve ailelerin bilinçlendirilmesi önerilerinde buldukları sonucuna ulaşmıştır. Kaymakcan ve Meydan'a (2012) göre, sistemi teorik olarak oluşturmak ya da ahlaki kavram ve ilkelerin bilgisini vermek yetmez, bunları uygulatarak alışkanlık oluşturmaya çalışılmalıdır. Ateş (2013) yaptığı çalışmada mevcut sistemde değerler eğitimi uygulamalarının daha çok kâğıt üzerinde kaldığını, ailelerin çocuklara evrensel değerleri kazandırmakta yetersiz kaldıklarını, medyanın, sosyal paylaşım sitelerinin, çevrenin desteği olmadan verilecek bir değerler eğitiminde okulun da tek başına yetersiz kalacağını, belirtmiştir. Çağatay'a (2009) göre okul, öğrencinin karakterinin gelişmesinde büyük öneme sahiptir. Öğretmenlerin sınıf içi davranışları, kullandıkları yöntemler ve okul yöneticileri de çocuğun karakter gelişiminde etkili olmuştur.

Gerçekleştirilen çalışmada verilerin birçok değişkene göre çözümlenmesinden elde edilen bulgulardan öğrencilerde karakter eğitiminde en önemli faktörün aile olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anne-babanın ayrı olmaması, aile içi iletişim ve ailenin çocuğa karşı tutumu gibi değişkenler çocuğun karakterini büyük ölçüde etkilemektedir. Araştırmanın sonuçlarından hareketle, gelecekte yapılması



planlanan çalışmalara ve karakter eğitiminin okul ve sınıf ortamında uygulanmasına yönelik olarak şu öneriler getirilebilir:

Araştırmacılara yönelik öneriler;

- Okullarda karakter eğitiminin nasıl gerçekleştiğine dair gözlemler yapılabilir.
- Farklı yerleşim yerlerinde ve farklı kademelerdeki okullarda çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Öğretmenlerle birlikte öğrenci, veli ve yöneticileri de araştırma kapsamına dahil edecek çalışmalar tasarlanabilir.

Uygulayıcılara yönelik öneriler;

- Öğretmenlere ve okul yöneticilerine karakter eğitiminin okul ve sınıf ortamında nasıl uygulanabileceğine dair hizmet içi eğitim verilebilir.
- Okulda ve sınıfta verilen karakter eğitiminin okul dışında da sürdürülebilirliğini sağlamak için aileleri bilinçlendirme çalışmaları yapılabilir.

## KAYNAKLAR

- Ateş, F. (2013). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin değerler eğitimi ve uygulamalarına yönelik görüşleri üzerine nitel bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Avcı, E. (2011). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretmenlerinin karakter eğitimine dair özyeterliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Bakioğlu, A. ve Sılay, N. (2011). *Yüksek öğretim ve öğretmen yetiştirmede karakter eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Bal, U. G. (2004). Çocuklar ve değerler eğitimi. *Çocuk Çocuk Dergisi*, 45, 18-20.
- Bloom, B. S. (1995). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (Çev: Durmuş Ali Özçelik). İstanbul: MEB.
- Bulach, C. R. (2002). Implementing a character education curriculum and assessing its impact on student behavior. *The Clearing House*, 76(2), 79-83.
- Center for Civic Education (1995). *The role of civic education: A report of the task force on civic education* (Report No. SO 025 491). Calabasas, California: Center for Civic Education.
- Çağatay, Ş., M. (2009). *Öğretmen görüşlerine göre karakter eğitiminde ve karakter gelişiminde okulun rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çağlar, A. (2005) Okul öncesi dönemde değerler eğitimi (Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar içinde). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Çıbıkcı, G. (2004). Ailede değerler bilinci. Erişim tarihi: 9 Nisan 2004, <http://www.turkischweb.com/Anaokulu/seite4.htm>
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers college record*, 111(1), 180-213.
- De Roche, E. F. & Williams M. M. (1998). *Educating hearts and minds: A comprehensive character education framework*. Corwin Press: Thousand Oaks.
- Girgin, M. (2012). *Pedagojik Değerler*. Ankara: Vize Yayınları.
- Gökçek, B. S. (2007). *5-6 yaş çocukları için hazırlanan karakter eğitimi programının etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Halstead, J. M., & Taylor, M. J. (1996). *Values in education and education in values*. Psychology Press.
- Hoover, R. L. & Kindsvatter, R. (1997). *Democratic discipline*. Prentice Hall: Upper Saddle River.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kaymakcan, R. ve Meydan, H. (2012). Ahlaki karakter ve eğitimi. *II. Uluslararası Değerler ve Eğitimi Sempozyumu*, İstanbul.
- Keskin, Y. (2008). *Türkiye’de sosyal bilgiler programında değerler eğitimi: Tarihsel gelişim, 1998 ve 2004 programlarının etkililiğinin araştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kohn, A. (1997). How not to teach values: A critical look at character education. *Phi Delta Kappan*, 78(6), 429-439.
- Lehrer, M. W. (1997). *Texas public elementary teachers’ perceptions of character education in Texas public elementary schools*. Unpublished Doctoral dissertation. Baylor University: Texas.
- Lickona, T. (1993). The return of character education. *Educational Leadership*, 51 (3) 6-11
- Lickona, T. (1997). The teacher's role in character education. *Journal of Education*, 179 (2), 63-80.
- McBrien, J. L. & Brandt, R. S. (1997). The language of learning: a guide to education terms, pp.17-18, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. Erişim tarihi: 12 Aralık 2003, <http://www.ascd.org/cms/index.cfm?TheViewID=1728&flag=1728>
- MEB (1973). Millî Eğitim Bakanlığı, 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu. <http://mevzuat.meb.gov.tr/> adresinden 04 Ocak 2016 tarihinde alıntılanmıştır.
- Milson, A. J. (2003). The teachers’ sense of efficacy for the formation of students’ character. *Journal of Research in Character Education*, 1(2), 89-106.
- Morrison, G. S. (1990). *Child development*. Delmar: New York.
- Neslitürk, S. (2013). *Anne değerler eğitimi programının 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyine etkisi* (Doctoral dissertation, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Orhan, A. (2013). *Hayat Bilgisi Dersi programının karakter eğitimi açısından öğretmen ve öğrenci perspektiflerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ryan, K. (1993). Mining the values in the curriculum. *Educational Leadership*, 51 (3), 16-18. EBSCOhost veritabanından 27 Mart 2002 tarihinde alınmıştır.
- Ryan, K., & Lickona, T. (1992). *Character development in schools and beyond* (Vol. 3). CRVP.
- Samur, A. Ö. (2011). Değerler eğitimi programının 6 yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerine etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Senemoğlu, N. (1996). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sergiovanni, T. (1992). *Moral leadership: getting to the heart of school reform*. San Francisco: Jossey Bass Inc.
- Steuer, F. B. (1994). *The psychological development of children*. Brooks/Cole Publishing Company: California.
- Tay, B. (2009). *Hayat bilgisi öğretimi*. Ankara: Maya Akademi.
- TDK (2016). *Türk Dil Kurumu*. <http://tdk.gov.tr/> adresinden 05.01.2016 tarihinde alınmıştır.

- UNESCO (2016). *Living values education for children and young adults around the world*.  
<http://www.livingvalues.net/> adresinden 22.03.2016 tarihinde alınmıştır.
- Uysal, F. (2008). *Karakter eğitimi programlarının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Woolfolk, A. E. (1995). *Educational psychology* (6th ed.). Allyn and Bacon: Needham Heights.
- Yıldırım, A., Güneri, O. Y. ve Hatipoğlu, Z. S. (2002). *Development and learning, course notes*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yüksel, G. (2012). *İlköğretim Öğretmenlerinin Karakter Eğitimi Yetkinlik İnançları İle Ahlaki Olgunluk Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

## Öğretmen Gözüyle Mülteci/Göçmen Öğrenci

Ahmet YURDAKUL<sup>1</sup>

Doç. Dr. Türkay N. TOK<sup>2</sup>

Geliş Tarihi: 29.05.2018

Kabul Tarihi: 14.12.2018

Yayın tarihi: 31.12.2018

### Özet

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin mülteci/göçmen öğrencilere ilişkin görüşlerini, eğitimde yaşadıkları sorunları ve çözüm önerilerini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada nitel araştırma teknikleri kullanılmıştır. Çalışma iki aşamalı olarak yürütülmüştür. Birinci aşamada öğretmenlerin mülteci/göçmen öğrencilere yönelik metaforik algıları belirlenmiş daha sonra bu metaforik algılar göz önünde bulundurularak oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla veriler toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen Ege Bölgesi'nin bir ilinde çalışan birinci aşama için 50, ikinci aşama içinse 20 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler metafor çalışması için özel hazırlanan bir form ve çalışmanın ikinci aşaması için yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmış ve veriler adlandırma, kodlama ve ayıklama aşaması, tema geliştirme aşaması, geçerlilik ve güvenilirlik sağlama aşaması ve raporlaştırma aşaması olmak üzere dört aşamada analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmenler genel olarak mülteci/göçmen öğrencilere yönelik olumlu duygulara sahiptirler. Yine öğretmenler öğrencilerin dil sorunları, kültürel farklılık sorunları ve duygusal sorunları olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler ailelerin de dil öğrenmesinin öğrencilerin başarısını artıracağını düşünmektedirler. Bu veriler ışığında ailelere yönelik dil eğitiminin sağlanması, okullarda yöneticilere, öğretmenlere, öğrencilere ve velilere çok kültürlülük eğitimleri verilmesi, öğretmenlerin sınıf içerisinde göçmen/mülteci öğrencilerin bu sorunlarının farkında olup onlara doğru şekilde yaklaşması önerilerinde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Mülteci/göçmen öğrenci, kaynaştırma eğitimi, metafor.

### Migrant/Refugee Student From the View of Teachers

#### Abstract

The aim of this study is to reveal the views of the teachers about the refugee / immigrant students, the problems they have experienced in education and the solutions they suggested. For this purpose qualitative research techniques have been used in the research. The study was conducted in two stages. In the first step, the metaphorical perceptions of the teachers towards the refugee / immigrant students were determined, and then the data were gathered by semi-structured interview form created by taking into account these metaphorical perceptions. The study group consists of 50 teachers for the first stage and 20 teachers for the second stage who work in one of the cities in Aegean Region. The data were collected using a specially prepared form for metaphor study and a semi-structured interview form for the second phase of the study. In the analysis of the data, the content analysis method was used and the data were analyzed in four stages; naming, coding and subtraction phase, theme development phase, validity and reliability phase and reporting phase. Research findings show that teachers generally have positive feelings for refugee / immigrant students. Teachers have also stated that students have language problems, cultural diversity problems and emotional problems. Teachers also think that learning their parents' language will increase the success of their students. According to the data it is suggested that; language education for parents should be provided, multicultural education should be given to administrators, teachers and parents in schools, and teachers should be aware of the problems of immigrant / refugee students in the class and approach them correctly.

**Key words:** Refugee/immigrant student, Inclusive education, Metaphor.

<sup>1</sup> Uşak İl Milli Eğitim Müdürlüğü, ahmetyurdakul81@gmail.com

<sup>2</sup> İzmir Demokrasi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri, Eğitim Yönetimi, turkay.tok@idu.edu.tr

## GİRİŞ

Son yıllarda komşu ülkelerde yaşanan siyasi istikrarsızlıklardan dolayı Türkiye şimdiye kadar hiç olmadığı şekilde göç almaktadır. Suriye, Irak, İran ve Afganistan'ın iç karışıklık içinde bulunmasından dolayı bu ülkelerden ülkemize ve Avrupa'ya yoğun bir biçimde göç hareketi yaşanmaktadır. Ülkemize yurtdışından gelen bu mülteci ve göçmenlerin çocukları çeşitli projeler ve programlar vasıtasıyla ("EDUCAMIGRANT" Uşak İl Millî Eğitim Müdürlüğü, 2015; "GÖÇMAT" TED Üniversitesi, 207 vb.) eğitimin içerisine entegre edilmeye çalışılmaktadır. Ancak UNICEF'e (2016) göre bu çocukların eğitime katılmalarında bazı problemler bulunmaktadır. Bu problemlerin en önemlilerinden birisi, bu öğrencilerin dil problemleridir. Öğrenciler göç ettikleri ülkenin dilini bilmediklerinden eğitime devam edememekte ya da devam etseler de başarılı olamamaktadırlar. Diğer büyük sorunlar ise mevzuattan kaynaklanan sorunlardır. Resmi olarak göçmen ya da mülteci statüsü kazanmamış öğrenciler eğitime devam edememektedirler. Yasal sorunlarını aşmış, eğitime resmi olarak kaydolmuş öğrencilerin ise yeni kültüre entegre olma, arkadaş edinme ve çevrenin onlara ön yargıyla yaklaşması gibi sorunları bulunmaktadır.

Bravo Moreno (2009), mülteci ve göçmen grupların ev sahibi ülkelerin kimliklerini ve eğitim sistemini etkilediklerini savunmuşlardır. Benzer şekilde Padilla (2004) Amerika'ya gelen Meksikalıların Amerikan kültürünü ve eğitim sistemini etkilediğini ortaya koymuştur. Pilland, Pilland ve Hess'e (1999) göre ise eğitim programlarında oluşturulacak çeşitlilik yeni bilgilerin oluşturulmasına yardımcı olabilir. Eğitim örgütleri, eski bilgiyi dönüştürme ve yenilikçi düşünce yapısı geliştirme konusunda öncü olmalıdırlar. Bilinen bir bilgiyi öğrenciye aktarmak artık eski bir yöntemdir. Çünkü öğrenciler kendi bilgilerini oluşturmaktadırlar ve kendi gerçeklerini eleştirel olarak çözümlenebilmek için çok kültürlü ortamlarla karşı karşıya kalmaları gerekmektedir. Yine bu kapsamda Cırık (2008) çok kültürlü eğitim etkinliklerine okul öncesi dönemden başlayarak tüm eğitim kademelerinde yer verilmesinin, bireylerin bütünsel anlamda gelişimlerine destek sağlayabileceğini öne sürmüştür. Bu nedenle mevcut öğretim programlarında kültürler arası etkileşimle ilgili ayrı temalar düzenlemek yerine, programların geneline yansıyan bir anlayışın oluşturulmasının daha anlamlı olacağı düşünülmektedir. Bunların yanında, eğitimle ilgili tüm paydaşların katılabileceği çok kültürlü eğitim etkinliklerine okullarda yer verilmesinin de okul atmosferini olumlu yönde etkileyebileceği söylenebilir (Cırık,2008).

Çok kültürlü toplumlarda göçmen/mülteci eğitimi konusunda asimilasyon yaklaşımı ve çok kültürlülük yaklaşımı olmak üzere iki türlü yaklaşımdan söz etmek mümkündür (Alba,1999; Garcia,2010; Wolsko, Park ve Judd,2006). Asimilasyon yaklaşımı diğer kültürlerin hakim kültür içerisinde eritilmesini savunurken (Taylor ve Toohey,1998), çok kültürlülük yaklaşımı farklı kültürleri saygı duymakta ve o kültürlerin yaşaması ve topluma zenginlik katması için çeşitliliği teşvik etmektedir (Moghaddam ve Solliday,1991). Öncelerden beri göçmen ve mültecilerin dil sorunları hep çatışma konusu olmuştur. Bir göçmen/mülteci yeni bir ülkeye geldiğinde kültürünü de birlikte getirir ve onu devam ettirmeye çalışır. Fakat daha sonra hakim kültüre uyum sağlamak zorunda kalır ve asimilasyonun birinci aşaması olan kültürleşme süreci başlar. Bu durum sonucunda göçmen/mülteciler yeni kültürle etkileşim sürecine girerler ve yeni kültürden kendilerine bir şeyler katmaya başlarlar. Sonuçta da bir iki kuşak içerisinde asimilasyon ortaya çıkar (Roucek,1962). Eğitim sistemi bireylerin yaşadıkları kültürün tanımlanmasına ve kültürel yeniliklerin dahil edilmesine yardımcı olmalı; böylelikle bireyler yaşadıkları toplumun etkili ve üretken üyeleri olabilmeli ve diğer topluluk üyeleriyle uyumlu olarak yaşayabilmelidir (Cırık,2008). Bu durumda ortaya çok kültürlü eğitim kavramı çıkmaktadır. Gay (1994), çok kültürlü eğitimi etnik köken, kültürel farklılıklara yaşam imkanı ve yasallık sağlayan, öğrenci başarısı için eşit imkanlar sağlamayı amaçlayan bir eğitim felsefesine dayalı; eğitim programları, öğretim materyalleri ve örgütsel yapıyı da içine alan, eğitim-öğretimin bütün paydaşlarını ve eğitim politikalarını çoğulculuk esasına dayalı şekilde düzenlemeyi temel alan kendine has değerleri ve kuralları bulunan bir eğitim ortamı olarak tanımlamaktadır. Bu tanıma göre çok kültürlülük bireyi merkeze alır ve toplumu bir bütün içerisinde değerlendirir. 'Önyargıların olmadığı özgür bir eğitim, diğer algı ve kültürlerin açıklanmasında özgürce fikir ve deneyimlerin analiz edildiği farklı bir dünyada yaşamaktır' tanımı da günümüzde en çok ihtiyaç duyulan özelliklerden birisi olan özgür bir eğitimin altını çizer (Demircioğlu ve Deniz,2014).



Ülkemizde mülteci/göçmen öğrencilerin eğitiminde “kaynaştırma eğitimi” yaklaşımı kullanılmaktadır. İçermeci eğitim kavramı ilk olarak zihinsel engelli bireylerin eğitimde kendi akranlarıyla aynı sınıfta yer alması ile ortaya çıkmış daha sonra bütün dezavantajlı grupların eğitimine yansımıştır (Ainscow, 2004). İçermeci eğitim, aralarında A.B.D ve İngiltere’nin de bulunduğu birçok ülkede uygulanmaktadır. Temel olarak kaynaştırma eğitimi dezavantajlı grupların normal akranlarıyla birlikte aynı sınıfta eğitim görmeleridir (Lindsay, 2007). Bu sayede bu bireyler dışlanmamış olacaklar ve eğitime ve topluma entegre olmaları da kolaylaşacaktır.

İçermeci eğitim anlayışında mülteci/göçmen eğitiminde en yaygın olarak karşılaşılan problemler dil problemleri, kültürel farklılık problemleri ve duygusal problemler olarak görülmektedir (Roucek 1962; Moreno, 2009; Şeker ve Aslan, 2014). Mülteci/Göçmen öğrencilerin dil yetersizlikleri onların eğitim sistemi içerisinde başarısız olmalarına neden olmaktadır. Dil sorunu yaşayan öğrencilerin dil öğrenme sürecinde öğretmenlerin onlara karşı olan tutumları öğrencilerin okul ortamına uyum sağlamalarında önemli bir rol oynamaktadır (Karabenick ve Phyllis, 2004). Yapılan bir çok araştırma göçmen/mülteci öğrencilerin en alt düzeydeki yerel öğrencilerden bile daha başarısız olduklarını ve bu öğrencilerin okuldan ayrılma oranlarının kayda değer biçimde yüksek olduğunu göstermektedir (Andriessen ve Karen, 2002). Bununla birlikte eğer göçmen ya da mülteci öğrenci içinde yaşadığı toplumun dilini öğrenmeye başlarsa bu durumda da kültürel etkileşim süreci başlar. Mülteci ya da göçmen öğrenciler okula kendi kültürleriyle gelirler ve doğal olarak bu kültürlerini devam ettirmek isterler. Ancak hakim kültür içerisinde bu durumu devam ettirmeleri zordur ve bir müddet sonra yeni kültüre uyum sağlamaya başlarlar ve bunun sonucunda da kültürel etkileşim süreci başlar ve çocuklar yeni kültüre adapte olurlar (Roucek, 1962).

Mülteci/Göçmen öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar arasında eğitim sisteminin beklentilerine ve kültürüne uyum sağlamak bulunmaktadır (Ferfolja ve Vickers, 2010). Göçmen ve mülteci öğrenciler eğitim sistemi içerisine dahil edildiklerinde bir yabancılaşma sorunu yaşarlar. Velazquez (1996), yabancılaşmayı arzu edilen roller ve deneyimler ile gerçekte yaşanan rol ve deneyimler arasındaki tutarsızlık olarak tanımlamıştır. Yabancılaşma yaşandığı zaman okul göçmen ve mülteci öğrenciler için acı veren bir deneyim halini alır. Bu öğrenciler okul sistemine dahil olduklarında kendilerini güçsüz, dışlanmış ve okul yaşamları üzerinde etkilerinin olmadığı biçiminde hissederler. Bu hislere karşı da öğrencilerin uyguladığı en büyük savunma mekanizması yabancılaşmadır (Velazquez,1996).

Eğitim, çocukların yaşamını yapılandırır, şekillendirir. Eğitim süreci, öğretimi de kapsamaktadır. Öğretimin sistemli ve planlı yapıldığı yer olarak okul bireyin yaşamında önemli bir yere sahiptir. Okullar; düzensizlik, belirsizlik ve karmaşıklığa karşı güvenli, durağan, alışılmış yaşama dönüşü simgeler, çocuktaki mevcut travmatik etkileri azaltır, topluma uyumu kolaylaştırır, çocuğa “bir yabancıdan”, “diğerlerine benzer bir öğrenciye” dönüşme fırsatı verir, geleceğe umutla bakabilmeyi sağlar (Şeker ve Aslan, 2014). Bu ortamda en önemli rollerden birisi de öğretmene düşmektedir. Çünkü farklılıklara ve çeşitliliklere karşı olumlu tutumlar içerisinde olan öğretmenler bireylerin farklılıklara ve çeşitliliklere karşı olumlu tutumlar geliştirmesine yardımcı olabilirler. Öğretmenlerin bu olumlu tutumları davranışlarında ve sınıf ikliminde kendini gösterecektir. Bu yansıma da öğrenci kimliği geliştirmede öğrenci-öğretmen ilişkilerini geliştirmede ve öğrenmenin sağlanmasında önemli bir rol oynamaktadır (Bravo Moreno, 2009).

Mülteci çocukların kendileri geçmiş deneyimlerinden kaynaklanan travma sonrası stres bozukluğu da yaşayabilirler. Örneğin, çalışmalarda mülteci çocuklarda da yetişkinler gibi travma sonrası stres bozukluğu, depresyon ve anksiyetenin yaygın olduğu ortaya konulmuştur (Hart, 2009; Kirk ve Cassity, 2007; Dalhouse ve Dalhouse, 2009; Roxas, 2011). Öğretmenler, bu öğrencilerin travma deneyimlerinin eğitim yaşamlarında etkili ve önemli olduğuna dikkat etmelidir; ancak, bunu öğrenciyi acınacak bir kurban objesine dönüştürme aracı olarak kullanmamalıdır (Boyden, 2009).

Konu ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında; Valezquez (1996), göçmen/mülteci yetişkinlerin eğitim sorunları üzerine bir çalışma yapmış ve onların eğitim üzerine görüşlerini araştırmıştır. Roucek (1962), Moreno (2009), Şeker ve Aslan (2014), mülteci/göçmen öğrencilerin okulda yaşadıkları sorunlar üzerine bir araştırma yapmıştır. Padilla (2004), çok-kültürlü eğitim



üzerine; Pilland, Pilland ve Hess çok kültürlü eğitim ve müfredata yansımaları konusunda; Gürsoy, çok-kültürlü eğitime ilişkin öğretmen görüşleri üzerine; Lastikka ve Lipponen (2016), mülteci/göçmen ailelerinin eğitim üzerine düşüncelerini inceleyen; Yıldırım ve Tezci (2016), öğretmenlerin çok-kültürlülüğe yönelik öz yeterlilikleri üzerine; Karabenick ve Phyllis (2004), dil öğretmenlerinin göçmen/mültecilere yönelik düşünceleri ile ilgili; Polat (2012), okul müdürlerinin çok-kültürlü eğitime ilişkin tutumları üzerine; Cırık (2008), çok kültürlü eğitim ve yansımaları konusunda; Demircioğlu ve Özdemir (2014), pedagojik formasyon öğrencilerinin çok kültürlü eğitime ilişkin tutumları üzerine; Polat (2009), öğretmen adaylarının çok-kültürlü eğitime ilişkin kişilik özellikleri üzerine; Kanu (2004), göçmen/mülteci öğrencilerin eğitim ihtiyaçları konusunda; Andriessen ve Phaet (2002), göçmen/mülteci öğrencilerin okul başarıları konusunda çalışmalar yapmışlardır. Ancak alanyazın incelendiğinde işin mutfağında bulunan öğretmenlerin çok-kültürlü eğitime ilişkin görüşlerini ve mülteci/göçmen öğrencilere yönelik tutumlarını derinlemesine inceleyen çalışma sayısının çok az olduğu görülmektedir. Bu bağlamda bu çalışmanın öğretmenlerin mülteci/göçmen öğrencilerine yönelik metaforik algılarını belirlemede ve öğretmenlerin mülteci/göçmen öğrencilere yönelik tutumlarını ortaya çıkarmada alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çok kültürlü eğitimde eğitim sistemine yeni dahil olmuş göçmen/mülteci öğrencilerin yeni sisteme adapte olmasında en önemli rollerden birisi öğretmenlere düşmektedir. Bu nedenden dolayı araştırma sonucunda öğretmenlere ve karar alıcılara yönelik öneriler getirilebileceği ve konuyla ilgili diğer araştırmacılara ışık tutulabileceği düşünülmektedir.

## Amaç

Öğretmenlerin mülteci/göçmen öğrencilere yönelik düşüncelerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

- 1- Öğretmenlerin mülteci/göçmen öğrencilere yönelik metaforik algıları nelerdir?
- 2- Öğretmenlerin mülteci/göçmen öğrencilerin eğitiminde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?

## YÖNTEM

Araştırma nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) yönteminin kullanıldığı bir çalışmadır. Nitel araştırma herhangi bir şekilde istatistiksel işlemler ya da başka bir sayısal araç olmaksızın verilerin üretildiği araştırma yaklaşımıdır (Altunışık, 2005). Olgubilim ise deseni, farkında olduğumuz ama derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgubilim, bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için uygun bir araştırma zemini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Metafor kavramı bir olguyu başka kelimeler kullanarak benzetmek için kullanılan bir ifade etme biçimi olarak tanımlanabilir (Mish, 1991). Başka bir ifade ile metafor bireylerin kendileri ile ilgili inançlarını, duygularını ve düşüncelerini yansıttıkları kavramlardır (Alger,2009). Groth ve Bergner (2005), metaforları öğretmen görüşlerini yansıtan pencereler olarak tanımlamışlardır. Metaforlar öğretmenlerin düşünceleridir ve soyuttur; fakat onların yansıttıkları bir pencereye benzer ve somuttur. Öğretmenlerin kendilerini ve yaptıkları işi iş ortamında nasıl kavramlaştırdıklarını anlamada metaforlar çok önemli rol oynamaktadır (Shaw ve Mahlios,2008). Bununla birlikte Ball ve Smith (1992), metafor çalışmalarının bazı kısıtlamalarının olduğunu ve bir maddenin tekrarlanma sıklığının onun önemli olduğu anlamına gelmediğini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra yazılan kelimelerin farklı bir şekilde yorumlanması da söz konusu olabilir. Yani öğretmenlerin iletmeye çalıştığı mesaj araştırmacının yazılan kelimedenden yorumladığı olmayabilir (Shaw ve Mahlios, 2008). Bu nedenden dolayı çalışmada metafor çalışmasının yanında, araştırmanın ikinci aşamasında öğretmenlerin mülteci/göçmen öğrencilerin eğitimi esnasında yaşadıkları sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini belirlemek için nitel araştırma veri toplama tekniklerinden görüşme yöntemi kullanılmıştır.

## Çalışma Grubu

Araştırmada araştırmanın amacına uygun olarak amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemleri tam anlamıyla nitel araştırma süreci içinde ortaya çıkmıştır. Amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2000). Bu örneklemede seçim için önemli olduğu düşünülen ölçütler belirlenmekte ve bu ölçütlere göre seçilen örneklemin, araştırma evrenini bütün nitelikleri ile temsil edebildiği düşünülmektedir (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Bu nedenlerden dolayı sınıflarında göçmen/mülteci öğrenci bulunan öğretmenler çalışmaya dahil edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Ege Bölgesinin bir ilinde ilk ve ortaokullarda çalışan 70 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmanın birinci aşaması için 50 öğretmenden veri toplanmış, ikinci aşamada ise 20 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Araştırmanın birinci aşaması için çalışma grubunu oluşturan 50 öğretmenden 28'i kadın, 22'si erkektir. Bu öğretmenlerin 39'u ilkokullarda, 11'i ise ortaokullarda çalışmaktadır. İkinci aşamada görüşme yapılan öğretmenlerin 13'ü kadın, 7'si erkektir. Bu öğretmenlerin 15'i ilkokullarda çalışırken, 5'i ortaokullarda çalışmaktadır.

### Verilerin Toplanması

Araştırmanın birinci aşamasında katılımcıların görüşleri alınmadan önce "yabancı öğrenci" olarak kastedilen öğrencilerin sınıflarında bulunan yabancı uyruklu öğrenciler olduğu belirtilmiştir. Göçmen/mülteci kavramı öğretmenlerde kavram kargaşası oluşturabileceğinden veri toplarken "yabancı öğrenci" kavramı kullanılmıştır. Sonrasında katılımcılardan "Yabancı öğrenci ...'e benzer. Çünkü..." cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Metaforların kendisi, tek başına metaforların betimsel ve görsel gücünü yeteri kadar ortaya çıkaramaz, mutlaka "niçin" veya "neden" sorusunun sorulması gerekmektedir. Metaforların gücü, asıl bu "sıfat"larla ilgili sorulardadır. Ayrıca her bireyin aynı metafora farklı anlamlar yükleyebileceği, yüklenen bu farkların veya metaforu kullanırken hangi amaçla kullanıldığı ancak "niçin" sorusunun yanıtıyla elde edilebilecektir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu nedenle katılımcıların kullandıkları metaforları, "çünkü..." diye başlayan cümleyle hangi anlamda kullandıklarını açıklamaları istenerek, mülteci/göçmen öğrencilere yönelik algılarının daha güvenilir bir şekilde ortaya çıkarılabileceği düşünülmüştür.

Araştırmanın ikinci aşamasında ise katılımcıların metaforlarından yola çıkılarak hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile görüşme yapılmıştır. Görüşme tekniğinin, belli başlı avantajları arasında, değişik ve anında değişen koşullara uyabilme esnekliği, okuma yazma bilmeyenler dahil, hemen herkese uygulanabilirliği, geri besleme mekanizmasının anında işleyebilmesi, derinliğine bilgi elde edebilme, alınan ilk tepkilere göre izleyici ve zaman zaman da onları kontrol edici soruların sorulabilmesi ile yanlış anlamaların azaltılması; cevaplarda bireyselliğin korunması, soruları cevaplama olasılıklarını yüksek tutabilme ile özellikle karmaşık ve duygusal ağırlıklı kişisel sorunların ortaya çıkarılmasında uygun bir teknik oluşu sayılabilir (Karasar, 2000). Araştırma için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda aşağıdaki sorulara yer verilmiştir;

1. Göçmen/Mülteci öğrencilerinizin dil sorunlarına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
2. Göçmen/Mülteci öğrencilerinizin kültürel farklılık sorunlarına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
3. Göçmen/Mülteci öğrencilerinizin duygusal sorunlarına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
4. Göçmen/Mülteci eğitiminin daha iyi yapılabilmesi için görüşleriniz nelerdir?

Metafor toplama sürecinde öğretmenlere metaforları belirtmeleri için önceden hazırlanmış formlar bizzat araştırmacı tarafından verilmiş, gerekli açıklamalar yapılmış ve daha sonra elde edilen toplam 50 adet form değerlendirmeye alınmıştır. İkinci aşamada ise yarı yapılandırılmış görüşme formu ile görüşme yapılmış, görüşmeler 10-30 dakika arası sürmüş ve görüşme esnasında not tutma tekniği ile katılımcıların görüşleri kayıt altına alınmıştır. Bu sayede ham olarak 35 sayfa veri elde edilmiştir.

### Verilerin Analizi

Araştırmada içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizinde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006) . Bu çalışmada

elde edilen verilerin analiz edilmesi ve yorumlanması süreci, dört aşamada gerçekleştirilmiştir: (1) *Adlandırma, kodlama ve ayıklama aşaması* (2) *tema (kategori) geliştirme aşaması*, (3) *geçerlik ve güvenilirlik sağlama aşaması*, (4) *raporlaştırma aşaması*.

### **Adlandırma, kodlama ve ayıklama aşaması**

Bu aşamada öncelikle katılımcılar tarafından üretilen metaforların, bunları üretme nedeni olarak yapılan açıklamalarla birlikte alfabetik sıraya göre geçici bir listesi yapılmıştır. Yapılan açıklamalar gözden geçirilerek her bir katılımcı tarafından üretilen metaforlar kodlanmıştır. Doğrudan alıntılar yapılırken katılımcıların isimleri yerine Ö1,Ö2,Ö3..... (örneğin Ö3 ham veri metinlerindeki 3. öğretmeni temsil etmektedir) biçiminde kodlar kullanılmıştır. Geliştirilen metaforlar içerisinde herhangi bir metafor kaynağını içermeyen, metafora ilişkin herhangi bir mantıksal gerekçenin sunulmadığı, birden fazla kategoriye ait özellikleri içeren ve göçmen/mülteci öğrenci kavramının daha iyi anlaşılmasına herhangi bir katkısı olmayan metaforların üretildiği toplam 7 kağıt çıkarılmıştır. Bu sürecin sonunda toplam 50 kağıt değerlendirmeye alınmıştır. Öğretmenlerin mülteci/göçmen öğrenciler hakkındaki görüşlerini ortaya koymak amacıyla yapılan bu çalışmada öğretmenlerle görüşmeler, görüşme esnasında yazıya dökülmüştür.

### **Tema geliştirme aşaması**

Değerlendirilen kağıtlardan toplam 32 metafor elde edilmiştir. Üretilen metaforlar ve bunlara yönelik yapılan açıklamalar birkaç kez okunup değerlendirildikten sonra *dil sorunu olan öğrenci, kültürel farklılık sorunu olan öğrenci, duygusal problemleri olan öğrenci ve uyumlu öğrenci* olmak üzere dört tema oluşturulmuştur. Temaların oluşturulmasında katılımcılar tarafından üretilen metafor imgeleri "mülteci/göçmen öğrenci" olgusuna ilişkin sahip oldukları ortak özellikler bakımından irdelenmiştir. Bu aşamada, araştırma soruları doğrultusunda dört tema belirlenmiştir. Bu temalar *öğretmenlerin mülteci/göçmen öğrencilerin dil sorunlarına yönelik görüşleri, öğretmenlerin mülteci/göçmen öğrencilerin kültürel farklılık sorunlarına yönelik görüşleri, öğretmenlerin mülteci/göçmen öğrencilerin duygusal sorunlarına yönelik görüşleri ve öğretmenlerin mülteci/göçmen öğrencilerin eğitiminin iyileştirilmesine yönelik görüşleri* olmak üzere dört başlık altında toplanmıştır. Katılımcıların görüşleri araştırmacılar tarafından bu temalar altına yerleştirilmiştir. Hangi metaforların hangi tema altında ele alındığı aşağıda belirtilmiştir:

***Dil sorunu olan öğrenci:*** İlgisiz, dili olmayan kuş, uyumsuz, problem, bal yapmayan arı, kapalı bir kutu, kaynaştırma öğrencisi, ağzı var dili yok.

***Kültürel farklılık sorunu olan öğrenci:*** Misafir, bulmaca, üvey evlat, susuz kalmış çiçek, çam ormanında kayın ağacı, insan, yaban gülü, kardelen.

***Duygusal sorunları olan öğrenci:*** Garip, evsizler, ürkek bir tavşan, göçmen bir kuş, yaralı bir kuş, dalından kopartılan çiçek.

***Uyumlu öğrenci:*** Su, roman, işlenmesi gereken ham madde, ışık, uyumlu, akıllı, dikkatli, kazazede, yeşertilmeyi bekleyen bir ağaç, gül.

### **Geçerlik ve güvenilirlik sağlama aşaması**

LeCompte ve Goetz (1982), toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması nitel bir araştırmada geçerliğin sağlanmasında önemli ölçütlerden biri olduğuna işaret etmektedir (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu nedenle araştırmada elde edilen bulgular, herhangi bir yorum katmadan doğrudan alıntılara yer verilerek sunulmuş, daha sonra tartışılmıştır. Ancak seçilen bir metafor ifadesinin çok uzun olduğu durumlarda, katılımcıların kendi sözcükleri ve anlatım dili korunarak metaforun sadece en önemli boyutları aktarılmıştır.

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için uzman görüşüne başvurulmuştur. Katılımcı görüşlerinin ham hali Eğitim yönetimi alanında doçent olan alan uzmanına sunulmuş ve katılımcı görüşlerini verilen temaların altına yerleştirilmesi istenmiştir. Çalışmanın güvenilirliğini kontrol amacıyla Miles ve Huberman'ın (1994) belirttiği şu formül kullanılmıştır: Uzlaşma Yüzdesi= Görüş Birliği / (Görüş Ayrılığı+Görüş Birliği)x100. Nitel araştırmalarda, uzlaşma yüzdesini Miles ve

Huberman (1994) % 70, Saban (2004) ise % 90 ve üzerinde olmasının araştırmanın güvenilirliği için yeterli olduğunu belirtmiştir. Bu çalışma için güvenilirlik % 95 bulunmuş ve araştırma güvenilir kabul edilmiştir. Nuendorf'un (2002) ölçütlerine göre de bu güvenilirlik oranının yeterli olduğu görülmektedir. Ayrıca araştırmanın güvenilirliğini arttırmak için, görüşlerine başvurulmuş katılımcılara eşit davranılması ve uygulamalardan daha fazla ve doğru veri elde edilmesi (Denzin ve Lincoln 2000) ilkesine de uyulmaya çalışılmıştır.

### Raporlaştırma aşaması

Araştırmaya katılanlarca geliştirilen metaforlar ve metaforlara dayalı olarak geliştirilen temalar doğrultusunda bulgulara yer verilmiştir. Üretilen metaforlar, metaforların oluşturduğu temalar, alanyazındaki veriler de dikkate alınarak yorumlanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular neden-sonuç ilişkisine bakılarak gerekli yerlerde katılımcıların doğrudan görüşlerine de yer verilerek raporlaştırılmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi sözel, yazılı ve diğer materyallerin nesnel ve sistematik bir şekilde incelenmesine olanak tanıyan bilimsel bir yaklaşımdır (Tavşancıl ve Aslan 2001).

### BULGULAR ve YORUM

Araştırmanın bu bölümünde öncelikle mülteci/göçmen öğrencilerin katılımcılar tarafından nasıl algılandığına ilişkin üretilen metaforik algılarına ve buna ilişkin açıklamalarına, sonrasında öğrencilerin eğitiminde karşılaştıkları sorunlara ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

### Öğretmenlerin Mülteci/Göçmen Öğrencilere Yönelik Metaforik Algılarına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenler mülteci/göçmen öğrencilere yönelik genellikle olumlu düşüncelere sahiptirler. Öğretmenler en çok “uyumlu öğrenci” teması altında metafor üretmişlerdir. Daha sonra sırasıyla “dil sorunu olan öğrenci”, “kültürel farklılık sorunu olan öğrenci” ve “duygusal sorunu olan öğrenci” temaları gelmektedir. Katılımcıların en çok kullandıkları metaforlar ise “misafir”, “uyumlu”, “uyumsuz”, “bulmaca” ve “dalından koparılmış çiçek” metaforları olmuştur.

### Dil sorunu olan öğrenci teması

Öğretmenler tarafından üretilen ve yapılan açıklamalar doğrultusunda dil sorunu olan öğrenci teması altında ele alınan metaforlar [İlgisiz (4), dili olmayan kuş (1), uyumsuz (3), problem (1), bal yapmayan arı (1), kapalı bir kutu (2), kaynaştırma öğrencisi (1), ağzı var dili yok (1)] . Bu metaforlardan bazılarının ilişkin yapılan açıklamalar şu şekildedir:

İlgisiz: *Derslerde ilgisiz.*

Dili olmayan kuş: *Konuşmuyorlar.*

Uyumsuz: *Türkçe bilmiyor, agresif, dil sorunu yaşıyor.*

Problem: *Dil problemi var.*

Bal yapmayan arı: *Dil sorunu nedeniyle sadece gürlüğü yapıyor.*

Kapalı bir kutu: *Ortama alışınca konuşmaya başlar.*

Kaynaştırma öğrencisi: *Okuma-yazma bilmez.*

Ağzı var dili yok: *Türkçe öğrenmek istemiyor.*

### Kültürel farklılık sorunu olan öğrenci teması

Öğretmenler tarafından üretilen ve yapılan açıklamalar doğrultusunda kültürel farklılık sorunu olan öğrenci teması altında ele alınan metaforlar [misafir (3), bulmaca (3), üvey evlat (1), susuz kalmış çiçek (1), çam ormanında kayın ağacı (1), insan (1), yaban gülü (1), kardelen (1)] ve bu metaforlardan bazılarının ilişkin yapılan açıklamalar şu şekildedir:

Misafir: *Burada geçici*

Bulmaca: *İletişim kurdukça bulmaca çözülür*

Üvey evlat: *Kendini ortama ait hissetmez.*

Susuz kalmış çiçek: *Bilmediği ortamda yaşar*

Çam ormanında kayın ağacı: *Ortamdan farklı*

İnsan: *Dili farklı olsa da sonuçta insan*

Yaban gülü: *Uyum problemi var*

Kardelen: *Zamansız yanlış yerdeler*

### **Duygusal sorunu olan öğrenci teması**

Öğretmenler tarafından üretilen ve yapılan açıklamalar doğrultusunda duygusal sorunu olan öğrenci teması altında ele alınan metaforlar [garip (2), evsizler (1), ürkek bir tavşan (1), göçmen bir kuş (1), yaralı bir kuş (2), dalından kopartılan çiçek (3)] ve bu metaforlardan bazılarına ilişkin yapılan açıklamalar şu şekildedir:

Garip: *Memleketinden uzak*

Evsizler: *Evlerinden uzak.*

Ürkek bir tavşan: *Çekingen.*

Göçmen bir kuş: *Burada geçici.*

Yaralı bir kuş: *Savaş ruhlarında yara açmış.*

Dalından kopartılan çiçek: *Evinden ayrılıp buraya gelmiş.*

### **Uyumlu öğrenci teması**

Öğretmenler tarafından üretilen ve yapılan açıklamalar doğrultusunda uyumlu öğrenci teması altında ele alınan metaforlar [su (1), roman (2), işlenmesi gereken ham madde (1), ışık (1), uyumlu (4), akıllı (1), dikkatli (1), kazazede (1), yeşertilmeyi bekleyen bir ağaç (1), gül (1)] ve bu metaforlardan bazılarına ilişkin yapılan açıklamalar şu şekildedir:

Su: *Nereye yön verilirse oraya akar.*

Roman: *Onu okursun.*

İşlenmesi gereken ham madde: *Giderilmesi gereken eksiklikleri vardır.*

Işık: *İlgilenirsen parlar, ilgilenmezsen söner.*

Uyumlu: *Derslerde çaba gösterir, kurallara uyar, ailesi çok ilgili.*

Akıllı: *Çabuk kavriyor, uyum sağlıyor.*

Dikkatli: *Anlamak için iyi izliyor.*

Kazazede: *Burda olmak kendi istekleri değil.*

Yeşertilmeyi bekleyen bir ağaç: *Siz su verirsiniz onlar yeşerir.*

Gül: *Çünkü onlar çocuk.*

### **Öğretmenlerin Mülteci/Göçmen Öğrencilerin Eğitiminde Karşılaştıkları Sorunlar ve Bu Sorunlara Yönelik Çözüm Önerilerine İlişkin Bulgular**

Bu bölümde katılımcıların mülteci/göçmen öğrencilerin eğitiminde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin oluşturulan temalar doğrultusunda görüşlerine yer verilmiştir.



## Öğretmenlerin mülteci/göçmen öğrencilerin dil sorunlarına yönelik görüşleri

Öğretmenler mülteci/göçmen öğrencilerin dil sorunlarına yönelik olarak sınıfta motivasyon sorunları yaşadıklarını, dil öğrenme konusunda isteksiz olduklarını, dil bilmeyip dersi anlamayınca gürültü yaptıklarını ve diğer arkadaşlarına ve öğretmenlerine karşı agresif tutumlar içinde olduklarını, dil öğrenmeye başladıklarında sınıfa uyum sağladıklarını, ailelerin de Türkçe bilmedikleri için ilgisiz olduklarını belirtmişlerdir.

Bu konuda Ö1: “Türkiye’ye bu öğrenciler çok plansız programsız alındılar. Türkçe öğrenmek istemiyorlar. Dikmişler gözlerini Avrupa’ya.” ifadelerini kullanmıştır. Ö5: “Sınıfımda bir tane Suriyeli öğrenci var. Derslerde Türkçe bilmediği için ilgisiz. Zaten okula da doğru düzgün devam etmiyor. Ailesi de dil bilmediğinden dolayı çocuklarının eğitimine ilgisiz” şeklinde görüş bildirmiştir. Ö11: “Dil sorunu nedeniyle sadece gürültü yapıyorlar” demiştir. Ö17: “Sınıfımda 3 tane mülteci öğrenci var. Hepsi sene başında geldi. İlk aylarda hiçbir şey anlamıyorlardı. Ancak halk eğitimin düzenlediği kursa katılıp dil öğrenmeye başlayınca açıldılar. Sınıf ortamında da ilgi ve yakınlık görmeye başlayıp, konuşulanları anlamaya başladıklarında normal öğrenciler gibi oldular” demiştir. Ö6: “Ne zaman ne yapacağı belli değil. Diğer öğrenciler sürekli onu şikayet ediyorlar. Söylediğimi anlamaz, anlatmak istediğini anlatamaz. Bir oraya bir buraya zarar vermeye çalışır. Verilen görevi yerine getirmez” ifadeleri ile görüşlerini belirtmiştir.

## Öğretmenlerin mülteci/göçmen öğrencilerin kültürel farklılık sorunlarına yönelik görüşleri

Öğretmenler mülteci/göçmen öğrencilerin kültürel farklılık sorunlarına yönelik olarak arkadaşları tarafından dışlanmasını, diğer öğrencilerle kaynaşamamalarını, burada kendilerini geçici hissettiklerini, kendilerini ortamdaki soyutladıklarını, burada geçici süre kaldıkları için eğitimlerinin başarısız olduğunu, kültürel farklılıklarından dolayı kendilerini yabancı olarak hissettiklerini, çaba gösterilirse sınıf ile uyum sağlayabileceklerini ve bu öğrencilerin gelecekle ilgili farklı beklentileri olduğunu düşünmektedirler.

Bu konuda, Ö19: “Bu öğrenciler şartlar gereği zamansız aramıza katıldılar. Bizim örf ve adetlerimize çok yabancılar. Bizim çocuklar da onların örf ve adetlerine yabancı. Bu yüzden bir türlü kaynaşamıyorlar” demiştir. Ö9 ise, “Bu öğrenciler kendine ait özellikleri ile özünde kendi gibi insan olanların içinde farklı görünen, farklılığından dolayı kendini yabancı gibi hissedip, diğerleri gibi olmaya çalışan, bu çaba içinde kendi potansiyelini tam olarak gösteremeyen, başka bir şeye dönüşmeye çalışırken kendilerini keşfedemeyen bir tutum içerisinde” ifadelerini kullanmıştır. Ö2: “Yabancı öğrenciler bir müddet eğitim aldıktan sonra başka ülkelere gitmekte. Okullarımızda bu öğrencilere yönelik program uygulanmamakta. Bu çocuklar uzunca süre çevreyle bağlantısı olmadan yalnız yaşamaya mahkum” ifadelerini kullanmıştır. Ö20: “Dili, dini, ırkı farklı bir bölgeye geldiler. Evlerinden ayrıldılar. İki tane yabancı öğrenci var. Bir tanesi sene başında geldi. Gayret etmiyor. Kapasitesi var. Sınıfta verdiğim etkinlikleri yapıyor. Okuma-yazmayı öğrendi. Türkçe’yi biraz öğrendi. Arkadaşlarıyla iletişim kurup, oyun oynayabiliyor. .... Bu çocukları ilk önce arkadaşları dışlıyor, aralarına almıyorlar. Ama benim gayretimle onların iyi taraflarını göstermemle artık kabullendiler.” ifadeleri ile görüşlerini belirtmiştir.

## Öğretmenlerin mülteci/göçmen öğrencilerin duygusal sorunlarına yönelik görüşleri

Öğretmenler mülteci/göçmen öğrencilerin duygusal sorunlarına yönelik olarak öğrencilerin memleket hasreti çektiklerini, bir kısmının ailelerinden ayrıldıkları için travma yaşadıklarını, güven problemleri olduğunu, anılarından koparıldıklarını, çekingen, içine kapanık olduklarını, kendilerini burada rahat hissetmediklerini düşünmektedirler.

Ö12: “Her insan kendini rahat olduğu yerde yani kendi yuvasında kendini en iyi şekilde ifade edebilir. Yuvasından, evinden, yurdundan uzakta olan insanların gurbetteki durumu nasılsa yabancı öğrenci de o şekilde şaşkın ve öz güvensiz bir durumdadır. Bütün insanların yeri kendi yurdu. Bu yüzden yabancı uyruklu öğrenciler en iyi kendi vatanlarında öğrenirler” demiştir. Ö8: “Öğrencide her derste ve her etkinlikte yanlış yapma korkusu var. Çekingen, sessiz ve içine kapanık. Doğru bildiği cevabı ve başarabileceği bir etkinliği bu yanlış yapma korkusu yüzünden yapamıyor.” Ö15:



“Ülkesinde yaşadıklarının ruhunda açtığı yaraya; dilini, kültürünü bilmediği bir ülkede çektiği memleket hasreti ekleniyor. Burada en iyi koşullar sağlansa bile bu ancak yaranın kabuk bağlamasını sağlıyor. Bazen memleketine ait bir ezgi, bir koku ya da bir lezzet bu kabuğun kalkmasına neden oluyor. Yüzü gülse de bu gülümseme biraz buruktur” ifadelerinde bulunmuştur.

### Öğretmenlerin mülteci/göçmen öğrencilerin eğitiminin geliştirilmesine yönelik görüşleri

Öğretmenler kaynaştırma eğitimini desteklemekle birlikte bu öğrencilerin öncelikle dil eğitimine alınmasını, öğretmenlerin bu konuda daha bilinçli hale getirilmesini, öğrencilerin duygusal ve kültürel programlarına yönelik oryantasyon eğitimlerine alınmalarını, öğretmenlerin sınıftaki diğer öğrencilerle bu öğrencilerin kaynaşmalarına yönelik aktiviteleri çoğaltmaları gerektiğini, ailelerin de mutlaka dil eğitimi almaları gerektiğini düşünmektedirler.

Bu konuda Ö1: “Türkiye’ye bu öğrenciler çok plansız programsız alındılar. Çocuklar önce beraberce uyum sürecine alınmalı. Türkçe öğretilmeli. Sonra yaş grubuna göre okullara dağıtılmalı” şeklinde görüş bildirmiştir. Ö2 ise, “Öğretmenlerimiz bu öğrencilerimize yardımcı olabilmek için yeterli donanıma sahip değil. Bu yüzden öğretmenlerin bu konuda hizmet içi eğitim almaları şart” demiştir. Ö20: “Öğretmenler yeterli çabayı gösterirlerse diğer öğrenciler bu öğrencileri aralarına almayı kabul ediyorlar” şeklinde belirtmiştir. Ö7: “Öğretmen empati kurmalı. Kimse isteyerek kendi vatanından ayrılmaz. Savaş ortamından kaçarken yaşadıkları ve gördükleri vahşet verici olaylar kolay atlatılabilecek travmalar değil. Bu yüzden profesyonel destek almaları bir zorunluluk” demiştir. Ö17: “Aile ile iletişim kurmakta çok zorluk çekiyoruz. Ailelerin dil eğitimi almaları gerekiyor” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

### SONUÇ ve TARTIŞMA

Öğretmenlerin mülteci/göçmen öğrencilere yönelik düşüncelerini belirlemeyi amaçlayan araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar tartışılmış ve öneriler getirilmeye çalışılmıştır.

Öğretmenlerin mülteci/göçmen öğrencilere yönelik ürettikleri metaforlara bakıldığında daha çok olumlu düşüncelere sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin en çok, uyumlu öğrenci teması altında metafor ürettikleri, daha sonra sırasıyla dil sorunlarını, kültürel farklılıklardan kaynaklanan sorunları, duygusal sorunları çağrıştıran metaforlar ürettikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin en çok ürettikleri metaforlar arasında “misafir”, “uyumlu”, “uyumsuz”, “bulmaca” ve “dalından koparılmış çiçek” gibi metaforları gelmektedir. Mansori ve Jenkins (2010) yaptıkları çalışmada Avustralya gibi çok kültürlü bir toplumda bile göçmen ve mülteci öğrencilerin ön yargılarla karşılandığını ortaya koymuşlardır. Yine benzer şekilde Hjern, Rajmil, Bergström, Berlin, Gustafsson ve Modin (2013) de İsveçte göçmen/mülteci öğrenciler üzerinde yaptıkları çalışmada Afrika ve Asya kökenli göçmen ve mülteci öğrencilerin akran zorbalığı riski altında bulunduğunu ortaya koymuşlardır. Sezgin ve Yolcu (2016) bu konuda öğretmenlerin ve öğrencilerin göçmen/mülteci öğrencilerle empati kurabilmesine yönelik aktivitelerin düzenlenmesi önerisinde bulunmuşlardır.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç da öğretmenlerin mülteci/göçmen öğrenciler ile ilgili algıladıkları sorunların; *dil sorunları*, *kültürel farklılık sorunları* ve *duygusal sorunlar* başlıkları altında toplandığı görülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre mülteci/göçmen öğrenciler dil sorunlarına bağlı olarak; sınıfta motivasyon sorunları yaşamakta, dil öğrenme konusunda isteksiz olmakta, dil bilmeyip dersi anlamayınca gürültü yapmakta ve diğer arkadaşlarına ve öğretmenlerine karşı agresif tutumlar içinde bulunmakta, dil öğrenmeye başladıklarında sınıfa uyum sağlamakta, aileler de Türkçe bilmedikleri için çocuklarının eğitimi ile ilgilenememektedir. Roucek (1961), eğitimin birinci görevinin mülteci/göçmenlerin yeni ortama uyum sağlaması olması gerekliliği üzerinde durmuştur. Bunu sağlayabilmenin de en önemli yollarından birisi, mülteci/göçmenlere buldukları ülkenin dilini bir an önce öğretmektir. Moreno (2009) da benzer sorunu ABD’de yaptığı araştırmasında tespit etmiş ve Amerikan eğitimi için en büyük tehditlerden birinin göçmen/mülteci öğrencilerin dil sorunları olduğunu ileri sürmüştür. Tobin, Arzubiaga, ve Adair (2013) ailelerin dil sorunları sebebiyle

çocuklarının eğitimi ile ilgilenemediklerini ve bu nedenden dolayı çocukların başarısız olduklarını ortaya koymuşlardır.

Öğretmenler mülteci/göçmen öğrencilerin kültürel farklılık sorunlarına yönelik olarak arkadaşları tarafından dışlanmasını, diğer öğrencilerle kaynaşamamalarını, burada kendilerini geçici hissettiklerini, kendilerini ortamdaki soyutladıklarını, burada geçici süre kaldıkları için eğitimlerinin başarısız olduğunu, kültürel farklılıklarından dolayı kendilerini yabancı olarak hissettiklerini, çaba gösterilirse sınıf ile uyum sağlayabileceklerini ve bu öğrencilerin gelecekle ilgili farklı beklentileri olduğunu düşünmektedirler. Valezquez (1996) yetişkin göçmenler üzerinde yaptığı araştırmada, eğitimde kültür farklılıklarının göçmenler üzerinde çok olumsuz etkilerinin olduğunu ve göçmenlerin bunun sonucunda yabancılaşma yaşadıklarını ve okulun onlar için acı veren bir yere dönüştüğünü ortaya koymuştur. Kanu (2008) da çalışmasında, Afrikalı göçmen/mülteci çocukların eğitimde en çok karşılaştıkları sorunların kültürel farklılıktan kaynaklandığını ortaya koymuştur. Polat'ın (2012) çalışmasında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Çalışmasında görüşlerine başvurulmuş okul müdürleri, mülteci/göçmen öğrencilerin dilsel, kültürel ve duygusal sorunlarının farkında olduklarını ve bu durumun eğitimin başarısı için çok önemli olduğunu belirtmiştir. Bu sorunlara yönelik olarak öğretmenlerin de bilinçli bir yaklaşım sergilemeleri gerekir. Çünkü öğretmenlerin mülteci/göçmen öğrencilere karşı olumlu tutumlar içerisinde olduklarında, eğitimin daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Karabenick ve Noda, 2009).

Öğretmenler mülteci/göçmen öğrencilerin duygusal sorunlarına yönelik olarak öğrencilerin memleket hasreti çektiklerini, bir kısmının ailelerinden ayrıldıkları için travma yaşadıklarını, güven problemleri olduğunu, anılarından koparıldıklarını, çekingen, içine kapanık olduklarını, kendilerini burada rahat hissetmediklerini düşünmektedirler. Şeker ve Aslan'a (2013) göre mülteci çocukların, kötü sağlık koşulları, anksiyete, güvensizlik, aşırı uyarılmışlık, odaklanma sorunları, depresyon, travma sonrası stres bozukluğu yaşamış/yaşayan hassas gruplar oldukları eğitim sürecinde göz ardı edilmemelidir. Yaşanan bu olumsuz deneyimler çocukların bilişsel süreçlerini olumsuz etkileyebilir.

Öğretmenler kaynaştırma eğitimini desteklemekle birlikte bu öğrencilerin öncelikle dil eğitimine alınmasını, öğretmenlerin bu konuda daha bilinçli hale getirilmesini, öğrencilerin duygusal ve kültürel programlarına yönelik oryantasyon eğitimlerine alınmalarını, öğretmenlerin sınıftaki diğer öğrencilerle bu öğrencilerin kaynaşmalarına yönelik aktiviteleri çoğaltmalarını gerektiğini, ailelerin de mutlaka dil eğitimi almaları gerektiğini düşünmektedirler. Bu konuda Milli Eğitim Bakanlığı mülteci/göçmen öğrenciler için yeni bir başkanlık oluşturmuştur. Ayrıca yine bakanlığın emri ile mülteci/göçmen öğrenciler için okul çıkışlarında ve yaz tatillerinde destekleme kursları düzenlenmektedir. Bu eğitimler daha da yaygınlaştırılmalı ve bu öğrencilerin eğitime uyumu bir an önce sağlanmalıdır.

## ÖNERİLER

1. Göçmen/mülteci eğitiminde yapılması gereken ilk şey göçmen/mülteci öğrencilere buldukları ülkenin dilini öğretmek olmalıdır. Bunun yanında yetişkin eğitim kurumlarında açılan kurslara göçmen/mülteci öğrencilerin ailelerinin katılımı teşvik edilmeli ve ailelere de dil eğitimi verilmesi yoluna gidilmelidir.
2. Okullarda yöneticilere, öğretmenlere, öğrencilere ve velilere çok kültürlülük eğitimleri verilerek onların kültürel farkındalıkları artırılmalıdır.
3. Mülteci çocuklara öğretmenler tarafından sağlanacak sosyal destek, ihtiyaç duyulduğunda uzmanlara yönlendirilerek alabilecekleri diğer destekler onların gelişim süreçleri açısından önemlidir. Öğretmenler sınıf içerisinde göçmen/mülteci öğrencilerin duygusal sorunlarının farkında olup, onlara doğru şekilde yaklaşmalıdırlar.
4. Bu araştırma Ege Bölgesi'nin bir ilinde yapılmıştır. Daha başka illerde bu ve benzer çalışmalar tekrarlanarak genelleme yapılabilir.

5. Araştırma nitel araştırma tekniklerinin kullanıldığı bir çalışmadır. İstatistik veriler ve daha geniş sonuçlar elde edebilmek için konuyla ilgili nicel araştırma teknikleri kullanılarak çalışmalar yapılabilir.

### KAYNAKLAR

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change?. *Journal of educational change*, 6(2), 109-124.
- Alba, R. (1999). Immigration and the American realities of assimilation and multiculturalism. *Sociological Forum*, 14(1), 3-25.
- Alger, C. L. (2009). Secondary teachers' conceptual metaphors of teaching and learning: Changes over the career span. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 743-751.
- Andriessen, I., & Phalet, K. (2002). Acculturation and school success: A study among minority youth in the Netherlands. *Intercultural education*, 13(1), 21-36.
- Bravo-Moreno, A. (2009). Transnational mobilities: migrants and education. *Comparative Education*, 45(3), 419-433.
- Cirik, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 34, 27-40
- Denzin, N.K ve Lincoln, Y.S. (2000). *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publication.
- Eren, A., & Tekinarslan, E. (2013). Prospective teachers' metaphors: teacher, teaching, learning, instructional material and evaluation concepts. *International J. Soc. Sci. & Education*, 3(2), 435-445.
- Gay, G. (1994). A synthesis of scholarship in multicultural education. 15 Nisan 2017 tarihinde <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/leadrshp/le0gay.htm> adresinden alınmıştır.
- Groth, R. E., & Bergner, J. A. (2005). Pre-service elementary school teachers' metaphors for the concept of statistical sample. *Statistics Education Research Journal*, 4(2), 27-42.
- Gürsoy, A. (2016). Teacher's attitudes toward multicultural education according to some variables: native or foreign. *Romanian Journal of Experimental Applied Psychology*, 7(2).
- Hayes, S. C., Bissett, R., Roget, N., Padilla, M., Kohlenberg, B. S., Fisher, G., ... & Niccolls, R. (2004). The impact of acceptance and commitment training and multicultural training on the stigmatizing attitudes and professional burnout of substance abuse counselors. *Behavior Therapy*, 35(4), 821-835.
- Hjern, A., Rajmil, L., Bergström, M., Berlin, M., Gustafsson, P. A., & Modin, B. (2013). Migrant density and well-being—A national school survey of 15-year-olds in Sweden. *The European Journal of Public Health*, 23(5), 823-828.
- Kanu, Y. (2008). Educational needs and barriers for African refugee students in Manitoba. *Canadian Journal of Education*, 31(4), 915.
- Karabenick, S. A., & Noda, P. A. C. (2004). Professional development implications of teachers' beliefs and attitudes toward English language learners. *Bilingual Research Journal*, 28(1), 55-75.
- Lastikka, A. L., & Lipponen, L. (2016). Immigrant parents' perspectives on early childhood education and care practices in the Finnish multicultural context. *International Journal of Multicultural Education*, 18(3), 75-94.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1-24.
- Mansouri, F., & Jenkins, L. (2010). Schools as Sites of Race Relations and Intercultural Tension. *Australian journal of teacher education*, 35(7), 93-108.

- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2th.ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Moghaddam, F. M., & Solliday, E. A. (1991). "Balanced multiculturalism" and the challenge of peaceful coexistence in pluralistic societies. *Psychology & Developing Societies*, 3(1), 51-72.
- Nuendorf, K.A. (2002). *The content analysis guidebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Piland, W. E., Piland, A., & Hess, S. (1999). Status of multicultural education in the curriculum. *New Directions for Community Colleges*, 1999(108), 81-88.
- Polat, S. (2012). Okul Müdürlerinin çok kültürlülüğe ilişkin tutumları attitudes of school principals towards multiculturalism. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 42: 334-343
- Rodríguez-García, D. (2010). Beyond assimilation and multiculturalism: A critical review of the debate on managing diversity. *Journal of International Migration and Integration/Revue de l'integration et de la migration internationale*, 11(3), 251-271.
- Roucek, J. S. (1962). Some educational problems of children from immigrant, refugee and migrant families in USA. *International Review of Education*, 8(2), 225-235.
- Sezgin, A. A., & Yolcu, T. (2016). Göç ile gelen uluslararası öğrencilerin sosyal uyum ve toplumsal kabul süreci. *Humanitas: International Journal Of Social Sciences*, 4(7).
- Shaw, D. M., Barry, A., & Mahlios, M. (2008). Preservice teachers' metaphors of teaching in relation to literacy beliefs. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 14(1), 35-50.
- Şeker, B. D., & Aslan, Z. (2015). Refugee Children in the Educational Process: An Social Psychological Assessment. *Journal of Theoretical Educational Science*, 8(1), 86-105.
- Taylor, Tracy, and Kristine Toohey. "Negotiating cultural diversity for women in sport: From assimilation to multiculturalism." *Race Ethnicity and Education* 1.1 (1998): 75-90.
- Tobin, J., Arzubaga, A. E., & Adair, J. K. (2013). *Children crossing borders*. New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Velazquez, L. C. (1996). Voices from the fields: Community-based migrant education. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1996(70), 27-35.
- Yıldırım A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, S., & Tezci, E. (2016). Teachers' attitudes, beliefs and self-efficacy about multicultural education: A scale development. *Universal Journal of Educational Research*, 4(n12A), 196-204.
- Wolsko, C., Park, B., & Judd, C. M. (2006). Considering the tower of Babel: Correlates of assimilation and multiculturalism among ethnic minority and majority groups in the United States. *Social Justice Research*, 19(3), 277-306.

## The Effects of Curiosity on Second Language Learning in terms of Linguistic, Social-cultural and Pragmatic Development

Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül TAKKAÇ TULGAR<sup>1</sup>

Geliş Tarihi: 14.06.2018

Kabul Tarihi: 14.12.2018

Yayın tarihi: 31.12.2018

### Abstract

As a concept motivating learners, curiosity has increasingly succeeded in capturing the imagination of researchers in language education especially in recent decades. Researchers have started to approach the driving force of curiosity in learning the target language from a variety of perspectives. They appreciated its positive contributions to the language development of learners stressing that curiosity serves as a motivation. Yet, there is a need for further research on curiosity and its effects on the improvement of learners' acquisition of target language in second language learning setting. Therefore, this case study aims to investigate the effects of curiosity on the second language learning process of 10 foreign learners of Turkish in second language setting. The data were collected through reflective reports. The results of the content analysis revealed that curiosity contributed to the language knowledge and language development of the participants. The areas of contribution were revealed as linguistic, social-cultural and pragmatic knowledge. The developments in these three specific aspects resulted in a holistic development in the target language.

**Keywords:** Curiosity, second language learning, second language learning setting, foreign learners of Turkish

### Merakın Dilbilimsel, Sosyo-kültürel ve Edimbilimsel Gelişim Yönünden İkinci Dil Öğrenimine Etkisi

#### Öz

Öğrencilerin motivasyonunu sağlayan bir kavram olarak merak, özellikle son yıllarda artan bir şekilde dil eğitimi araştırmacılarının dikkatini çekmektedir. Araştırmacılar, merak kavramının hedef dili öğrenme üzerindeki etkisini farklı perspektiflerden araştırmışlardır. Merakın bir motivasyon kaynağı olduğunu vurgulayan araştırmacılar, onun olumlu yöndeki katkılarına dikkat çekmişlerdir. Ancak, merakın ikinci dil öğrenme ortamındaki dil edinim süreci üzerine etkisi konusunda daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bu durum çalışması, merakın ikinci dil öğrenme ortamında Türkçe öğrenen on yabancı uyruklu öğrencinin dil öğrenme süreçleri üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamaktadır. Veriler öğrencilerin tuttukları raporlar yoluyla toplanmıştır. İçerik analizi, merakın katılımcıların dil bilgisine ve dil gelişimine katkıda bulunduğunu göstermiştir. Dilbilgisi, sosyal-kültürel bilgi ve edimbilimsel bilgideki artış katılımcıların bütünsel dil gelişimine katkı sağlamıştır.

**Anahtar kelimeler:** merak, ikinci dil öğrenimi, ikinci dil öğrenme ortamı, yabancı uyruklu Türkçe öğrencileri

<sup>1</sup> Atatürk Üniversitesi, Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı, aysegultakkac@hotmail.com



## INTRODUCTION

As a concept which is involved in human nature, curiosity can be basically defined as the desire to learn things. Reflections of acts of curiosity can be observed in almost all areas of human life. As a matter of fact, the present state of developments in all branches of science and technology may be defined as the extent that human curiosity has achieved up to now. Leaving aside coincidental inventions, almost everything invented for human use is a product of one or some curious minds.

Viewed from this perspective, curiosity may be defined as the hunger to do something. The education process is not an exception because the *hunger* in education is closely related with the eagerness and desire of learners to learn. Of course, there are a number of other essential factors to be considered for the success of education. However, what makes curiosity unique is that it plays a key role in stimulating further learning.

Since it is one of the fundamental and specific areas of education, language education can be said to have been affected by the natural human trait of curiosity. Covering a number of components ranging from the language-related to the culture-related aspects belonging to particular languages, language education is an area in which curiosity can serve for the purposes of a motive encouraging language learners to follow their language studies in the long-lasting and demanding process of language education.

This study is grounded on the Vygotskian perspective of social-constructivism which suggests that learning is a socially-constructed process which takes place through the social interaction of learners through their environment and other people (Vygotsky, 1978). Considering the context of the participants in this study, it can be inferred that the learners are learning the language in a second language learning setting where social interactions with different interlocutors involving the native speakers of the language are available. Within such a context of constant social interaction, the learner's curiosity can be said to increase and, thus, promote language development in terms of linguistic, social-cultural and pragmatic aspects. For a better presentation of the background of the study, it is helpful to introduce the definitions of the terms linguistic, social-cultural and pragmatic development. Linguistic development refers to the expansion of knowledge in terms of such language-related aspects of the language as its phonology, morphology and syntax. Socio-cultural development is about the development of language learners in terms of the social as well as cultural aspects regarding the target language through their social interactions with their environment and people around (Vygotsky, 1978). Pragmatic development has to do with the ability to use the language appropriately in different contexts with different interlocutors (Bachmann, 1990).

## Literature Review

As an inherent part of humanity, the concept of curiosity has received different definitions. It has been described as the need to explain unexpected by Piaget (1969), the desire to resolve uncertainty by Kagan (1972) and the desire to receive information by Haughton (2014). A more comprehensive definition is offered by Arnone, Small, Chauncey and McKenna (2011) who suggest that curiosity is "a basic instinct, an innate mechanism that enabled intelligent species to learn about and master new things in their environments, promoting survival, use of tools, and ultimately technological advances" (p. 181).

In line with its relation to learning and, therefore, mastering novel things, curiosity has multidimensional connections with various concepts. While White (1959) relates curiosity with competence, Kashdan and Yuen (2007) point at the relationship between curiosity and academic achievement. Regarding the search for learning new things, Arnone, et al. (2011) refer to the connection between curiosity and exploratory behavior. Taking the scope of curiosity into account, Reio, Petrosko, Wiswell, and Thongsukmag (2006) propose a three-dimensional model involving cognitive curiosity, physical curiosity and social curiosity. The strong association between curiosity and learning has also attracted attention in the educational arena (Baruch, Spektor-Levy & Mashal, 2014; Kang, Hsu, Krajbick, Loewenstein, McClure, Wang & Camerer, 2009; Silvia, 2005, 2008).



Having influence on multi-faceted aspects, curiosity can also be said to exert influence on the language learning process. Language involves a number of new aspects to learn and each improvement in the process is closely related with a curious effort. However, curiosity as a specific concept has not received much attention in language literature, particularly considering its effects on second language learning.

The perusal of the literature reveals that curiosity in language education has been mostly examined in line with motivation which has relevance with curiosity. Regarding the significance of motivation in the maintenance of the desire and dedication to learn a language, Dörnyei (1998, p.117) suggested that “motivation provides the primary impetus to initiate learning the L2 and later the driving force to sustain the long and often tedious learning process” and underlined the dynamic relationship between motivation and other factors, which is curiosity for the purposes of this study, stating “all the other factors involved in L2 acquisition presuppose motivation to some extent”. The strong connection between motivation and curiosity is also stressed by Ciampa (2016) and Lin, Wong and McBride-Chang (2012).

A seminal work belonging to Spolsky (1969) can be considered as an example referring to the notion of curiosity in language education. Covering the attitudinal foundation in language learning, the researcher noted that the attitude of learners towards the language and its users is among the basic attitudinal factors influencing learner motivation. Based on this conclusion, it can be stated that the attitudes towards a particular language and its speakers have an influence on the motivation, therefore, the curiosity of language learners.

The concept of curiosity has also been examined within the context of young learners. Working with 30 first-grader children, Ciampa (2016) explored the relationship between curiosity promoted through mobile e-books and reading motivation. As a result of the case study, the researcher reported that curiosity was a stimulating factor increasing the participants’ motivation for reading activities. Lin et al (2012) investigated the reading motivation and comprehension of 104 Chinese bilingual fifth-graders learning English as a foreign language. The results of the questionnaire revealed that curiosity besides self-efficacy and involvement was influential affecting the participants’ reading motivation and comprehension in both languages, L1 in particular.

The relevant literature also presents some studies which had a direct focus on the notion of curiosity. With an aim to examine the continuance attention of 125 senior students at secondary level, Chang, Tseng, Liang and Yan (2013) centered their study on the Technology Acceptance Model taking curiosity and continuance intention variables into account. The results revealed that curiosity was a strong factor impacting the participants’ intention to continue learning through the applied system.

Besides the studies with young learner profile, there are also examples of research conducted with adult language learners. Working with six learners of French who had a short-term study abroad experience, Allen (2010) investigated the sources of motivation for the participants to continue their French education. The researchers reported that linguistic curiosity and career motives were the factors affecting the participants’ willingness to continue their learning process. Graham and Helen (2011) centered on the effectiveness of information gap designs as a tool to enhance academic curiosity in second language learning. The researchers reported that information gap designs formed the basis for inquiry-based learning and promoted academic curiosity. Designing a two-step action research, Houghton (2014) studied the indications of curiosity in a study abroad case regarding the design of teaching materials to stimulate curiosity in terms of intercultural communicative competence in an English course. The results showed that the information-gap design promoted curiosity in the participants regarding the cultural-communicative aspects of the target language.

Focusing on the connection between second language learning motivation and global competence, Semaan and Yamazaki (2015) worked with 137 participants learning critical languages. The results of the survey pointed at the positive relationship between motivation and global competence. In addition, the researchers noted that curiosity towards cultural differences contributed to global competence. This result pointing at the effects of cultural curiosity echoed the results previously reported

by Shedivy (2004), who shared a similar research basis with Allen (2010) aiming to explore the reasons why some learners continue their language education after taking compulsory education. In a quasi-experimental study, Gurning and Siregar (2017) aimed to find out whether teaching strategies and curiosity influence 76 learners' success in reading comprehension. The results pointed at the positive correlation between curiosity as well as teaching strategies and success in reading comprehension.

Curiosity has also been investigated in the Turkish context. Exploring the tertiary level students' curiosity levels, Demirel and Coşkun (2009) aimed to find out whether there was a relationship between levels of curiosity and such factors as gender, faculty, university entrance scores and achievement perception. The results of the curiosity scale showed that while achievement of success was not a factor affecting the participants' curiosity levels, the other three factors had a positive relationship with curiosity. Centering on secondary school students' achievement levels in science course, Ceylan, Sağirekmekçi, Tatar and Bilgin (2016) searched whether the level of motivation, curiosity and attitudes were factors influencing the participants' achievement levels. The results of the questionnaire showed that while motivation did not have a significant connection with achievement, attitude and curiosity had direct effects on science achievement. Placing emphasis on the epistemological curiosity of 557 high school students towards mathematics lessons, Eren and Coşkun (2016) investigated the relationship among variables of boredom, strategies to cope with boredom and epistemic curiosity. The results pointed at the significant relationship among the variables. In other words, epistemic curiosity was shown to decrease boredom while promoting the boredom-coping strategies.

The concept of curiosity can be said to promote cultural and pragmatic development. In a study conducted with international students, Mikhaylov (2016) examined the effects of curiosity in enhancing cross-cultural knowledge and competence. The researcher reported that the cross-cultural exchanges stimulated the participants' curiosity to develop their cultural knowledge and this curiosity, in turn, developed their cross-cultural knowledge. This result echoed the remarks of Bennett (2009), Shively (2010) and Hassanzadeh, Silong, Asmuni and Wahat (2015) who stated that curiosity is the force keeping the minds of people open to novel things, increasing their social, cultural and pragmatic knowledge and competence.

Curiosity has become a topic of investigation from different perspectives involving its existence and effects on young learners of various ages (Towmey & Westermann, 2017; West & Roberts, 2016); its effects on reading motivation (Schiefele, Schaffner, Möller, Wigfield, Nolen & Baker, 2012); curiosity in science lessons (Ceylan, et al., 2016); curiosity in mathematics (Eren & Coşkun, 2016); curiosity and teaching strategies (Gurning & Siregar, 2017). The analysis of the existing literature on curiosity reveals that though curiosity has received increasing attention in research, there is still room for research on curiosity in language learning environments, second language learning in particular. The existing research on the effects of curiosity on language education indicates that curiosity, accompanied by motivation, is among the factors influencing the language learning process. However, considering the number of studies centering on the impact of curiosity on language learning success, future research seems needed in second language education as it provides learners with the chance to observe and experience the target language within its authentic context. Therefore, this case study is intended to investigate the effects of curiosity on second language learning success. The study is expected to present a different perspective to research on curiosity emphasizing its influence on learning success in second language learning setting which is rich in social and cultural content besides linguistic presentation.

## METHODOLOGY

This study is grounded on qualitative case study design in that case study enables researchers to investigate the issue under discussion in a detailed way to gain deeper insights (Creswell, 1998; Yin, 1994). Through this case study design, the experiences of the participants can be examined in their real contexts. Since the participants in this study were the real agents experiencing language development supported by curiosity, case study design was thought to help the researcher understand the genuine experiences of the agents in their actual learning context in terms of the effects of curiosity on their language development.

## Setting and Participants

The study was conducted at an institution (AtaTömer) which provides a year-long preparatory Turkish language education for foreign learners of Turkish. This institution annually hosts foreign learners of Turkish provided scholarship by the Turkish government to receive their undergraduate/graduate studies. These learners are supposed to have C1 level of language proficiency to be able to go on their studies in their departments. For this purpose, they receive Turkish preparatory education in the institution with other foreign learners coming from different countries. The union of students with different social, religious, cultural and ethnic backgrounds creates an authentic environment in which a diversity of nations come together and form a new community, increasing curiosity to learn the target language better as it was the common language for the new group.

Purposeful sampling was adopted to have a precise picture of cases (Patton, 1987). The participants of this study were 10 learners of Turkish coming from Mongolia, Zambia, Madagascar, Iran, Afghanistan and Mauritania. These learners were selected on the grounds that they reported they were curious about new things around and this enabled them to learn new things and, therefore, promoted their language development. In addition, these 10 foreign learners were reported by their language instructors to hold a more curiosity-driven language learning process compared to their friends. Therefore, on a voluntary-basis, these learners were selected as the participants of the study. They were thought to contribute to the maintenance of a glocal environment preserving and presenting their cultural and social characteristics on the one hand, and interacting with other cultures on the other.

## Data Collection Tool

The data were collected through reflection reports. The participants were asked to keep reports monthly, three in total, in which they can reflect their experiences regarding the effects of curiosity in their language development. They were suggested to keep their reflection reports in line with the following questions:

1. Do you think that your curiosity towards the target culture affects your language development?
2. How do you think your curiosity towards the cultures of other students (the students in your class) affects your language development?
3. How do you think your curiosity towards the social aspects of the target culture affects your language development?
4. How do you think your curiosity towards the social aspects of other friends affects your language development?
5. How do you think your curiosity towards the people using the target language affects your language development?

These questions were prepared by the researcher in line with her observations of the participants in the learning environment considering their attitudes and relationships with other students as well as informal dialogues with the students in the institution. Proofread by two field experts of teaching Turkish to ensure instrument validity, the questions were prepared in Turkish as the participants had B2 level of language proficiency when they were asked to keep the reports.

## Data Collection and Analysis Process

The data were collected in the second term of the preparatory education because, in this way, the participants could gain experience and observe the linguistic, cultural and social aspects in the learning setting. At the beginning of the second term, the participants were selected based on their voluntary participation and they were asked to keep three reports reflecting their curiosity-based experiences promoting their target language development. They were suggested to write their reports in line with the above-mentioned questions. The participants wrote one report for almost every month, three reports in total, in the 16-week period. They used Turkish in their reports.

After collecting the reports, the researcher translated them into English and a native speaker of English proofread the data. In order to ensure the trustworthiness of the data, each participant was shown the transcripts of their reflective reports and the preliminary analysis of the findings. In this way, the researcher obtained participants approval for the data to be analyzed.

Content analysis was adopted to analyze the data. The analysis process was conducted in two main phases. In the first phase, the reflective reports of individual participants were analyzed separately in order to determine the recurring aspects for each participant. In the second phase, the researcher compared the reflective reports of the participants to identify the similar and different aspects of the participants' experiences. Then, the researcher identified common codes and combined them into relevant categories reflecting on the curiosity-driven experiences affecting language development of the participants. In order to ensure trustworthiness in the analysis process, another expert on the field was consulted to content-analyze the data. The second-rater analysis also revealed similar aspects, strengthening the data analysis. The processes of peer-checking the questions, obtaining participant approval for the transcribed reports and initial analysis and second rater analysis were followed to ensure data validation.

## RESULTS

The results of this case study pointed at curiosity as a factor positively contributing to the language development of the participants. The content analysis of the reflection reports indicating the curiosity-driven experiences of the participants in the process of language development in the second language learning setting can be presented under three categories: curiosity affecting linguistic development, curiosity affecting social-cultural development and curiosity affecting pragmatic development.

The results are displayed with extracts from the reflection reports of the participants. As there were four reflection reports from each participant, the extracts are presented with the report number. For example, P3-R2 refers to the example quote of the third participant in the second reflection report.

### Curiosity Affecting Linguistic Development

In the second language learning process, the participants, as they stated in their reflection reports, were exposed to a great amount of language content. They had the chance to observe the way the target language was used inside and outside the classroom setting. This offered them the opportunity to encounter a number of new language usages to learn. This content-rich environment naturally raised the curiosity of the participants to learn more about the target language. This experience is reflected by one of the participants who pointed out the availability of the target language everywhere in the target community:

“Here, language is everywhere. It doesn't matter whether you are inside or outside the class. You can hear Turkish wherever you go. Constantly hearing the language means that there are always new things to learn. So, when I hear something new, I immediately wonder what it is. I believe this really improves my language knowledge.” (P7-R3)

Referring to the availability of the target language everywhere, the same participant also appreciated the chances of learning the language peripherally increasing his curiosity:

“I live in a city in which the language is everywhere even on the signboards in the streets. So, I realize learning new words from those signboards. When I don't understand, I immediately check the item on the Internet and learn what it is.” (P7-R1)

The participants also mentioned some cases in which they were engaging themselves in a process of comparing the linguistic aspects of their native languages with those of the target language. Upon hearing a new linguistic aspect in the target language, the participants stated they were getting curious whether there is a similar rule in their native language. Going through a process of comparing and contrasting the two languages, the participants reported to learn some linguistic aspects better as

they established associations between the new information and the existing one, as explained in the below extract:

“When I learn a new linguistic rule in Turkish, I try to search for something similar to it in my own language. Sometimes, there are similar and sometimes there are different rules between the two languages. I realize that I can learn the new rules better and use them more effectively by identifying the similarities and differences.” (P1-R2)

The reflections of the participants revealed that constantly being exposed to new forms of the target language inside and outside the language classroom was a factor increasing their curiosity to learn more about the language. Either by searching for novel things or going through a process of comparing and contrasting their native language and the target language, the participants expressed being motivated, out of curiosity, to develop their language knowledge in terms of the linguistic aspects.

### **Curiosity Affecting Social-cultural Development**

As any language is related with the social and cultural aspects belonging to its community, the process of language learning naturally involves a social-cultural side to master. Being aware of this reality, the participants reported their experiences that while learning the target language, they were also obtaining information about the social and cultural structure of the target language.

The participants referred to several specific cases in which they developed their language knowledge wondering the social and cultural characteristics of the target society. One of these cases was related to the traditions of the target culture. As they were learning the target language in its authentic setting, the participants were in constant interaction with the target culture and the cultures of their friends. This created an atmosphere in which there were different examples reflecting the characteristics of the society. Narrating an experience in which she had the chance to attend a henna night, one of the participants offered the below comment also reflecting the reason for language development:

“I am happy to learn Turkish in Turkey because I can live the language here. For example, one evening, one of my roommates in the dormitory invited me to a henna night. Then, I really became curious because I wondered the similar and different aspects of our henna night and the Turkish henna night. Before going there and while attending the henna night, I asked a lot of questions to my roommate. At that night, I learned many new words about a specific cultural event.” (P8-R3)

Considering the inseparable connection between language and culture, another participant referred to his curiosity about the Turkish cuisine. The participant revealed his thought that food is a reflection of a culture and there are peculiar aspects in each and every cuisine, as mirrored in the following comment:

“I am really interested in the Turkish cuisine. When I have some free time, I try to search for different recipes. I compare the ingredients we mostly use in my county and the ones Turks mostly use in their food. In this way, I can say I have learned a number of new vocabulary items including chunks presented in recipes.” (P5-R1)

The history of the target culture was also a source of curiosity for some of the participants. While trying to learn about the historical background of the target society, one of the participants explained that he learned some new historical concepts and some titles particularly belonging to the target culture:

“I believe history is a great part of language and I desire to learn about the history of the target society. While reading its history, I found myself encountering and searching for new concepts like geographical place names or title names given to specific positions. In addition, while reading in the target language, I am also exposed to the target language. I can say that, through my curiosity about history, I have developed my language knowledge and competence.” (P9-R2)



The social side of the living community also became a source of curiosity for the participants. The way relationships were established and maintained in the target society or the way some events were organized raised the curiosity of the participants and motivated them to learn about these context-specific aspects in the target society. This social curiosity was a motive helping the participants develop their language knowledge:

“A new community means new rules and styles followed in social life. Starting from the day I came here, I try to pay attention to the lifestyle in the target community. Sometimes, I ask questions to my native friends; sometimes I search for further information on the Internet. This process has made two main contributions to me: while learning more about the target culture, I can develop my language knowledge as well.” (P4-R3)

The curiosity experienced by the participants as regards the novel social and cultural dimensions in the target community was reported as a source of motivation stimulating language development of the participants. In order to satisfy their curiosity, the participants asked questions to native people, searched through the web sources or read books. All these practices helped the participants develop their language knowledge and competences.

### **Curiosity Affecting Pragmatic Development**

The pragmatic norms of a language which are about the appropriate ways of maintaining interaction between interlocutors in different contexts are also involved in the process of language learning. While sharing life in the target community, the participants were exposed to these abstract norms inside and outside the classroom setting. One of the participants appreciated the available chances to observe the way Turkish was used appropriately by its native speakers and commented as such:

“Since there are native speakers everywhere, I am lucky to observe the way the target language should be used appropriately. I participate in different contexts and I hear different examples of proper language use. This is a great opportunity to develop my language competence and particularly my pragmatic knowledge.” (P1-R1)

Another participant referred to the interactions among the target people as a source of language development. She stated that being curious about, and thus, observing how the target people initiate, continue or finalize conversations contributed to her understanding of maintaining interaction in the target language. She also added that observing the same person using the language differently in different contexts raised her awareness of the right way to use Turkish:

“I have a roommate who is a native speaker of Turkish. I try to carefully listen to her while she is talking to someone in Turkish. I realized that the language she was using was not the same in every place. This situation increased my curiosity and I paid more attention to her speech each and every time she spoke with other people. After some time, I realized that this enhanced my language knowledge in terms of what to say where.” (P10-R3)

Taking the results related to the effects of curiosity in second language learning into account, it can be inferred that curiosity served as a factor which motivated the participants to search for further chances to develop their language knowledge. The more they were curious about different aspects of the target language, the newer things they learned. Their curiosity paved the way for them to develop their linguistic, social-cultural and pragmatic knowledge while contributing to their language knowledge and competence in the global second language setting.

## **DISCUSSION**

The results of this case study showed that the curiosity-driven experiences of the participants contributed to their language development in the process of language learning in the second language setting in three dimensions: linguistic development, socio-cultural development and pragmatic development promoted by curiosity. In the light of these dimensions, some conclusions can be presented as follows.



The results obtained from this study can be said to be in parallel with those reported in previous research in some particular dimensions. The first dimension is related with the linguistic development promoted by curiosity noted by the participants in this study. Being language learners in the second language learning context, the participants reported taking advantage of the constant exposure to the target language inside and outside the classroom. The availability of great amounts of language exposure to the target language in terms of its linguistic features in the second language learning environments was also underlined in the studies of Yang and Lyster (2010) and Takkaç Tulgar (2018) who maintained that exposure to language forms in the target context contributes to learners' linguistic development. Setting out from the conclusions of this study and related previous research, it can be discussed that the availability of the target language in different authentic contexts is a valuable opportunity for language learners to hear the language in its natural environments produced by its native speakers. In this way, learners who are exposed to the target language in actual use can develop an understanding of the way the target language works in terms of its linguistic aspects.

Considering the scope of the present research examining the curiosity factor, one can also infer that the awareness increased through exposure can increase the participants' curiosity to learn more about the novel aspects of the language. New exposures raise curiosity and curiosity stimulates a desire to learn more about novel things as also suggested by Towmey and Westermann (2017). In this sense, curiosity can be regarded as the dynamic behind the linguistic development of the participants in this study.

The second dimension echoing the conclusions in previous research is about the language development regarding the social-cultural aspects of the target language stimulated by curiosity. While they were learning the target language, the participants also formed a new community in which they had social and cultural sharing maintained through the common language. Since the participants were receiving their language education in the second language setting, there were a huge number of possibilities to observe and experience different social and cultural events. In other words, there was an atmosphere of social relationships grounded on linguistic and cultural interactions among different nations as well as the target culture. Some researchers considered this social environment formed for educational purposes as participatory cultures (Csizer & Dörnyei, 2005; Jenkins, Purushotma, Clinton, Weigel & Robison, 2006).

Taking the presence of social interaction in second language learning environments into account, Shedivy (2004) and Engel (2011) underlined that this social interaction may increase the cultural interest and curiosity of the participants. Upon evaluating the case experienced by the participants in this study, one can also observe a similar case in which the participants' curiosity raised by the interactions through the social environment created in the second language learning context. It can be concluded that the sense of curiosity increased when the participants observed different cultures; therefore, they felt the need to develop their target language knowledge and skills as it was the common means of communication with the other members of the community. In addition, the participants also needed to develop their target language proficiency at the desired level in order to present their cultural values to other people in the glocal community. Therefore, since the target language was the common language in this setting, the curiosity to better understand others and introduce their unique characteristics to other interlocutors can be considered to have stimulated their language development.

The third dimension supporting the previous research is related with the language development stimulated by curiosity-directed experiences regarding the pragmatic aspects. Pragmatic competence is an integrated component of any language as it involves the abstract norms regulating human communication in a particular society (Takkaç Tulgar, 2016). The essential nature of pragmatic competence in language learning is also underlined by the prominent figures in the field of pragmatics and pragmatic competence (Bardovi-Harlig & Dörnyei, 1998; Taguchi, 2014). Observing the native speakers using the target language in different settings, the participants in this study appreciated the rich content of the language learning environment in terms of pragmatic content.

From the curiosity-driven experiences of the participants in this study, it can be concluded that, these pragmatic observations, while enabling the participants to figure out the abstract rules of the language, also increased their curiosity in learning more about the target language and making comparisons between their mother tongue and the target language.

Some concluding discussions based on the curiosity-driven language learning experiences of the participants can be presented as follows. The second language learning setting in the present study offered a linguistically, socially and pragmatically rich environment for the participants, which is thought to raise the curiosity of the participants in learning more novel aspects in the target language. The learning experiences of the participants were grounded on a curiosity-stimulated basis and their curiosity, accompanied with the availability of the target language in its natural context, enabled the participants to develop their language knowledge and abilities in terms of linguistic, social and pragmatic dimensions of the language.

What actually motivated the participants was their curiosity to engage themselves more in the language with the help of the language available around. They had the sense of inquisitiveness proposed by Mendelhall (2001), which can be regarded as a synonym for curiosity, encouraging them to take an active and curiosity-directed role in language learning. The more they participated in language-rich environments, the more their curiosity increased. In an atmosphere of linguistic, social-cultural and pragmatic sharing, the curiosity, social curiosity in particular, of the participants naturally increased helping them expand their knowledge, a case which was also reported by Reio et al (2006) and Lasagabaster (2017).

Given these viewpoints, one can infer that the curiosity of the participants in this study influenced their social and cultural curiosity, that the language learning experiences of the participants in this study affected their forms of thinking by increasing their curiosity, that the learning context had influence on their curiosity from social and cognitive aspects and that the attitude, curiosity in this case, influenced the practices of the participants since they were searching for ways of developing their language knowledge to satisfy their social and cultural curiosity in the global second language learning environment. The combination of curiosity in different forms resulted in the development of language knowledge and competence of the participants. As suggested by Litman, Hutchins and Russon (2005) and Schmitt and Lahroodi (2008), curiosity served as a central factor in learning in this study modifying the behaviors of the participants. In conclusion, curiosity motivated the participants, regulated their language learning experiences and helped them improve their language competence in linguistic, social and pragmatic terms.

## CONCLUSION

In this case study, the participants reported to develop their language knowledge and competence in terms of the linguistic, social and pragmatic aspects of the target language in the second language learning environment through their curiosity-driven experiences.

The main reason behind this development was the desire to learn more about the target culture and the different cultures introduced by the other students in the institution. As a result, the more they were curious about novelty, the more they improved their target language. They improved their linguistic knowledge by adding new items into their language repertoire. They advanced their social and cultural basis by observing the target culture as well as other cultures. In addition, they enhanced their pragmatic competence by learning the norms of different cultures and languages including the target language. Moreover, the participants contributed to the maintenance of a new social and cultural atmosphere by introducing local cultures into the learning community reflecting their peculiar linguistic, social and cultural characteristics. In conclusion, the participants benefitted from the sense of curiosity in developing their knowledge and competence in the target language in terms of linguistic, social-cultural and pragmatic aspects. Therefore, as also suggested by Phillips (2013), spaces for curiosity should be created for language learners to encourage them to learn the language more effectively and enjoyable.

In this sense, the unbreakable cycle between social and cultural interactions and curiosity should be benefitted from in the process of second language education.

Though it aimed to contribute to research on curiosity, this study is not out of limitations. The main limitation is the number of the participants. In addition, the data were collected through a single instrument. In addition, the study was conducted in a single setting. therefore, future research can be carried out with more participants whose perspectives will be examined with the help of data collected through different instruments. Future research can also compare cross cases in which the experiences of second language learners participating in different glocal settings can be investigated.

## REFERENCES

- Allen, H. (2010). Language-learning motivation during short-term study abroad: An activity theory perspective. *Foreign Language Annals*, 43(1), 27-49.
- Arnone, M., Small, R., Chauncey, S. & McKenna, P. (2011). Curiosity, interest and engagement in technology-pervasive learning environments: A new research agenda. *Education Technologies and Research Development*, 59, 181-198. Doi: 10.1007/s11423-011-9190-9.
- Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bardovi-Harlig, K., & Dörnyei, Z. (1998). Do language learners recognize pragmatic violations? Pragmatic vs. grammatical awareness in instructed L2 learning. *TESOL Quarterly*, 32, 233-259.
- Baruch, Y., Spektor-Levy, O., & Mashal, N. (2016). Pre-schoolers' verbal and behavioral responses as indicators of attitudes and scientific curiosity. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 14(1), 125-148.
- Bennett, J. M (2009). Cultivating intercultural competence: A process perspective. In D. K. Deardorff (Ed.), *The Sage book of intercultural competence* (pp. 121-140). Sage, Thousand Oaks.
- Berho, D. & Defferding, V. (2005). Communication, culture, and curiosity: Using target-culture and student-generated art in the second language classroom. *Foreign Language Annals*, 38(2), 271-277.
- Ceylan, E., Sağiremekçi, H., Tatar, E., & Bilgin İ. (2016). Investigation of middle school students' science course achievement according to their curiosity, attitude, and motivation levels. *Uşak University Journal of Social Sciences*, 9(1), 39-52.
- Ciampa, K. (2016). Motivating grade 1 children to read: Exploring the role of choice, curiosity, and challenge in mobile ebooks. *Reading Psychology*, 37(5), 665-705. Doi: 10.1080/02702711.2015.1105337.
- Chang, C.C., Tseng, K.H., Liang, C., & Yan, C.F. (2013). The influence of perceived convenience and curiosity on continuance intention in mobile English learning for high school students using PDAs. *Technology, Pedagogy and Education*, 22(3), 373-386.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Csizér, K. & Dörnyei, Z. (2005). The internal structure of language learning motivation and its relationship with language choice and learning effort. *The Modern Language Journal*, 89(1), 19-36.
- Demirel, M. & Coşkun, Y. (2009). Investigation of curiosity levels of university students in terms of some variables. *Mehmet Akif Ersoy University Faculty of Education Journal*, 18, 111-134.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31(3), 117-135. <https://doi.org/10.1017/S026144480001315X>

- Engel, S. (2011). Children's need to know: Curiosity in schools. *Harvard Educational Review*, 81(4), 625-645.
- Eren, A. & Coşkun, H. (2016). Students' level of boredom, boredom coping strategies, epistemic curiosity, and graded performance. *The Journal of Educational Research*, 109(6), 574-599.
- Graham, P. & Helen, J. (2011). Stimulating curiosity to enhance learning. *GESJ: Education Science and Psychology*, 2(19), 25-31.
- Guilloteaux, M. & Dörnyei, Z. (2008). Motivating language learners: A classroom-oriented investigation of the effects of motivational strategies on student motivation. *TESOL Quarterly*, 42(1), 55-77.
- Gurning, B. & Siregar, A. (2017). The effect of teaching strategies and curiosity on students' achievement in reading comprehension. *English Language Teaching*, 10(11), 191-198. DOI: 10.5539/elt.v10n11p191.
- Hassanzadeh, M., Silong, A. D., Asmuni, A., & Wahat, N. W. A. (2015). Developing effective global leadership. *Journal of Educational and Social Research*, 5(3), 15.
- Houghton, S. (2014). Exploring manifestations of curiosity in study abroad as part of intercultural communicative competence. *System*, 42, 368-382.
- Gruber, M. J., Gelman, B. D., & Ranganath, C. (2014). States of curiosity modulate hippocampus-dependent learning via the dopaminergic circuit. *Neuron*, 84, 486-496.
- Jenkins, H., Purushotma, R., Clinton, K., Weigel, M., & Robison, A. J. (2006). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st Century. Building the field of digital media and learning: an occasional paper on digital media and learning*. Chicago: MacArthur Foundation.
- Kagan, J. (1972). Motives and development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 22(1), 51-66. Doi:10.1037/h0032356.
- Kang, M. J., Hsu, M., Krajbich, I. M., Loewenstein, G., McClure, S. M., Wang, J. T., & Camerer, C. F. (2009). The wick in the candle of learning epistemic curiosity activates reward circuitry and enhances memory. *Psychological Science*, 20, 963-973.
- Kashdan, T. B., & Yuen, M. (2007). Whether highly curious students thrive academically depends on the learning environment of their school: A study of Hong Kong adolescents. *Motivation and Emotion*, 31, 260-270.
- Kormos, J., Kiddle, T., & Csizer, K. (2011). Systems of goals, attitudes, and self-related beliefs in second-language-learning motivation. *Applied Linguistics*, 32(5), 495-516. doi:10.1093/applin/amr019.
- Kozaki, Y. & Ross, S. (2011). Contextual dynamics in foreign language learning motivation. *Language Learning*, 61(4), 1328-1354. Doi: 10.1111/j.1467-9922.2011.00638.x.
- Lasagabaster, D. (2017). Language learning motivation and language attitudes in multilingual Spain from an international perspective. *The Modern Language Journal*, 101(3), 583-596. Doi: 10.1111/modl.12414.
- Lin, D., Wong, K., & McBride-Chang, C. (2012). Reaching motivation and reading comprehension in Chinese and English among bilingual students. *Reading and Writing*, 25(3), 717-737.
- Litman, J., Hutchins, T., & Russon, R. (2005). Epistemic curiosity, feeling-of-knowing, and exploratory behavior. *Cognition and Emotion*, 19(4), 559-582. Doi: 10.1080/02699930441000427.

- McEown, M., Sawaki, Y., & Harada, T. (2017). Foreign language learning motivation in the Japanese context: Social and political influences on self. *The Modern Language Journal*, 101(3), 533-547. Doi: 10.1111/modl.12411.
- Mikhaylov, N. (2016). Curiosity and its role in cross-cultural knowledge creation. *The International Journal of Emotional Education*, 8(1), 95-108.
- Nunan, A. (2017). Giving learners a multicultural voice: An English speaking university context. *Cercles*, 7(2), 435-449.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Phillips, R. (2013). Space for curiosity. *Progress in Human Geography*, 38(4), 493-512. Doi: 10.1177/0309132513506271.
- Piaget, J. (1969). *The psychology of intelligence*. New York: Littlefield, Adams.
- Reio, T. G., Petrosko, J. M., Wiswell, A. K., & Thongsukmag, J. (2006). The measurement and conceptualization of curiosity. *The Journal of Genetic Psychology*, 167(2), 117-135.
- Schmitt, F. & Lahroodi, R. (2008). The epistemic value of curiosity. *Educational Theory*, 8, 125-48.
- Semaan, G. & Yamazaki, K. (2015). The relationship between global competence and language learning motivation: An empirical study in critical language classrooms. *Foreign Language Annals*, 48(3), 511-520. Doi: 10.1111/flan.12146.
- Shedicy, S. (2004). Factors that lead some students to continue the study of foreign language past the usual 2 years in high school. *System*, 32, 103-119. Doi:10.1016/j.system.2003.09.008.
- Shively, R. (2010). From the virtual world to the real world: A model of pragmatics instruction for study abroad. *Foreign Language Annals*, 43(1), 105-137.
- Silvia, P. J. (2005). What is interesting? Exploring the appraisal structure of interest. *Emotion*, 5, 89-102.
- Silvia, P. J. (2008). Interest-the curious emotion. *Current Directions in Psychological Science*, 17, 57-60.
- Spolsky, B. (1969). Attitudinal aspects of second language learning. *Language Learning*, 19, 271-283.
- Taguchi, N. (2014). Pragmatic competence in foreign language education: cultivating learner autonomy and strategic learning of pragmatics. *Proceedings of CLaSIC*, 472-486.
- Takkaç-Tulgar, A. (2016). The role of pragmatic competence in foreign language education. *Turkish Online Journal of English Language Teaching*, 1(1), 10-19.
- Takkaç-Tulgar, A. (2018). A tale of two skills: Attitudes of learners towards reading and writing in foreign context and target context. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 18(1), 139-157.
- Towmey, K. & Westermann, G. (2017). Curiosity-based learning in infants: A neurocomputational approach. *Developmental Science*, 21(4), 1-13. DOI: 10.1111/desc.12629.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher mental processes*. New York: Cambridge University Press.
- West, J. & Roberts, K. (2016). Caught up in curiosity: Genius hour in the kindergarten classroom. *The Reading Teacher*, 70(2), 227-232. Doi:10.1002/trtr.1497.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.

Yang, Y., & Lyster, R. (2010). Effects of form-focused practice and feedback on Chinese EFL learners' acquisition of regular and irregular past tense forms. *Studies in Second Language Acquisition*, 32, 235-263.

Yin, R. K. (1984). *Case study research: Design and methods*. Beverly Hills, CA: Sage.



## Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre İncelenmesi; Kütahya İli Örneği

Hafize ER TÜRKÜRESİN<sup>1</sup>

Geliş Tarihi: 30.06.2018

Kabul Tarihi: 21.11.2018

Yayın tarihi: 31.12.2018

### Özet

Bu araştırmada Milli Eğitim bünyesinde açılan destekleme ve yetiştirme kurslarının etkililiği belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma hem nicel hem de nitel araştırma modellerinden yararlanılarak karma yöntemle oluşturulmuştur. Karma araştırma modeli; araştırma problemini daha iyi anlamlandırmak, açıklamak ve analiz etmek için nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı bir modeldir. Araştırmaya 2016-2017 eğitim öğretim yılında Kütahya Merkez ilçesinde 3 ayrı ortaokulda öğrenim gören 269 öğrenci ve bu okullarda çalışan farklı branşlarda 24 öğretmen katılmıştır. Araştırma verileri araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu ve Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına İlişkin Öğrenci Görüşleri Ölçeği (İncirci ve diğ., 2017) ile toplanmıştır. Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına İlişkin Öğrenci Görüşleri Ölçeği “Yarar ve Önem” ve “İlgi ve Motivasyon” olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin boyutlarına ilişkin cronbach alpha kat sayıları sırasıyla .95 ve .91 şeklindedir. Ölçeğin geneline ait cronbach alpha kat sayısı ise .94 şeklindedir. Araştırmaya ait nitel verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniğinden; nicel verilerin çözümlenmesinde ise betimsel istatistikler, iki grup ortalaması arasındaki farkı betimlemede t- testi, üç ve daha fazla grup arasındaki farkı belirlemede ANOVA ve gruplar arasındaki ilişkiyi betimlemede Korelasyon analizlerden yararlanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre Destekleme ve Yetiştirme Kursları öğrenciler arasında fırsat eşitliği sağlamakta, öğrencilere test çözme alışkanlığı kazandırıp onları merkezi sınavlara hazırlamakta, öğrencilerin dersle ilgili eksikliklerinin kapatılmasına faydalı olmakta ancak süreçte (kaynak kitap, devamsızlık vb. gibi) bazı eksiklikleri bulunmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Destekleme ve Yetiştirme Kursları, MEB, Öğretmen.

### Investigation of Support and Training Courses by Teacher and Student Opinions; Kutahya Province Sample

#### Abstract

It has been aimed to determine the effectiveness of supportive and educational courses opened under the supervision of National Education in this research. The study was designed through mixed method by using both quantitative and qualitative research models. The mixed research model is a model in which quantitative and qualitative methods are used together in order to make sense of research problem, explain and analyze it in a better way. 269 students studying at 3 different middle schools in Kutahya city center and 24 teachers working at these schools from different branches in 2016-2017 school year participated in the research. The research data were collected via semi-structured interview form developed by the researcher and Supportive and Educational Courses Students' View Scale (İncirci et al., 2017). Supportive and Educational Courses Students' View Scale includes two dimensions of “Usefulness and Importance” and “Interest and Motivation”. Cronbach's alpha coefficients of the scale's dimensions are respectively .95 and .91. The overall Cronbach's alpha coefficient of the scale is .94. Descriptive analysis was used for the qualitative data of the research, descriptive statistics for the quantitative data, t- test for determining the difference of two groups, ANOVA for determining the difference of three or more groups and correlation analysis for describing the relationship between groups. According to the results of the research, Supportive and Educational Courses provide equality of opportunity among students, bring doing-test habit to the students and prepare students for high-stakes tests, they are beneficial for them to compensate their educational deficiencies but there are still some inefficacies (for example source books, absenteeism etc.) in process.

**Key words:** MoNE, Supportive and Educational Courses, Teacher

<sup>1</sup> Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, hafize.er@dpu.edu.tr

## GİRİŞ

Değişen ve gelişen dünyada çağın beklentilerine cevap veren, kendini yenileyen, özgüven duygusu yüksek ve davranışlarındaki değişikliği kalıcı hale getiren bireyler yetiştirmek ancak eğitimle mümkün olmaktadır (Anıl, 2009). Çilenti (1984) ise tanımlamasını öğrenme kavramıyla bağlantılı olarak yapmakta ve “öğrenme, ya bir davranış değişikliğinin veya yeni bir davranışın oluşması; eğitim ise içinde yaşanılan toplumca arzu edilen davranışların bireyde oluşturulması süreci olarak tanımlarken; Ertürk (1997) eğitimi “bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istedik değişme meydana getirme süreci olarak tanımlamaktadır. Geçmişten günümüze toplum için eğitim önemli kabul edilmiş ve eğitime ayrı bir özen gösterilmiştir. Teknolojinin giderek hızlı bir şekilde ilerlemesi ile küresel hale gelen günümüzde ise eğitimin önemi daha da artmıştır. Bir toplumun gelişmişlik düzeyi bireylerin niteliği ve eğitime verilen önemle doğru orantılıdır (Canöz, 2014). Nitelikli ve adil bir eğitim ise toplumda bilincin ve sosyal refahın artmasına, sağlıklı toplumsal yaşamın oluşmasına ve toplumsal kalkınmaya öncülük eder. Bu yüzden verilen eğitimle bireylerin gelişim potansiyelleri artırılmaya çalışmalıdır. Bu amaç doğrultusunda eğitim sisteminin, tüm bireylerin başarıyı ve gelecek fırsatı yakalayacak şekilde adil olarak düzeltilmesi gerekmektedir (Mercik, 2015). Eğitimin öneminin zamanla iyice anlaşılması günümüzde "eğitimde fırsat eşitliği" tartışmalarını da beraberinde getirmektedir.

Eğitimde fırsat eşitliği eğitimsel kaynaklara hiçbir ayırım yapılmaksızın tüm bireylerin ulaşabilmesi ve herkesin gizil güç ve yeteneklerini geliştirebilmesi için eğitim hizmetlerinden yararlanabilmesi olarak tanımlanmaktadır (Tezcan, 1997). Eğitimde fırsat eşitliği tanımından da anlaşılacağı üzere bireylere eşit ve kaliteli bir eğitim alma hakkı sunmaktadır. Eğitim hakkı, bireyin temel haklarının başında gelmektedir. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın 42. maddesinde de eğitim hakkıyla ilgili “Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz, ilköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır. Devlet, maddî imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin, öğrenimlerini sürdürebilmeleri amacı ile burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapar. Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır” ifadeleri yer almaktadır. Yine Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 4. maddesinde, “Eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet ve din ayırımı gözetilmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınmaz” hükmü mevcut iken yine aynı kanunun, 8. maddesinde “Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlanır. Maddî imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim kademelerine kadar öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla parasız yatılılık, burs, kredi ve başka yollarla gerekli yardımlar yapılır” hükümleri ile eğitim hakkı ve fırsat eşitliği hukuksal açıdan güvence altına alınmaya çalışılmıştır (MEB, 1973)

Türkiye'de eğitimde fırsat ve imkân eşitliğinin sağlanması, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası ve Milli Eğitim Temel Kanunu ile yasal olarak temellendirilmiştir. Ancak toplumdaki kültürel, ekonomik, bölgesel engeller gibi birçok nedenden dolayı eğitimde fırsat eşitliği tam anlamıyla sağlanamamıştır. Eğitimde fırsat eşitliğini engelleyen coğrafi etmenler, köy ve kentlerin doğu ve batı bölgeleri arasındaki imkânların dengeli olmamasından kaynaklanmaktadır. Özellikle öğretmen atama politikası ve kaynakların kullanımı noktasında bu hususlar göz önüne bulundurulsa da ulaşılan sonuç henüz istenen yeterlilikte değildir. Ayrıca bina, araç- gereç yetersizliği gibi unsurlar da eğitimde fırsat eşitsizliğine neden olan başka faktörlerdendir (İçer, 1997). Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması amacıyla taşınmalı eğitim, kitapların ücretsiz dağıtılması ve Fatih projesiyle okulların teknolojik donanım olarak desteklenmesi, kız çocuklarının okula gönderilmesi için başlatılan kampanyalar, zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılması gibi çözümler geliştirilmiş ve tam anlamıyla olmasa da başarılı sonuçlar elde edilmiştir.

Eğitimde fırsat eşitsizliği yukarıda sayılan faktörlerin dışında eğitim sisteminin kendisinde de kaynaklanmaktadır. Eğitime olan talebin karşılanmaması sonucu yapılan sınavlar, sistemden kaynaklanan problemlerin en başında gelmektedir (Dinçer & Kolaşın, 2009). İlkokuldan başlayarak çocuklarının iyi bir okulda okuması gayesinde olan aileler, özellikle ekonomik durumu iyi olanlar, çocuklarını ya özel okullarda okutmakta ya da özel derslerle desteklemektedir. Bu bilinçle yetişen ailelerin çocukları diğer öğrencilere göre yarıya bir sıfır önde başlamaktadır. Bu ve benzeri

problemlerin çözümü için özellikle 2014 yılında Milli Eğitim Bakanlığı köklü değişiklikler yapmış, çocuklarını özel okullarda okutmak isteyen ancak maddi durumu yeterli olmayan ailelere özel okul teşviki vermiş, her okulda destekleme ve yetiştirme kursları açılmasını sağlamış ve öğretmenlerin bu kurslara olan ilgisini artırabilmek amacıyla ders ücretlerini %100 oranında artırmış, hizmet puanlarına ek puan ilavesi getirilmiştir.

Ortaokul ve ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilere ders saatleri dışında ve hafta sonlarında derslerde başarılarını artırmak ve sınavlara hazırlamak üzere Milli Eğitim Bakanlığı Örgün ve Yaygın Eğitimi Destekleme Yönergesi kapsamında ortaokul ve ortaöğretim kurumlarında Destekleme ve Yetiştirme kursları 2014 Ekim ayından itibaren açılmıştır. Mezun öğrencilerin ise aynı kurslara halk eğitimi merkezlerinde devam etmesi kararlaştırılmıştır. Bu kurslarla velilere yük olmadan ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin okul eğitimini destekleyici, hazırlayıcı kursların devlet eliyle verilmesi ve yaygınlaştırılması amaçlanmaktadır. Yaygınlaştırılması ve işler şekilde devam ettirilmesi için uğraş verilen destekleme ve yetiştirme kurslarının etkililiği hakkında öğretmen görüşlerinin alınması amaçlanan bu araştırma yaşanan sıkıntılar ve olumlu yönlerin tespiti noktasında önemli görülmektedir. Yine yeni bir uygulama olan bu kurslar hakkında yeterince araştırma yapılmamış olması ve alan yazındaki eksiklikler araştırmanın önemini artıran diğer unsurlardandır. Araştırma sonuçlarının uygulayıcı ve araştırmacılara faydalı olacağı düşünülen bu çalışmada ayrı ayrı öğretmenlerden ve öğrencilerden görüş alınmış ve aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Destekleme ve yetiştirme kurslarının etkililiğine ilişkin öğrenci görüşleri ne düzeydedir?
2. Destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öğrenci görüşleri cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öğrenci görüşleri sınıf seviyesine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Destekleme ve yetiştirme kurslarında öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar nelerdir?
6. Destekleme ve yetiştirme kurslarının işlevlerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
7. Destekleme ve yetiştirme kurslarının işleyişine ilişkin öğretmen önerileri nelerdir?

## YÖNTEM

Bu çalışma hem nicel hem de nitel araştırma modellerinden yararlanılarak karma yöntemle oluşturulmuştur. Karma araştırma modeli; araştırma problemini daha iyi anlamlandırmak, açıklamak ve analiz etmek için nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı bir modeldir (Büyüköztürk, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2010). Creswell & Clark (2011)'e göre karma yöntemle hazırlanmış araştırmaların asıl amacı araştırma problemleri ve karmaşık bir olgunun daha iyi anlaşılmasını sağlamaktır. Karma yöntemle ilgili alan yazın incelendiğinde farklı desenler ve isimler kullanıldığı dikkat çekmektedir. Bazı araştırmalarda karma araştırma desenleri, yakınsayan (paralel) karma, açımlayıcı (sıralı) karma ve keşfedici (sıralı) karma ve üç ana desenin altında iç içe, dönüştürücü ve çok aşamalı karma desen olarak adlandırılırken (Creswell, 2013; Creswell & Clark, 2017); bazılarında ise zenginleştirilmiş (triangulation) desen, açıklayıcı (explanatory) desen, keşfedici (exploratory) desen ve gömülü desen olarak ele alınmaktadır (Büyüköztürk ve diğ., 2010). Alan yazındaki farklı sınıflandırmalar bulunmakla birlikte eğitimde en sık kullanılan araştırma desenleri; gömülü, açıklayıcı, keşfedici ve paralel karma araştırma desenleridir (Creswell, 2014).

Kütahya ilinde ortaokul düzeyinde görev yapan öğretmenlerin ve öğrenim gören öğrencilerin destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin görüşlerinin belirlendiği bu çalışmada paralel karma desen kullanılmıştır. Bu desenin kullanılmasının ana nedeni destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öğrenci (nicel) ve öğretmen görüşlerinin (nitel) birlikte toplanması ve eşit öneme sahip olmasıdır.

## Katılımcılar

Destekleme ve yetiştirme kurslarının etkililiğinin betimsel olarak belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmada farklı veri kaynaklarını (nicel- nitel) içeren bir teknik olan karma araştırma yöntemi

kullanıldığından farklı örneklem alma yoluna gidilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda ortaokul düzeyinde eğitim gören öğrencilerin destekleme ve yetiştirme kursları hakkındaki görüşleri belirlenmeye çalışıldığından 5,6,7 ve 8. sınıf düzeyinde öğrenim gören 269 ortaokul öğrencisi araştırmaya katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin belirlenmesinde ölçüt örneklem yöntemi kullanılmıştır. Belirlenen ölçütler gönüllülük ve destekleme ve yetiştirme kurslarına katılmış olmaktadır. Öğrencilerin sınıflara göre dağılımı Tablo 1'deki gibidir.

**Tablo 1. Örneklem Sınıflara Göre Dağılımı**

Sınıf	n
5. Sınıf	77
6. Sınıf	88
7. Sınıf	49
8. Sınıf	45
Toplam	269

Araştırmanın nitel boyutunda ise destekleme ve yetiştirme kurslarında eğitim veren öğretmenlerin kursların etkililiğine ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışıldığından araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Öğretmenlerin belirlenmesinde ise amaçlı örneklem yöntemlerinden biri olan ölçüt örneklem kullanılmıştır. Kullanılan ölçütler yine gönüllülük ve destekleme ve yetiştirme kurslarında eğitim veriyor olmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlere ait bilgiler Tablo 2'deki gibidir.

**Tablo 2. Öğretmenlere İlişkin Kişisel Bilgiler**

Katılımcı	Mesleki Deneyim	Destekleme ve Yetiştirme Kurslarındaki Deneyim
Ö1	16 yıl	4 yıl
Ö2	4 yıl	3 yıl
Ö3	6 yıl	4 yıl
Ö4	9 yıl	2 yıl
Ö5	7 yıl	3 yıl
Ö6	1 yıl	1 yıl
Ö7	3 yıl	1,5 yıl
Ö8	1 yıl	1 yıl
Ö9	4 yıl	3 yıl
Ö10	5 yıl	1 yıl
Ö11	6 yıl	2 yıl
Ö12	2 yıl	1,5 yıl
Ö13	4 yıl	1,5 yıl
Ö14	9 yıl	3 yıl
Ö15	10 yıl	3 yıl
Ö16	1 yıl	1 yıl
Ö17	3 yıl	2 yıl
Ö18	14 yıl	2 yıl
Ö19	3 yıl	2 yıl
Ö20	3,5 yıl	1 yıl
Ö21	9 yıl	2 yıl
Ö22	1 yıl	1 yıl
Ö23	2 yıl	1 yıl
Ö24	3 yıl	2,5 yıl

Tablo 2'ye göre araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemleri 16 yıl ile 1 yıl arasında değişmektedir. Destekleme ve Yetiştirme Kursunda ders veren öğretmenlerin kurslardaki deneyimleri ise 4 yıl ile 1 yıl arasında değişmektedir.

## Verilerin Toplanması

Araştırmanın nicel verileri İncirci ve diğ. (2017) tarafından hazırlanan «Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına İlişkin Öğrenci Görüşleri Ölçeği» ile toplanmıştır. «Yarar ve Önem» ve «İlgi ve Motivasyon» boyutlarından oluşan ölçeğin tamamına ait güvenilirlik kat sayısı ise ,94 dür.. Elde edilen verilerin analizi yapılmadan önce açımlayıcı faktör analiziyle güvenilirlik ve geçerlilik çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin Kaiser- Meyer Olkin (KMO) katsayısı 0.948, Barlett Testi anlamlılık değeri 0.00 bulunmuştur ( $\chi^2=3846,056$ ,  $p=.00$ ). Ölçeğin bütünü için cronbach alfa güvenilirlik kat sayısı .95’dir. Faktör analizine göre ölçek 26 maddeden ve 2 boyuttan oluşmaktadır. İki alt faktör tüm varyansın %51.024’ünü açıklamakta ve madde faktör yük değerleri .36 ile .79 arasında değişmektedir. Ayrıca ölçeğin yapı geçerliğini desteklemesi bağlamında ölçeğin boyutları ve genel toplam puanı arasındaki ilişkiler incelenmiş ve Pearson Korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar her faktörün ayrı bir özelliği ölçtüğünü ve bu ölçeğin amaca hizmet ettiğini göstermiştir. Bu araştırma bulgularından yola çıkarak “Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına İlişkin Öğrenci Görüşleri Ölçeği” geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak değerlendirilmiştir. Araştırmada nitel veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, özel bir konuda derinlemesine soru sorma ve cevap yeterli olmadığında ya da açık olmadığında tekrar soru sorup durumu daha açık hale getirip cevapları tamamlama fırsatı sağlaması açısından avantajlı bir tekniktir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenlere ilişkin kişisel bilgiler ikinci bölümde ise görüşme soruları yer almaktadır. Görüşme formu araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve bir alan uzmanı tarafından incelenmiştir. Soruların güvenilirliği için 5 öğretmen ile pilot uygulama yapılmış ve anlaşılmadığı düşünülen sorular tekrar şekillendirilmiştir.

## Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verilerinin toplanması aşamasında 269 ortaokul öğrencisine ulaşılmış ancak amaca hizmet etmediği tespit edilen 10 veri değerlendirme dışında bırakılarak 259 öğrenci görüşüne göre değerlendirme yapılmıştır. Normal dağılım eğrisi, Q-Q Plot grafiği ve Kutu- çizgi grafiği ile verilerin normal dağıldığı araştırmada betimsel istatistikler, iki grup ortalaması arasındaki farkı betimlemede t- testi, üç ve daha fazla grup arasındaki farkı belirlemede ANOVA analizlerinden yararlanılmıştır. Araştırmada nitel veri analiz tekniklerinden biri olan betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizde elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre yorumlanmaktadır. Görüşülen bireylerin görüşlerini daha etkili bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilmektedir. (Yıldırım & Şimşek, 2011). Ayrıca araştırmada bulgular sunulurken bir düşüncenin kaç kez tekrar ettiği frekanslarla belirtilerek temalar altında sıralanmıştır. Çarpıcı görüşler doğrudan aktarılmış ve öğretmenlere numara verilmiştir. Toplanan veriler iki araştırmacı tarafından öncelikle ayrı ayrı analize tabi tutulmuştur. Analiz sonucu elde edilen verilerin geçerliğini test etmek için “Görüş Birliği/(Görüş Birliği +Görüş Ayrılığı) \*100” formülü kullanılmış ve %98 oranında görüş birliği sağlanmıştır. Bu oran, araştırma için güvenilir kabul edilmiştir (Miles & Huberman, 1994). Kalan %2’lik kısımda ise veriler araştırmacılar tarafından tartışılmış ve son şekli verilmiştir.

## BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde sırasıyla nicel verilerden elde edilen bulgulara devamında nitel verilerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

### Nicel Verilerden Elde Edilen Bulgular

**Tablo 3.** Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Etkliliğine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Yarar ve Önem Boyutu	X	SS
1. Kurslardaki dersler eğlenceli geçiyor.	3,97	,98
2. Kurstaki derslerin önemli olduğunu düşünüyorum.	4,21	,85
3. Kurslar zorlandığım derslerin açığını kapatmama yardımcı olmaktadır	4,01	1,05



4. Kurslarda öğrendiğim bilgilerin başarıyı artıracağına inanıyorum.	4,06	,87
<b>5. Kurslara kendi isteğim ile katılıyorum</b>	<b>4,41</b>	<b>,91</b>
6. Kurslarda soru çözmek derslere karşı merakımı artırmaktadır.	3,54	1,13
7. Kurslardaki derslere katılmaktan hoşlanıyorum.	4,03	,94
8. Kursların gerekli olduğunu düşünürüm.	4,16	,96
9. Kursların benim için yararlı olduğunu düşünüyorum.	4,19	,90
10. Kurslar okuldaki dersleri daha anlaşılır hale getirmektedir.	4,01	1,04
11. Kurslara katılmak beni okulda yapılan sınavlara daha hazır hale getirmektedir.	4,04	1,03
12. Kurslarda öğrendiğim bilgiler başarıyı artırır.	4,05	,92
13. Kurslarda öğrendiğim bilgilerin ileride bana olumlu etkisi olacağını düşünüyorum.	4,0	1,01
14. Kursların bana yararı olacağını düşünüyorum.	4,10	,98
15. Kurs sürecinde ailem gereken ilgi ve desteği vermektedir.	4,37	,94
<b>İlgi ve Motivasyon Boyutu</b>	<b>X</b>	<b>SS</b>
16. Kurslar başladıktan sonra derslerime olan ilgimin arttığını düşünüyorum.	3,72	1,01
17. Kurslarda öğrendiğim bilgilerin başarıyı artıracağına inanıyorum.	4,06	,97
18. Kurslarda işlenen konular ilgimi çekmektedir.	3,69	1,02
19. Boş vakit geçirmektense kurslarda vakit geçirmeyi tercih ederim.	3,82	1,14
20. Kurstayken derslerin hızlı geçtiğini düşünürüm	3,48	1,27
<b>21. Kursların gelmesini sabırsızlıkla bekliyorum.</b>	<b>3,45</b>	<b>1,28</b>
22. Kurslarda öğrenilen bilgiler kalıcıdır.	3,53	1,04
23. Kurslar ders çalışma isteğimi artırır.	3,65	1,14
24. Kurslarda öğrendiklerimin ileriki yaşamıma değer katacağına inanıyorum	3,84	1,12
25. Kurslarda iyi vakit geçiriyorum.	3,88	1,16
26. Kurslar öğrencilerin okula olan sevgisini artırmaktadır.	3,48	1,29

Tablo 3 ortaokul öğrencilerinin destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin görüşlerini yansıtmaktadır. Tabloya göre öğrencilerin destekleme ve yetiştirme kurslarının yararlı olduğuna dair inançları yüksekken, kurslara olan ilgi ve motivasyonları daha düşüktür. Öğrencilere ait en yüksek ortalama “Kurslara kendi isteğimle katılıyorum” maddesine verilirken ( $X=4,41$ ), en düşük ortalama “Kursların gelmesini sabırsızlıkla bekliyorum” ( $X=3,45$ ) maddesine verilmiştir.

**Tablo 4. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına İlişkin t Testi Sonuçları**

Boyut	Cinsiyet	n	X	Ss	t	p
Motivasyon	Kız	146	3,64	,84	1,32	,187
	Erkek	113	3,77	,76		
Yarar	Kız	146	4,06	,69	,40	,68
	Erkek	113	4,09	,63		

Tablo 4’ de cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin görüşleri yer almaktadır. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $t(1,32)$ ,  $p>0,05$ ,  $t(40)$ ,  $p>0,05$ ).

**Tablo 5. Öğrencilerin Sınıf Seviyelerine Göre Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına İlişkin Puan Ortalamalarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları**

Boyut	Sınıf	n	X	Ss
Motivasyon	5. Sınıf	77	3,92	,081
	6. Sınıf	88	3,80	,072
	7. Sınıf	49	3,73	,122
	8. Sınıf	45	3,02	,116
Yarar	5. Sınıf	77	4,18	,695
	6. Sınıf	88	4,12	,624
	7. Sınıf	49	4,14	,638
	8. Sınıf	45	3,70	,602

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin sınıf seviyesine göre destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin puan ortalamaları en yüksek “Yarar” boyutunda 5. Sınıf seviyesinde ( $X=4,18$ ), en düşük ise



“Motivasyon” boyutunda 8. Sınıf seviyesinde bulunmuştur ( $X=3,02$ ). Araştırmada varyansların homojenliği testine (Levene) göre varyanslar homojen olduğundan ( $p>0,05$ ) hangi gruplar arasında farklılık olduğunu görebilmek için Scheffe testine başvurulmuştur. Scheffe testi sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 6.** Öğrencilerin Sınıf Seviyelerine Göre Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Karaler Toplamı	Sd	Karaler Ortalaması	f	p	Anlamlı fark
Motivasyon	Gruplar arası	25,565	3	8,522	15,303	,000	1,4-1,3-3,4
	Gruplar içi	142,002	255	,557			
	Toplam	167,567	258				
Yarar	Gruplar arası	7,656	3	2,552	6,126	,000	1,4-2,4-3,4
	Gruplar içi	106,221	255	,417			
	Toplam	113,876	258				

Tablo 6 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin görüşlerinin puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ( $f(15,303)=255, p<0.05$ -  $F(6,126)=255, p<0.05$ ). Bu bulguya göre sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin destekleme ve yetiştirme kurslarının yararlı olduğuna ilişkin görüşü ve bu derslere olan motivasyon düzeyleri azalmaktadır.

### Nitel Verilerden Elde Edilen Bulgular

**Tablo 7.** Destekleme ve Yetiştirme Kurslarında Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Görüşler	f	%
Kaynak eksikliği (Okul kitapları ve EBA yetersiz kalıyor) var.	9	37,5
Öğrenciler kursları ciddiye almıyor.	6	25
Devam problemi yaşanmaktadır.	6	25
Bazı kursların hafta içi olması nedeniyle öğrencilerde motivasyon eksikliği bulunuyor.	5	20,8
Problem yok.	3	12,5
MEB tarafından istenen belgeler yıldıracı.	2	8,3
Kurslar hafta sonu olduğunda taşınmalı öğrenciler yararlanamıyor.	2	8,3
Öğrencilerin seviyelere ayrılmaksızın aynı sınıfta olması ve bu durumun dersin kontrolünü zorlaştırması problem yaratıyor.	1	4,16
Müdürlerin kursları külfet olarak görüp kapatmak istiyor.	1	4,16
Maddi bir yaptırım yok.	1	4,16
Kontenjan sınırlaması yok.	1	4,16
Derslerin çok geç bitmesi problem.	1	4,16
Batıda ders saati azlığı sorun oluyor.	1	4,16
Doğuda bu kursların yeterince denetlenmemesi sıkıntı yaratıyor	1	4,16

Tablo 7 Öğretmenlerin milli eğitim bakanlığı bünyesinde açılan destekleme ve yetiştirme kurslarında yaşanan sorunlara ilişkin görüşlerini göstermektedir. Tabloya bakıldığında öğretmenlerin en çok sorun olduğuna inandığı düşünceleri sırasıyla "Kaynak eksikliği (Okul kitapları ve EBA yetersiz kalıyor)" (%37,5), "Öğrencilerin kursları ciddiye almaması (%25)", "Devam problemi (%25)", "Kursların hafta içi olması nedeniyle öğrencilerin motivasyon eksikliği (%20,8)" şeklindedir. Bunun yanında bazı öğretmenlere göre bu kurslarda problem yoktur (%12,5). Öğretmenlere göre yaşanan sorunlar farklılık gösterebilir öğretmenlerin ortak sorun olarak gördükleri noktalar az değildir.

Ö5 bu sorununu "Öğrenciler, devam konusunda sıkıntı yaşıyor. Sürekli devam eden öğrenciler bu konuda bize yardımcı oluyor" olarak ifade ederken,

Ö11 "Okullarda öğrencilere kaynak kitap aldırmanın yasak olduğuyla ilgili yazı geldiğinden dolayı öğretmenler sürekli fotokopi çekmek zorunda kalıyorlar ve bu da çok fazla kağıt israfına neden olmaktadır. MEB'in kurslarda kullanılmak üzere yayınladığı testler yetersiz kalmaktadır. Özellikle Sosyal Bilgilerle alakalı çok az test yayınlanıyor. Hafta içi yapılan destekleme kursları ders sonrası yapıldığı için öğrencilerde yorgunluk, dikkat eksikliği gözlenmektedir" şeklinde ifade etmiştir.

Yine Ö3 yaşadığı problemleri "MEB bünyesinde açılan kursları açılış amacı ile şu anki işlevinin birbiri ile tam olarak örtüşmediğini düşünüyorum. Öğretmenlerden yana bir sıkıntı olmamasına rağmen kursların saç ayaklarından biri olan öğrencilerde sorun yaşanmaktadır. Dönem başında çok istekli olmalarına rağmen dönem içinde devam sorunu yaşıyor" şeklinde belirtirken,

Ö1 "Özünde çok mantıklı, işlevli ve verimli bir proje aslında. Eskiden destekleme kursları adı altında yürütülen sistemde aile büyük bir maddi külfetin altına giriyordu. Bunun sonucu olarak çocuklara aşırı bir psikolojik baskı yapıyordu. Bu kurslar sayesinde ailelerde öğrenciler de rahat bir nefes aldı. Ancak asıl sorun da zaten aşırı rahatlamış öğrenci profilinde saklı. Hiçbir yaptırımı, maddi yükümlülüğü olmayan kurslar öğrencinin gözünde değersizleşti. konusunda bu isteklerini yerine getirmemektedir" ifadeleriyle yaşadığı sorunları özetlemiştir.

Ö5 ve Ö11'in aksine Ö2 ise "Şu an için herhangi bir problem olduğunu düşünmüyorum. Önceleri en büyük problem, öğretmen olmamasıydı. Şimdi yeteri kadar öğretmen ve öğrenci var" şeklinde bir iyileşmenin yaşandığından bahsetmiştir. Destekleme ve Yetiştirme kurslarında görev yapan bazı öğretmenler problem yaşanmadığını ileri sürse de farklı okullarda görev yapan öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonrası ortak sorunların tespit edilmesi bu problemlerin yaygın şekilde yaşandığı kanısı uyandırmaktadır.

**Tablo 8.** Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının İşlevlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Görüşler	f	%
Öğrenciler test çözme alışkanlığı kazanıyor.	9	37,5
Öğrenciler eksiklerini kapatıyor.	6	25
Fırsat eşitliği sağlıyor.	4	16,6
Öğrencilerin alışık olduğu ortamda ders görüyor.	4	16,6
Öğrenci öğrendiklerini pekiştirebiliyor.	4	16,6
Öğrencilerin tekrar yapmasına fırsat sağlıyor.	4	16,6
Ücretsiz	3	12,5
Farklı öğretmenlerden farklı derslerin anlatılmasını sağlıyor.	2	8,3
Öğrenciler eksiklerini kapatabiliyor.	2	8,3
Öğretmenler için kendi mesleğini yaparak gelir kaynağı sağlıyor.	1	4,16
Öğrenci öğretmen arasındaki iletişimi güçlendiriyor.	1	4,16
Sınıflar kalabalık olmadığından verim artıyor.	1	4,16
Öğretmenler için de yol gösterici ve yardımcı oluyor.	1	4,16
Öğretmenler öğrencilerine daha çok vakit ayırabiliyorlar.	1	4,16
Öğrencinin kendi öğretmeninden ders alabiliyor.	1	4,16
Öğrenci istediği dersi seçebiliyor.	1	4,16
Öğrencilerde gelecek adına farkındalık oluşuyor.	1	4,16

Tablo 8'e bakıldığında destekleme ve yetiştirme kurslarında görev alan öğretmenler kursların olumlu yönlerini "Öğrenciler test çözme alışkanlığı kazanıyor (%37,5)", "Öğrenciler eksiklerini kapatıyor (%25)", "Fırsat eşitliği sağlıyor (%16,6)", "Öğrencilerin alışık olduğu ortamda ders görüyor (%16,6)", "Öğrenci öğrendiklerini pekiştirebiliyor (%16,6)", "Öğrencilerin tekrar yapmasına fırsat sağlıyor (%16,6)" olarak sıralamışlardır.

Ö24 bu görüşünü "Her öğrencinin bu fırsattan ücretsiz yararlanması, kendi okulunda kursalara girmesi açısından uygulamayı faydalı buluyorum" sözleriyle ifade ederken,

Ö7 "Öğrenci için kendi öğretmenlerinden, derste anlamadıkları bir nokta olduğu zaman kurslarda bu açığı kapatabilirler. Bir de öğrencilerimizin soru çözme eksiği var ve kurs sayesinde bu eksiklerini tamamlayabilirler" görüşüyle açıklamıştır.

Yine Ö8'e göre ise olumlu yanları "Test usulü sınavlara hazırlık açısından pratik yapılıyor. Öğrenci, eksik olduğu konularda öğretmeninden daha iyi bir şekilde faydalanabiliyor. Daha da önemlisi öğrencide, geleceği hakkında neler yapması gerektiği ile ilgili büyük bir farkındalık oluşuyor. Bunun için de çok önceden kendisini sisteme hazırlıyor, bunları bilerek yetişiyor" şeklindedir.

Ö4 "Bu kurslar maddi imkansızlıklardan dolayı dershaneye gidemeyen ve özel ders alamayan öğrencilere ücretsiz ders alma imkanı sunmuştur. Bu sayede öğrenci dershaneye gidemediği için öğrenci kendini yetersiz ve başarısız hissetmiyor. Öğrenci kurslara katılarak derste öğrendiklerini tekrar etmiş oluyor ve sınavlarda daha başarılı oluyor" olarak ifade ederken,

Ö13 aynı doğrultudaki bu görüşünü "Türkiye gibi merkezi sınavlarla ölçme-değerlendirme işlemlerin yapıldığı ülkelerde test çözme önemli kabul edildiğinden bu kurslar dersanelerin minyatürü gibi algılanmış, öğrencileri binlerce liralık borçlardan kurtarmıştır" sözleriyle açıklamıştır.

**Tablo 9. Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının İşleyişine İlişkin Öneriler**

Görüşler	f	%
Kaynak kitaplar verilebilir.	8	33,3
Cüzi miktarda para alınabilir.	4	16,6
Devamsızlık konularında dikkat edilebilir.	4	16,6
Kursların tamamı hafta sonu yapılabilir.	4	16,6
Kontenjan sınırlaması olabilir.	3	12,5
Bence gayet başarılı önerim yok.	3	12,5
Öğretmenlerin evrak yoğunluğu azaltılabilir.	2	8,3
Uygulamaya yönelik etkinlikler yapılabilir.	2	8,3
Taşınmalı öğrenciler için servis olanağı sağlanabilir	2	8,3
Kursların genelinde ortak konulardan hareket edilebilir.	1	4,16
Kurslarda görev yapan öğretmenlerin kadroları Halk Eğitim Müdürlüğüne alınabilir.	1	4,16
Kursların ders saati azaltılabilir.	1	4,16
Kazanım değerlendirme testlerinin herkese açık olmaması gerekmektedir.	1	4,16
Her branşta açılabilir.	1	4,16
Kursa alınacak öğrenciler sınavla seçilebilir.	1	4,16
Her gün derse giren öğretmenlerin bir günü boş bırakılabilir.	1	4,16
Öğretmenlere kurslarla ilgili hizmet içi eğitim sağlanabilir.	1	4,16
Destekleme kursları sadece okullarda değil halk eğitim merkezlerinde de yapılabilir.	1	4,16

Tablo 9 "Öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığı Bünyesinde Açılan Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına İlişkin Önerileri"ni yansıtmaktadır. Tabloya göre öğretmenlerin öneri olarak kabul ettikleri ve değişmesini beklediği unsurlar sırasıyla "Kaynak kitaplar verilebilir(%33,3)", "Cüzi miktarda para alınabilir (%16,6)", "Devamsızlık konularında dikkat edilebilir (%16,6)", " Kursların tamamı hafta sonu yapılabilir(%16,6)"şeklindedir.

Ö12 bu önerisini "Kurslar hakkındaki önerim kaynak kitapların da Meb tarafından karşılanmasıdır. Onun haricinde kurslarda herhangi bir problem yaşamadığımız için önerim de yoktur" sözleriyle ifade ederken,

Ö6 "Kursların denetimlerine biraz daha dikkat edip, en azından bir kaynak takviyesi yapılabilir. Kursları çok cüzi bir miktarda olsa paralı yapıp öğrencilerin kurstaki rahat tavırları ve boş vermişliğinin önüne geçilebilir" şeklinde açıklamıştır. Genel olarak bakıldığında öğretmenlerin milli eğitim bakanlığı bünyesinde açılan destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin önerilerinin kaynak kitap, öğrenci disiplinsizliği, kursların zamanı, kontenjan belirlemesi konularında yoğunlaştığı görülmektedir.

## SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Destekleme ve yetiştirme kurslarının etkililiğinin belirlenmeye çalışıldığı bu araştırmada 5,6,7.ve 8. sınıf seviyesinde öğrenim gören ve destekleme ve yetiştirme kurslarına devam eden 269 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin destekleme ve yetiştirme kurslarının etkililiğine ilişkin görüşleri incelendiğinde öğrencilerin kursların yararlı ve önemli olduğuna ilişkin inancı, kurslara gösterdikleri ilgi ve motivasyonlarına olan inançlarından yüksektir. Öğrencilerin destekleme ve yetiştirme kurslarının etkililiğine ilişkin görüşü ise pozitifdir. Bu sonuçla aynı doğrultuda Uğurlu ve Aylar (2017)'nin destekleme ve yetiştirme kurslarını incelediği çalışmasında da kurslara ilişkin algı "Katılıyorum" düzeyindedir.

Öğrencilerin ölçeğe verdikleri yanıtlar genel olarak incelendiğinde öğrencilere ait en yüksek ortalama "*Kurslara kendi isteğimle katılıyorum*" maddesine verilirken ( $X=4,41$ ), en düşük ortalama "*Kursların gelmesini sabırsızlıkla bekliyorum*" ( $X=3,45$ ) maddesine verilmiştir. Bu durumun özellikle hafta içi yapılan kursların öğrenciler için yorucu olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin kurslara olan ilgisi ve motivasyonu yüksektir. Çolak & Cırık (2015) öğrencilerin %90.62'sinin eğitimi destekleme ve yetiştirme kurslarının motivasyonlarını yükselttiklerine dair bulgusu araştırmanın bulgularıyla kısmen örtüşmektedir. Her iki çalışmada da benzer şekilde kursların okuldaki dersleri olumlu yönde etkileyerek öğrencilerin motivasyonlarını yükselttiği bulunmuştur. Benzer şekilde Nartgün & Dilekçi, (2016) tarafından destekleme ve yetiştirme kurslarının değerlendirilmesine yönelik çalışmasında öğrencilerin büyük çoğunluğunun olumlu yönde görüş bildirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenmede önemli bir unsur kabul edilen ve öğrencinin öğrenme sürecinde karşısına çıkan engellerle mücadele edişini ve başarıma azmini açıklayan motivasyon bu sebeple etkili bir öğedir .

Ortaokul öğrencilerinin destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin görüşleri çeşitli değişkenlere göre incelenmiş ve cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık bulunamazken, sınıf değişkenine göre farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucuna göre sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin kurslara ilişkin görüşleri olumsuzlaşmaktadır. Araştırmanın bu sonucu İncirci, İlğan, Sırem ve Bozkurt (2017)'nin sonuçlarıyla aynıdır. Her iki çalışmada da sınıf seviyesi arttıkça kurslara ilişkin görüşler olumsuzlaşmaktadır Özellikle 8. Sınıf öğrencilerinin okulu bitirme ve merkezi sınavlara girme kaygılarının bu durum üzerinde etkisi olabileceği düşünülmektedir. Geçmişten günümüze farklı isimlerle anılan bu tip sınavların öğrenciler tarafından stres kaynağı olarak algılandığını belirten çeşitli çalışmalar da bulunmaktadır (Öztürk & Aksoy,2004; Yavuz,2010).

Araştırmanın ikinci bölümünde destekleme ve yetiştirme kurslarında görev yapan 24 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre elde edilen veriler, "*Destekleme ve yetiştirme kurslarının işlevleri*", "*Destekleme ve yetiştirme kurslarında yaşanan sorunlar*" ve "*Kursların işleyişine ilişkin öneriler*" olmak üzere 3 tema altında toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre destekleme ve yetiştirme kurslarının en önemli işlevi öğrenciler arasında fırsat eşitliği sağlaması ve öğrencilere test çözme alışkanlığı kazandırıp dersteki konu eksikliklerini kapatmalarına yardımcı olmalarıdır. Araştırmanın sonuçları Canbolat & Göçer (2017) ve Nartgün & Dilekçi (2016)'nın yapmış oldukları çalışmalarla örtüşmektedir. Nartgün ve Dilekçi (2016)'ya göre destekleme ve yetiştirme kurslarına katılan öğrencilerin %98,44'ünün ders performansları artmıştır. Ünsal ve Korkmaz (2016) destekleme ve yetiştirme kurslarının öğrencilerin başarılarını artırdığı ve sınavlara katkı sağladığını vurgulamaktadır. Ayrıca destekleme ve yetiştirme kursları öğrencilerin dersane ve etütlere olan ihtiyacını giderme noktasında etkili olmuşlardır (Ünsal& Korkmaz, 2016).

Araştırmanın bir diğer önemli sonucu destekleme ve yetiştirme kurslarının öğretmenlerin kendi mesleklerini yaparak ek gelir elde edebildiği bir uygulama olarak görmeleridir. Öğretmenler bu düzenlemenin kendilerini mesleki açıdan geliştirmede aracı olarak ifade etmişlerdir. Demir Başaran ve Narinalp Yıldız (2017)'nin çalışmasına katılan öğretmenler de, kurslarda verdikleri dersler sayesinde gelirlerinde meydana gelen artışın kursların kendileri için en önemli yararlarından biri olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler bu kursların mesleki gelişimlerine de katkıda bulunduğunu, hafta içi tamamlamadıkları derslerdeki konulara ait telafileri yapabildiklerini, kendi hizmet puanlarına katkı sağladığını, öğrencilere fırsat eşitliği sağladığını ve öğrencilerin akademik başarılarını artırdığını söylemişlerdir. Benzer şekilde Ergün (2017)'nin çalışmasında da Destekleme ve Yetiştirme

Kurslarının ekonomi boyutunun öğretmen ve yönetici görüşleri açısından incelenmesi sonucunda, öğretmen ve yöneticilerin genel olarak olumlu görüşler belirttikleri ortaya çıkmıştır.

Destekleme ve yetiştirme kurslarında yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin en çok kaynak eksikliğinden şikayetçi oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ek kaynak aldırmanın yasak olduğunu belirten öğretmenler, kaynak temini konusunda yetersiz kaldıklarını ifade etmişlerdir. Göksu ve Gülcü (2016) ya göre de bu kurslardaki en büyük sorun materyal eksikliğidir. Yine araştırmada ulaşılan ve öğretmenler tarafından yinelenen önemli iki sorun, öğrencilerin kursları ciddiye almaması ve devamsızlık konusunda özensiz davranmalarıdır. Ünsal & Korkmaz (2016), Bozbayındır & Kara (2017)'nin çalışmasında da benzer sonuçlara ulaşılmaktadır. Öğretmenlere göre, not ya da ücret yaptırımı olmayan bu kurslarının faydası öğrenciler tarafından yeterince anlaşılamamaktadır. Ayrıca öğretmenler destekleme ve yetiştirme kurslarının hafta içi yapılması halinde öğrencilerin motivasyonunu düşürdüğünü, ancak bu kursların hafta sonu yapılması halinde özellikle taşımalı öğrencilerin bu hizmetten yararlanamadığını belirtmişlerdir.

“Kursların işleyişine ilişkin öneriler” teması altında ise öğretmenler kursların işleyişine ilişkin en çok “Kaynak kitap verilebilir”, “Cüzi miktarda para alınabilir”, “Devamsızlık konularına dikkat edilebilir”, “Kursların tamamı hafta sonu yapılabilir ve taşımalı durumdaki öğrencilere servis sağlanabilir” ifadelerine yer verilmiştir. Öğretmenlere göre destekleme ve yetiştirme kurslarının daha ciddiye alınması için bir yaptırımının olması ve çeşitli kaynaklarla kursların zenginleştirilmesi gerekmektedir. Canbolat ve Göçer (2017)'ye göre destekleme ve yetiştirme kurslarının etkililiğini artırmak için, kurslardan ücret talep edilmesi, kursların öğrencileri ve velileri kurullarla yükümlülük altına alması ve kursların özendirici hale getirilmesi gibi çalışmaların yapılması gerekmektedir. Göksu ve Gülcü (2016)'ya göre ise kurslardaki en büyük problem devam sorunudur ve bu problemi aşabilmek için ödül sistemi getirilmelidir.

Destekleme ve yetiştirme kurslarının etkililiği genel olarak değerlendirildiğinde binlerce öğretmen ve milyonlarca öğrenciyi etkileyen bu uygulama olumlu niteliktedir. Ancak öğretmen ve öğrencilere göre süreçte giderilebilir bazı eksikler ve aksaklıklar bulunmaktadır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar bağlamında aşağıdaki öneriler getirilebilir:

- Destekleme ve yetiştirme kurslarında eğitim veren öğretmenlere göre en büyük eksiklik materyal azlığıdır. Bu sebeple MEB tarafından öğrencilere ücretsiz dağıtılan ders kitabı uygulamasına benzer şekilde kurslara özel yazılı ve elektronik materyaller geliştirilebilir.
- Hafta içi yoğun ders programı olan öğrencilerin kurslara karşı olan motivasyonlarını artırmak için hafta içi programları hafifletilip hafta sonu kurslarına daha geniş zaman ayrılması konusunda düzenlemeler yapılabilir.
- Öğrencilerin kurslara olan ilgi ve motivasyonlarını daha fazla artırmak için kurs aktiviteleri arasına eğlenceli ve öğretici etkinlikler konulabilir.

#### KAYNAKLAR

- Anıl, D. (2009). Uluslararası öğrenci başarılarını değerlendirme programında Türkiye'deki öğrencilerin Fen Bilimleri başarılarını etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 87-100.
- Bozbayındır, F. & Kara, M. (2017). Destekleme ve yetiştirme kurslarında (dyk) karşılaşılan sorunlar ve öğretmen görüşleri temelinde çözüm önerileri. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 336-349.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak K. E., Akgün, E. A, Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Canbolat, U. & Köçer, M. (2017). Destekleme ve yetiştirme kurslarının TEOG bağlamında sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 7(1), 123-154.



- Canöz, T. (2014). *Türkiye'de 2003- 2013 yılları arasında uygulanan eğitim politikalarının eğitimde fırsat eşitliği bakımından analizi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çilenti, K. (1984). *Eğitim teknolojisi ve öğretim*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Çolak, E. & Cırık, İ. (2015). Ortaokul öğrencilerinin motivasyon kaynaklarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 14(4), 1307-1326.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları araştırma deseni*. (Çev. Ed. Demir, S. B.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. California: Sage publications.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.
- Creswell, J. W., Klassen, A. C., Plano Clark, V. L., & Smith, K. C. (2011). Best practices for mixed methods research in the health sciences. *Bethesda (Maryland): National Institutes of Health*, 2013, 541-545.
- Demir-Başaran, S., & Narinalp Yıldız, N. (2017). Türkiye'de ortaokullarda uygulanan destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öğretmen görüşleri. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 8(29), 1152-1173
- Dinçer, M. A. & Kolaşın, G.U. (2009). *Türkiye'de öğrenci başarısızlığında eşitsizliğin belirleyicileri. eğitim reformu girişimi*, İstanbul: Sabancı Üniversitesi
- Ergün, M. (2017). *Destekleme ve yetiştirme kurslarının yönetici, öğretmen, öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Ertürk, S. (1997). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan A.Ş.
- Göksu, İ., & Gülcü, A. (2016). Ortaokul ve liselerde uygulanan destekleme kurslarıyla ilgili öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 153-171.
- İçer, M. M. (1997). *Türkiye'de eğitim sisteminin genel amaçları ve temel eğitim ilkelerinin değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- İncirci, A., İlğan, A. Sirem, Ö. & Bozkurt S. (2017). Ortaöğretim destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öğrenci görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 50-68.
- MEB, (1973). *Millî eğitim temel kanunu*. Ankara: MEB Yayınları
- MEB, (2015). *Destekleme ve Yetiştirme Kursları e-Kılavuzu*, 29 Kasım 2017 tarihinde [https://www.meb.gov.tr/sinavlar/dokumanlar/2015/kilavuz/DestekleYerlesKursuKlvz\\_2015.pdf](https://www.meb.gov.tr/sinavlar/dokumanlar/2015/kilavuz/DestekleYerlesKursuKlvz_2015.pdf) adresinden alınmıştır.
- Mercik, V. (2015). *Eğitimde fırsat eşitliği, toplumsal genel başarı ve adelet ilişkisi: PISA Projesi kapsamında Finlandiya ve Türkiye deneyimlerinin karşılaştırılması*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., Huberman, M. A., & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. London: Sage publications.
- Nartgün, Ş. S., & Dilekçi, Ü. (2016). Eğitimi destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 22(4), 537-564.



- Öztürk, F. Z., & Aksoy, H. (2014). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş modelinin 8. sınıf öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi (Ordu İli Örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 439-454.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation an research methods*. London: Sage publicationas
- Tezcan, M. (1997). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Zirve Ofset.
- Uğurlu, F., & Aylar, F. (2017). Destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik öğretmen öz algı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 28-43.
- Ünsal, S. & Korkmaz, F. (2016). Destekleme ve yetiştirme kurslarının işlevlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(12), 87-118.
- Yavuz, M. (2010). A Study on Variables that Affect Class Scores of Primary Education Students in Placement Test. *Elementary Education Online*, 9(2), 705-713.
- Yaylacı, A. F. (2009). *Türk Eğitim Sisteminde Demokratikleşme*, 29 Kasım 2017 tarihinde <http://www.egitim.aku.edu.tr/afyayla2.htm> adresinden alınmıştır.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## Yeniçağa ve Dörtdivan İlçelerindeki Okullarda Örgütsel İletişim ve İşe Angaje Olma Davranışı: Öğretmen Görüşlerine Dayalı İlişkisel Bir Analiz<sup>1</sup>

Ramazan ERTÜRK<sup>2</sup>

Doç. Dr. Bahri AYDIN<sup>3</sup>

Geliş Tarihi: 05.07.2018

Kabul Tarihi: 13.12.2018

Yayın tarihi: 31.12.2018

### Özet

Araştırmada öğretmenlerin örgütsel iletişim ve işe angaje olma algılarını belirlemek ve bu iki değişken arasındaki ilişkinin öğretmenlerin cinsiyet, branş, yaş, kıdem ve okuldaki çalışma süresi gibi demografik özellikler açısından değişip değişmediğini saptamak amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim-öğretim yılı Bolu ili Yeniçağa ve Dörtdivan ilçelerindeki ilköğretim, ortaokul ve liselerde görevli 169 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma evreni üzerinde yürütülüp, örneklem alınmamıştır. Verilerin toplanmasında Örgütsel İletişim ve İşe Angaje Olma Ölçekleri kullanılmıştır. Verilerin analizinde nonparametrik testler kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin örgütsel iletişim ve işe angaje olma algıları yüksek düzeydedir. Cinsiyet, kıdem ve okuldaki çalışma süresi değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel iletişim ve işe angaje olma algılarında farklılık oluşturmazken, branş değişkenine göre anlamlı fark saptanmıştır. Yaş değişkeni öğretmenlerin örgütsel iletişim algılarında fark oluşturmazken; işe angaje olma algılarında anlamlı farklılık oluşturmaktadır. Öğretmenlerin örgütsel iletişim ve işe angaje olma algıları arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Örgütsel İletişim, İşe Angaje Olma, Öğretmen

### Organizational Communication and Work Engagement Behavior at Work in Schools in Yeniçağa and Dörtdivan Districts: A Relational Analysis Based on Teachers' Opinions

#### Abstract

In this study, it was aimed to determine whether teachers' perceptions of organizational communication and job engagement and the relationship between these two variables have changed in terms of demographic characteristics such as gender, branch, age, seniority and working time in school. The research population consisted of 169 teachers working in primary, secondary and high schools in Yeniçağa and Dörtdivan districts of Bolu province in 2017-2018 academic year. The research was carried out on the universe and no sample was taken. Organizational Communication and Work Engagement Scales were used for data collection. Nonparametric tests were used to analyze the data. According to the research results, teachers' perceptions of organizational communication and engagement are high. According to gender, seniority and working time variable, there was no significant difference between teachers' perceptions of organizational communication and employment. Age variable does not make a difference in the perceptions of teachers in organizational communication; Significant differences in perceptions of being engaged in work. There was a positive and low significant relationship between teachers' perceptions of organizational communication and work engagement.

**Keywords:** Organizational Communication, Work Engagement, Teacher

<sup>1</sup> 13. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, koroglu522@hotmail.com

<sup>3</sup> Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, bahriaydin@hotmail.com

## GİRİŞ

Örgütlerde amaçların gerçekleştirilmesi, çalışanların sağlıklı bir iletişim kurmaları ile mümkün olabilir. Bütün örgütlerde iletişim vardır. Çalışanlar arasında iletişim olmadan örgüt işleyişini sürdüremez. Okullar da iletişimin önemli olduğu örgütlerden biridir. Öğretmenler arasındaki iletişim, çevreyle olan iletişim, yöneticilerle olan iletişim, okulun işleyişini ve öğretmenleri etkileyebilir. İnsanlar amaçlarına ulaşmak için iletişim kurmak zorundadırlar. İnsanın çevresini etkileme isteğinden ortaya çıkan iletişim ihtiyacı, bilgi aktarmak, bu bilgiyi yaymak, eğitim vermek, konuşma maçı yapılmaktadır. Ancak iletişimin temel amacı bilgi aktarma ve etkilemedir (Tutar, 2003). Sosyalleşme, irtibat kurmak ve kendini gerçekleştirmek iletişimin öncelikli amacıdır (Sabuncuoğlu ve Gümüş, 2008).

İletişim, en basit ve sade şekliyle bilgi aktarımı olarak tanımlanmaktadır (Ekinci, 2006). Örgütsel iletişim, iki veya daha fazla bireyin ortak bir amaç için toplanmalarını sağlayan, bireylerin bu amacı gerçekleştirmek için yerine getirdikleri her türlü insan etkinliğinin paylaşılmasıdır (Vural-Akıncı, 2005). Bir örgütün farklı bölümleri/birimleri ve çalışanları arasındaki bilgi ve veri aktarımında kullanılan iletişim kanalları örgütsel iletişimdir (Yeniçeri, 2006).

Kaynak, mesaj, kodlama, kod açma, kanal, alıcı ve geribildirim öğelerinden oluşan iletişim süreci mesajın kaynak tarafından kodlanarak alıcıya aktarılmasıyla başlamaktadır (Gökçe, 1998). Kaynak, iletişim sürecini başlatan, mesajın çıkış noktası olarak tanımlanabilir (Demir, 2014). Kaynak tarafından kodlanan duygu, düşünce ve bilginin görsel, sözel, işitsel işaretlere dönüştürülmüş biçimi mesajdır. İletişimin etkili olması için mesajın alıcının bilgi ve tecrübesine, hedeflerine, değerlerine, düşüncesine uygun olması gerekmektedir (Güney, 2000). Duygu ve düşüncelerin alıcının anlayabileceği şekilde kaynak tarafından mesaja dönüştürülmesi süreci kodlama olarak adlandırılmaktadır. Alıcı tarafından yorumlanan mesajın anlamlı hale gelmesi süreci kod açma, mesajın kaynaktan alıcıya aktarıldığı yol veya göndericiden alıcıya gönderildiği araç, kanal olarak adlandırılır (Tutar, 2003). Kaynak tarafından gönderilen mesajı alan kişi veya grup alıcıdır (Kartepe, 2005). Geri bildirim, kaynak tarafından gönderilen mesajın alıcı tarafından tam ve doğru olarak algılanıp algılanmadığının ortaya çıkması veya alıcıya bildirilmesidir.

Yapısal açıdan sözlü, sözsüz ve yazılı iletişim olarak üç tür iletişim türünden söz edilebilir. Sözlü iletişim biçimi sözlü ve yüz yüze olması sebebiyle oldukça etkili bir iletişim biçimidir. Bu, alıcının kaynağı duyması ve kaynağın duygu ve niyetini, jest ve mimiklerini görebilmesiyle ilgilidir. Anlaşılmayan yerlerin rahatlıkla sorulduğu sözlü ve yüz yüze iletişimde pozitif ve negatif geri bildirimlere kısa zamanda ulaşılabilir (Can, 1997). Duygu ve düşüncelerin aktarılmasında temel teşkil eden sözlü iletişimin insanların duygu ve heyecanlarını aktarmada yetersiz kaldığı zamanlarda jest ve mimiklerin kullanımı iletişimin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesini sağlamaktadır (Gürgen, 1997). Devlet organları arasındaki işleyişi, genelge, emir ve kanunları etkin kılmak için yazı dili kullanılmaktadır. Sözlü iletişimin etkisini korumak, belgelendirmek için yazılı iletişim kullanılır. (Tutar ve Yılmaz, 2002).

Scott ve Mitchell (1976), iletişimin örgütlerdeki görevini denetim, motivasyon, duyguların açığa çıkarılması ve bilgi aktarımı olarak dört başlık altında toplamıştır (Akt: Elma ve Demir, 2000). Bilgi sağlama, ikna etme ve etkileme, emredicilik, öğreticilik ve birleştiricilik gibi işlevleri olan örgütsel iletişimin bir görevi de örgütün ve yönetim yapısının düzenli işleyişini sağlamaktır (Gürgen, 1997).

İletişim ile ilgili literatür incelendiğinde birçok çalışma olduğu görülmektedir. Demirel, Seçkin ve Özçınar (2011), araştırmalarında örgütün hedeflerine ulaşması için çalışanların sağlıklı bir iletişimle işbirliği içinde olmaları gerekmekte olduğunu, iletişim etkinliğinin ve yönünün örgütlerin üretkenliklerini ve verimliliklerini etkilediğini vurgulamışlardır. Çeliker (1986) araştırmasında yukarı doğru, biçimsel, yazılı iletişimin üst kademelerde oldukça iyi sağlandığını ve alt düzeylere inildikçe aksaklıklar olduğunu saptamıştır.

Öksüz (1997) çalışmasında, öğretmenlerin müdürlerin iletişim yeterlikleri ile müdürlerin kendilerinin iletişim yeterlik algıları arasında yüksek düzeylerde anlamlılık olduğunu ve müdürlerin iletişim yeterliği boyutunda kendilerini değerlendirirken mükemmel veya mükemmel yakın kişiler oldukları sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenler müdürleri değerlendirirken onların mükemmel değil, ancak ortalama iletişim yeteneğine sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Çubukçu ve DüNDAR (2003) araştırmalarında okul yöneticilerinin öğretmenleri ve diğer çalışanları ikinci plana aldığı, iletişim etkinliklerinde kendilerine güvendikleri, sözlü ve yazılı anlatımda dili iyi kullandıkları, öğretmenleri doğrudan ilgilendiren konuları ilgililere zamanında iletme konusunda dikkatli davranmadıkları, informal iletişim kanallarından etkilenmedikleri, cezalandırma eğiliminde olmadıkları, kararlı oldukları, yapılacak çalışmayı mutlak tamamlama eğiliminde oldukları sonucuna varmışlardır.

Özbek (1998) araştırmasında okul müdürlerinin okul ile çevre arasında iletişim sistemi kurmadıklarını, örgütün hedeflerine ulaşmada iletişimi bir araç olarak görmediklerini, informal iletişim yerine, formal iletişim ağı ve hiyerarşik iletişime önem verdikleri sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin etkili bir iletişimde, formal iletişimin yanı sıra, informal iletişim ağının da olmasını istediklerini, aşağıdan yukarıya doğru bir iletişime de yer verilmesini, çalışanların özelliklerinin dikkate alınmasını ve iyi bir dinleyici ve iletici olunması gerektiğini belirtmişlerdir. Değer (1998) çalışmasında, ilköğretim okulu müdürlerinin iletişim sürecinde, iletişim kaynağı olarak amaç belirleme, kanal seçme ve kullanmada mesleki kıdemin okul müdürleri ve öğretmenlerin arasında farklılıklar oluşturduğunu saptamıştır.

Örgütsel iletişim, yapılacak işlerin zamanının ve kimler tarafından nasıl yapılacağıın bilinmesi sürecinde bilgi akışının sağlanması ve örgütlerin amaçlarına ulaşması açısından önemlidir (Eren, 2007). Yöneticilerin çalışana iş yaptırabilmek için kullandığı temel yönetim araçlarından biri olan örgütsel iletişim, yöneticinin örgüt içinde çalışanla iletişim kurmasıyla birlikte başlar (Atak, 2005). Örgütsel iletişim sağlıklı işlediğinde çalışanların örgüte karşı aidiyet duygusunun oluşması ve gelişmesine katkı sağlar ve hizmet kalitesini artırarak çalışanlardaki iş tatminini ve iş yeri performansını artırır (Ergeneli ve Eryiğit, 2001). Örgüt içinde yöneticileriyle iletişimleri iyi olan çalışanların motivasyonları artabilir. Örgütsel iletişim iş doyumunu, örgüte duyulan bağlılık, işten ayrılma niyetinin azalması gibi konularda çalışanların davranışlarında olumlu etki yaratır (Kıraç, 2012: 37). Bu etki çalışanların işe angaje olma durumunu da etkileyebilir. Bu çalışmada işe angaje olma olarak kullanılan kavram, farklı çalışmalarda cezbolma (Dalay, 2007), gönülden işe bağlanma (Bal, 2008), işe tutulma (Öner, 2008), çalışma tutkunluğu (Turgut, 2011) gibi kavramlarla ifade edilmiştir (Akt: Ardıç ve Polatçı, 2009). Ölçeği oluşturan maddeler daha çok okul örgütü ve öğretmenlerle ilgili olduğu için literatür okumalarında bu kavramın kullanılması tercih edilmiştir.

İşe angaje olma, bireyin fiziksel, bilişsel ve duygusal olarak kendini işe vermesi, işine sarılmasıdır (Kahn, 1990). Çalışanın işine tutkuyla bağlılığını, işinden memnuniyetini ve coşkusunu belirten işe angaje olma çalışanın örgütüne hissettiği derin bağı anlatmaktadır (Özer, Saygılı ve Uğurluoğlu, 2015). İşe angaje olma, işle ilgili olumlu zihin durumu, olumlu düşünceye sahip olma, işe kendini vermedir (Roozeboom ve Schelvis, 2015; Akt: Köse, 2015).

Bireyin işini ne kadar içselleştirdiği, kendini işine ne kadar verdiği, işi ve iş arkadaşları ile ilişkisinin niteliği işe angaje olma açısından önem taşımaktadır (Kahn, 1990). İşe angaje olma davranışı işyeri kültürü, kurumsal iletişim, güven ve saygı üzerine yönetim, liderlik ve örgüt itibarı gibi birçok unsurdan etkilenmektedir (Lockword Sphr ve Gphr, 2007). Bireyin yaptığı işin sonucu hakkında geri bildirim alması, destekleyici bir danışmanlık bireyin başarılı olmasını ve amaçlarına ulaşmasını arttırabilir (Bakker, Albrecht ve Leiter, 2011; Akt: Özkalp ve Meydan, 2015). Geribildirim de iletişim öğelerinden birisidir. Bu bakımdan bireylerin işe angaje olmalarında iletişimin önemli olduğunu söyleyebiliriz.

Angaje olarak çalışanların psikolojik sermayeleri yüksek, kendi kaynaklarını yaratan, daha iyi performans gösteren ve mutlu çalışanlar oldukları gözlenmiştir (Bakker, Albrecht, Leiter, 2011; Akt: Özkalp ve Meydan, 2015). Pozitif duygulara sahip olan bireyler, kendi kaynaklarını oluşturarak angaje

olma duygularını diğerlerine de yansıtmaları ve kendi bilgi ve yeteneklerine güvenmeleri sayesinde iş performansları angaje olmayan çalışanlara kıyasla performansları daha yüksektir ve örgüte diğer çalışanlara göre daha fazla katkı yaparlar (Seijts ve Crim, 2006).

Okulların amaçlarının gerçekleşmesinde önemli bir role sahip olan öğretmenlerin işlerine angaje olmalarında, işlerini gönülden ve heyecanla yapmaları ve tüm benliklerini ortaya koymaları etkili olmaktadır. Örgütsel etkililik ve verimliliğe ulaşmak, çalışma ortamlarının kalitesini ve yaşam standartlarını artırmak, çalışanların işlerini önemsemeleri ve işleriyle bütünleşmeleriyle mümkündür (Ardıç ve Polatçı, 2009). Okulların amaçlarını gerçekleştirmede öğretmenlerin işlerine angaje olmalarının önemli bir yeri olduğu düşünülebilir. Örgütler için önemli bir yeri olan işe angaje olma davranışı örgütün yapısından, çevreden, işin kendisinden, paydaşlardan, yönetimden etkilenebilmektedir. Bu bakımdan bunların yönetim tarafından bilinmesi önemli görülebilir. İşine angaje olmuş bireylerin örgüt açısından doğuracakları olumlu sonuçlar sadece örgütsel amaçlara ulaşma ve çalışandan istenen performansın elde edilmesi ile sınırlı değildir. Çalışanlar arasında iletişim sorunlarının en aza indirilmesi de bu bağlamda ön plana çıkmaktadır (Köse, 2015). İşine bağlı çalışanlar etkili iletişim kurmalarının yanı sıra hem enerji doludurlar hem de insanlara karşı gösterdikleri olumlu bakış açılarıyla ön planda olurlar (Schaufeli, 2015; Akt: Arslan ve Demir, 2017). Bu bağlamda okullardaki iletişim sistemi öğretmenlerin işe angaje olmalarını etkileyebilir.

Örgütsel iletişim, ortak amaçların gerçekleştirilmesinde önemli bir yere sahiptir. Okulda öğretmenler, yöneticiler ve diğer çalışanlar arasındaki bilgi alışverişini örgütsel iletişim sağlamaktadır. Okulda yönetici ve öğretmenlerin ilişkilerinde, işbirliği içerisinde çalışmalarında, okullarını ve işlerini sevmelerinde, işlerini severek yapmalarında örgütsel iletişimin önemli olduğu söylenebilir. Örgütsel iletişimin iyi olduğu okullarda öğretmenlerin işlerini daha özverili yapmaları ve işlerini sahiplenmeleri beklenmektedir. Bundan dolayı bu çalışmada öğretmenlerin örgütsel iletişim ve işe angaje olma algıları arasındaki ilişkiyi belirlenmesi, öğretmenlerin örgütsel iletişim ve işe angaje olma algılarının okul yöneticileri tarafından bilinmesi ve bu kapsamda okullarındaki örgütsel iletişimi sağlıklı ve olumlu hale getirmeleri bakımından önem taşımaktadır. Ayrıca literatürde örgütsel iletişim ve işe angaje olma arasındaki ilişkiye dayalı bir çalışmaya rastlanmadığından literatüre ve araştırmacılara sağlayacağı katkı açısından da menli kabul edilebilir.

### Araştırmanın Amacı

Araştırmada öğretmenlerin örgütsel iletişim ve işe angaje olma algılarını belirlemek ve bu iki değişken arasındaki ilişkinin öğretmenlerin cinsiyet, branş, yaş, kıdem ve okuldaki çalışma süresi gibi demografik özellikler açısından değişip değişmediğini saptamak amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin örgütsel iletişim ve işe angaje olma algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin cinsiyet, branş, yaş, kıdem ve okuldaki çalışma süreleri örgütsel iletişim ve işe angaje olma algılarında anlamlı fark oluşturmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin örgütsel iletişim ve işe angaje olma algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

### YÖNTEM

Araştırma iki ya da daha fazla değişken arasındaki değişimin varlığını veya derecesini belirten ilişkisel tarama modelinde (Karasar, 2005) gerçekleştirilmiştir.

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim-öğretim yılı Bolu ili Yeniçağa ilçesindeki 3 ilkokulda görev yapan 27, 2 ortaokulda görevli 37, 2 lisede görev yapan 37 öğretmen ve Dörtdivan ilçesindeki 2 ilkokulda görevli 18, 2 ortaokulda görevli 32, 1 lisede görev yapan 17, toplam 169 öğretmen oluşturmaktadır. Yeniçağa ve Dörtdivan ilçeleri kolay ulaşılabilir olduğu için bu ilçelerde görev yapan öğretmenlerin tamamına ulaşılmıştır. Araştırma evren üzerinde yürütülüp, örneklem alınmamıştır. Dağıtılan 169 ölçeğin 168 tanesi geri dönmüş ve değerlendirmeye alınmıştır. Ölçeklerin okullara



dağıtımı ve toplanması araştırmacı tarafından yapılmıştır. Öğretmenlere ölçekleri doldurmaları için bir haftalık bir süre verilmiştir. Verilen süre sonunda ölçekler toplanmış ve numaralandırılarak analize hazır hale getirilmiştir. Öğretmenlerin cinsiyet, branş, yaş, kıdem ve okuldaki çalışma sürelerini incelediğimizde; katılımcı öğretmenlerin 103'ü kadın (% 61,3), 65'i erkek (% 38,7); 45'i sınıf (% 26,8), 123'ü branş öğretmeni (% 73,2); 50'si 20-30 yaş aralığında (% 29,8), 90'ı 31-40 yaş aralığında (% 53,6), 20'si 41-50 yaş aralığında (% 11,9), 8 tanesi 50 yaş ve üstünde (% 4,8) yer almaktadır. 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 47 (% 28), 6-10 kıdeme sahip öğretmenlerin 41 (% 24), 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler 47 (% 28), 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler 33 (% 20) kişidir. Okulunda çalışma süresi 1-5 yıl olan öğretmenlerin sayısı 109 (% 64,9), 6-10 yıl olan öğretmenlerin sayısı 41 (% 24,4), 11-15 yıl olan öğretmenlerin sayısı 10 (% 5,9), 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin sayısı 8'dir (% 5,8).

### Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında iki bölümden oluşan ölçek kullanılmış olup, ölçeğin ilk bölümünde öğretmenlerin cinsiyet, branş, yaş, kıdem ve okuldaki çalışma süresi gibi demografik özellikleriyle ilgili 5 soru bulunurken, ikinci bölümde Örgütsel İletişim ve İşe Angaje Olma Ölçekleri yer almaktadır.

#### Örgütsel İletişim Ölçeği

Tuna'nın (2008) geliştirdiği 20 madde ve tek boyutlu Örgütsel İletişim Ölçeği, (1) Kesinlikle Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum ve (5) Kesinlikle Katılıyorum şeklinde düzenlenen beşli likert tarzda oluşturulmuştur. Ölçek 1.00-1.80 Çok Düşük; 1.81-2.60 Düşük; 2.61-3.40 Orta; 3.41- 4.20 Yüksek; 4.21-5.00 Çok Yüksek, şeklinde değerlendirilmektedir. Tuna (2008) tarafından 0.90 olarak hesaplanan ölçeğin güvenilirlik katsayısı bu araştırmada 0.89 olarak saptanmıştır. "Çalışanlar arasında yüz yüze iletişim imkanları fazladır", "Herhangi bir probleminiz olduğunda fark edilir ve yardım edilir", "Kişilerin kendilerini ilgilendiren konularda fikri almır", "Yapılması gereken işler ilgili kişilere yazılı olarak iletilir" ölçek maddelerinden bazılarıdır.

#### İşe Angaje Olma Ölçeği

Schaufeli, Salanova, Gonzalez ve Bakker'ın (2002) geliştirdiği 17 madde ve tek boyuttan oluşan İşe Angaje Olma Ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması Köse (2016) tarafından yapılmıştır. Ölçek (1) Kesinlikle Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum ve (5) Kesinlikle Katılıyorum şeklinde beşli likert tarzda düzenlenmiş ve 1.00-1.80 Çok Düşük; 1.81-2.60 Düşük; 2.61-3.40 Orta; 3.41- 4.20 Yüksek; 4.21-5.00 Çok Yüksek, şeklinde değerlendirilmiştir. Bu araştırmada 0.91 olarak hesaplanan güvenilirlik katsayısı Köse (2016) tarafından .90 olarak hesaplanmıştır. "Çalışırken kendimi çok enerjik hissediyorum", "Yaptığım işi amaçlı ve anlamlı buluyorum", "Çalışırken zaman hızla akıp geçiyor, "İşteyken kendimi güçlü ve zinde hissediyorum, "İşime coşkuyla bağlıyım" ölçek maddelerinden bazılarıdır.

### Verilerin Analizi

Araştırmada veriler analiz edilmeden önce Kolmogorov-Smirnov testi ile değişkenlerin dağılımlarının normalliği incelenmiş, test sonucuna göre bütün değişkenlerin ( $p < .05$ ) normal dağılmadığı belirlenmiş ve analizlerde nonparametrik testler yapılmıştır. Kolmogorov-Smirnov testi sonucuna göre; öğretmenlerin örgütsel iletişim ve işe angaje olma algı düzeylerini belirlemede ortalama, öğretmenlerin örgütsel iletişim ve işe angaje olma algılarının cinsiyet ve branş değişkenlerine göre incelenmesine yönelik Mann-Whitney U testi, yaş, kıdem ve okuldaki çalışma süresi değişkenlerine göre incelenmesine yönelik Kruskal-Wallis testi, öğretmenlerin örgütsel iletişim ve işe angaje olma algıları arasındaki ilişkiye yönelik Spearman korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

### BULGULAR ve YORUM

Yapılan analizler sonucunda alt problemlere yönelik bulgular tablolaştırılmış olup, tablolara ilişkin açıklamalara yer verilmiştir. Tablo 1'de öğretmenlerin örgütsel iletişim ve işe angaje olma algıları gösterilmektedir.

**Tablo 1.** Öğretmenlerin örgütsel iletişim ve işe angaje olma algıları

Ölçek	N	$\bar{X}$	SS
Örgütsel İletişim	168	3.48	0.47
İşe Angaje Olma	168	3.87	0.71

Öğretmenlerin örgütsel iletişime yönelik algıları ( $\bar{X} = 3.48$ ) ile işe angaje olma algılarının ( $\bar{X} = 3.87$ ) yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin okullarındaki örgütsel iletişim algılarının yüksek düzeyde olduğu ve işlerine yüksek düzeyde angaje oldukları söylenebilir.

Tablo 2 'de cinsiyet değişkeni açısından öğretmenlerin örgütsel iletişim ve işe angaje olma algılarının incelenmesine yönelik yapılan Mann-Whitney U sonuçları gösterilmektedir.

**Tablo 2.** Öğretmenlerin örgütsel iletişim ve işe angaje olma algılarının cinsiyet değişkenine göre incelenmesine yönelik Mann-Whitney U sonuçları

Ölçek	Değişken	N	$\bar{X}$	Sıra Toplamı	U	p
Örgütsel İletişim	Kadın	103	87.46	9008.00	3043.000	.321
	Erkek	65	79.82	5188.00		
İşe Angaje Olma	Kadın	103	85.79	8836.50	3214.500	.665
	Erkek	65	82.45	5359.50		

Tablo 2 incelendiğinde cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin örgütsel iletişim ve işe angaje olma algılarında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır ( $p > .05$ ). Bu bulguya göre öğretmenlerin örgütsel iletişim ve işe angaje olma algılarının cinsiyetlerine göre değişmediği söylenebilir.

Tablo 3'te branş değişkeni açısından öğretmenlerin örgütsel iletişim ve işe angaje olma algı düzeylerinin incelenmesine yönelik yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçları gösterilmektedir.

**Tablo 3.** Öğretmenlerin örgütsel iletişim ve angaje olma algılarının branş değişkenine göre incelenmesine yönelik Mann-Whitney U sonuçları

Ölçek	Değişken	N	$\bar{X}$	Sıra Toplamı	U	p
Örgütsel İletişim	Sınıf Öğretmeni	41	98.37	4033.00	2035.000	.036
	Branş Öğretmeni	127	80.02	10163.00		
İşe Angaje Olma	Sınıf Öğretmeni	41	98.13	4073.50	2044.500	.039
	Branş Öğretmeni	127	80.10	10172.50		

Tablo 3 incelendiğinde branş değişkenine göre öğretmenlerin hem örgütsel iletişim hem de işe angaje olma algılarında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu gözlenmiştir ( $p < .05$ ). Sınıf öğretmenlerinin örgütsel iletişim algılarının ( $\bar{X} = 98.37$ ) branş öğretmenlerinin örgütsel iletişim algılarından ( $\bar{X} = 80.02$ ) daha yüksek olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin işe angaje olma algılarında da sınıf öğretmenlerinin işe angaje olma algılarının ( $\bar{X} = 98.13$ ) branş öğretmenlerinin işe angaje olma algılarından ( $\bar{X} = 80.10$ ) daha yüksek olduğu saptanmıştır. Başka bir ifadeyle sınıf öğretmenlerinin hem örgütsel iletişim, hem de işe angaje olma algıları branş öğretmenlerinden daha yüksektir.

Tablo 4'te yaş değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel iletişim ve işe angaje olma algı düzeylerinin incelenmesine yönelik yapılan Kruskal-Wallis sonuçları gösterilmektedir.

**Tablo 4.** Öğretmenlerin örgütsel iletişim ve işe angaje olma algılarının yaş değişkenine göre incelemesine yönelik Kruskal-Wallis sonuçları

Ölçek	Yaş	N	Sıra Top.	sd	$\chi^2$	p	Anlamlı fark
Örgütsel İletişim	A.20-30 yaş	50	93.22	3	5.144	.162	-
	B.31-40 yaş	90	84.91				
	C.41-50 yaş	20	65.38				
	D.50 yaş ve üzeri	8	73.25				
İşe Angaje Olma	A.20-30 yaş	50	90.80	3	10.680	.014	A-D B-D C-D
	B.31-40 yaş	90	77.35				
	C.41-50 yaş	20	81.70				
	D.50 yaş ve üzeri	8	132.56				

Tablo 4'e göre yaş değişkeni göre öğretmenlerin örgütsel iletişim algılarında anlamlı düzeyde bir farklılık oluşturmazken ( $p>.05$ ); işe angaje olma algılarında anlamlı düzeyde bir farklılık oluşturduğu gözlenmiştir ( $p<.05$ ).

Hangi yaş grupları arasındaki öğretmenlerin işe angaje olma algılarının farklı olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U Test sonucuna göre anlamlı farkın; 20-30 yaş, 31-40 yaş ve 41-50 yaş aralıklarındaki öğretmenlerle 50 yaş ve üstü öğretmenler arasında olduğu tespit edilmiştir. 50 yaş ve üstü öğretmenlerin işe angaje olma algılarının 20-30 yaş, 31-40 yaş ve 41-50 yaş aralığında olan öğretmenlerin algılarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 5' te öğretmenlerin Örgütsel İletişim ve İşe Angaje Olma algılarının kıdem değişkenine göre incelemesine yönelik Kruskal-Wallis sonuçları gösterilmektedir.

**Tablo 5.** Öğretmenlerin örgütsel iletişim ve işe angaje olma algılarının kıdem değişkenine göre incelemesine yönelik Kruskal-Wallis sonuçları

Ölçek	Kıdem	N	Sıra top.	sd	$\chi^2$	p	Anlamlı Fark
Örgütsel İletişim	A.1-5 yıl	47	78.76	3	5.228	.156	-
	B.6-10 yıl	41	98.10				
	C.11-15 yıl	48	83.23				
	D.16 yıl ve üstü	32	74.77				
İşe Angaje Olma	A.1-5 yıl	47	93.81	3	5.314	.150	-
	B.6-10 yıl	41	78.57				
	C.11-15 yıl	48	73.82				
	D.16 yıl ve üstü	32	91.50				

Tablo 5 incelendiğinde kıdem değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel iletişim ve işe angaje olma algılarında anlamlı düzeyde bir farklılık oluşmadığı gözlenmiştir ( $p>.05$ ). Bu bulguya göre kıdemi farklı olan öğretmenlerin örgütsel iletişim ve işe angaje olma algıları benzer özellik göstermektedir.

Tablo 6' da öğretmenlerin örgütsel iletişim ve işe angaje olma algılarının okuldaki çalışma süresi değişkenine göre incelemesine yönelik yapılan Kruskal-Wallis sonuçları gösterilmektedir.

**Tablo 6.** Öğretmenlerin örgütsel iletişim ve işe angaje olma algılarının okuldaki çalışma süresi değişkenine göre incelemesine yönelik Kruskal-Wallis sonuçları

Ölçek	Kıdem	N	Sıra top.	sd	$\chi^2$	p	Anlamlı Fark
Örgütsel	A.1-5 yıl	109	84.96				

İletişim	B.6-10 yıl	41	80.87	3	3.649	.302	-
	C.11-15 yıl	10	71.70				
	D.16 yıl ve üstü	8	112.81				
İşe Angaje Olma	A.1-5 yıl	109	84.62	3	5.910	.116	-
	B.6-10 yıl	41	75.12				
	C.11-15 yıl	10	94.15				
	D.16 yıl ve üstü	8	118.81				

Tablo 6' ya göre okuldaki çalışma süresi değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel iletişim ve işe angaje olma algılarında anlamlı düzeyde bir farklılık oluşmadığı gözlenmiştir ( $p > .05$ ). Başka bir deyişle öğretmenlerin örgütsel iletişim ve işe angaje olma algıları, okuldaki çalışma sürelerine göre birbirine benzer özelliktedir.

Tablo 7' de öğretmenlerin örgütsel iletişim algıları ile işe angaje olma algıları arasındaki ilişkilere yönelik yapılan Korelasyon Analizi gösterilmektedir.

**Tablo 7.** Öğretmenlerin örgütsel iletişim ve işe angaje olma algıları arasındaki ilişkilere yönelik korelasyon tablosu

Değişken	Örgütsel İletişim	İşe Angaje Olma
Örgütsel İletişim	-	0.20**
İşe Angaje Olma	0.20**	-

\* $p < .05$ \*\*. Korelasyon 0.05 düzeyinde anlamlıdır (2-kuyruklu).

Tablo 7'de, öğretmenlerin örgütsel iletişim ve işe angaje olma algıları arasındaki ilişkinin varlığı, yönü ve derecesi görülmektedir. Korelasyon katsayısının mutlak değerinin 0.70-1.00 arasında olması, yüksek; 0.69-0.30 arasında olması, orta; 0.29-0.00 arasında olması ise, düşük düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2011).

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel iletişim ve işe angaje olma algıları arasında ( $r = .20$ ,  $p < .05$ ), pozitif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir.

## SONUÇ ve TARTIŞMA

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin örgütsel iletişim algıları yüksektir. Öğretmenler okullarındaki örgütsel iletişimin yüksek düzeyde olumlu olduğunu algılamaktadırlar. Ekici (2015) araştırmasında öğretmenlerin okullarında örgütsel iletişime yönelik algılarının olumlu yönde olduğunu saptamıştır. Karaköse ve Kocabaş (2006) ile Demir (2014) çalışmalarında örgütsel iletişimin iyi bir düzeyde olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Ateş (1991) öğretmenlerle yaptığı çalışmada, okullarda örgütsel ve yönetsel etkili iletişimin, verimlilikte ve başarıyı artırmada önemini vurgulamıştır (Akt: Bulut Bozkurt, 2004). Alanyazındaki bu araştırma sonuçları araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Brophy ve Alleman (1991) iyi ve etkili öğretmenlerin sürekli olarak meslektaşlarıyla iletişime girerek fikir alışverişinde bulduklarını belirtmektedirler. Bu bağlamda öğretmenlerin işleri ile bütünleşip kendilerini işlerine adanmalarında örgütsel iletişimin önemli olduğu söylenebilir. Kayıkcı (1997) çalışmada yönetici ve öğretmenlerin iletişim algıları arasında fark saptamış ve bu durumun öğretmenlerin moral ve çalışma isteğine sahip olmadıkları kuşkusunu doğurduğunu saptamıştır. Bundan dolayı morale ve çalışma isteğine sahip olmayan bir öğretmenin işi ile bütünleşmesi, işine kendini adanması zor olabilir. Bulut Bozkurt (2004) öğretmenlerin mesleki verimliliklerine yönelik algılarına göre iletişim becerileri toplam puan ortalaması ile empati, eşitlik, etkililik ve yeterlilik alt boyut puanlarının ortalamaları arasında fark saptamıştır.

Bu çalışmada öğretmenlerin örgütsel iletişim algılarında cinsiyet değişkeni farklılık oluşturmamıştır. Kurt (2014), Gültekin (2003), Yıldız (1996), Oktay (1996), Demir (2014) ile Çubukçu ve Dündar (2003) araştırmalarında cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin örgütsel iletişim algılarında farklılık oluşturmadığını saptamışlardır. Bu araştırmalar araştırmanın sonucunu desteklemektedir. Bulut Bozkurt (2004) cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin iletişim becerileri

algılarında farklılık oluşturmadığını, etkililik ve yeterlilik boyutlarında kadın öğretmenlerin algılarının erkek öğretmenlerden yüksek olduğunu belirtmiştir. Güven ve Akyüz (2001), Saracaloğlu, Özkütük ve Silkü (2001) tarafından yapılan çalışmalarda da kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre örgütsel iletişim algılarının yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Halis (2000) cinsiyet değişkeninin, örgütsel iletişim açısından önemli bir değişken olduğunu saptamıştır. Kadın öğretmenler, küçüklüğünden başlayarak meslek sahibi olana kadar birçok zorlukla karşılaşmakta ve meslek edinebilmek için erkek öğretmenlere göre daha fazla çaba harcamaktadırlar (Akdemir, 1999). Bu araştırmalarda farklı sonuçların ortaya çıkması, araştırmaların örneklem farklılıklarından veya kadınların başkalarıyla iyi ilişkiler kurma ve sorunlara duyarlı olma gibi rollerle ilgili toplum beklentilerinden ve öğretmenlik mesleğinin kadın öğretmenler tarafından benimsenmiş olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Branş değişkeni öğretmenlerin örgütsel iletişim algılarında anlamlı farklılık oluşturmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre örgütsel iletişim algıları daha yüksektir. Sınıf öğretmenleri bütün hafta okulda bulunmaları sonucu yönetici ve diğer öğretmenlerle daha fazla zaman geçirebilmekte, dolayısıyla daha fazla iletişim kurma fırsatı veya ihtiyaçları doğmaktadır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin okulda bulunma sürelerinin daha fazla olmasında dolayı okuldaki faaliyetleri planlama, bu faaliyetleri yürütme gibi görev ve sorumluluklarının da daha fazla olması örgütsel iletişim algılarının daha yüksek olmasına sebep olmuş olabilir. Branş öğretmenlerinin derslerinin haftanın farklı gün ve saatlerinde olması sonucunda okula daha az gelmelerine, öğretmen ve yöneticilerle daha az iletişim kurmalarına sebep olabilmektedir. Çubukçu ve Dündar (2003) çalışmalarında sınıf ve branş öğretmenlerinin algı düzeyleri arasında farklılık olduğunu saptamışlar ve sınıf öğretmenlerinin algılarının branş öğretmenlerinden düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmalarda farklı sonuçlara ulaşılmasının sebebi, araştırmaların örneklem farklılığından kaynaklanıyor olabilir.

Bu araştırmanın sonucuna göre yaş değişkeni öğretmenlerin örgütsel iletişim algılarında farklılık oluşturmamıştır. Farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin örgütsel iletişim algıları birbirine benzemektedir. Kurt (2014), Gültekin (2003), Yıldız (1996), Oktay (1996), Demir (2014) ve Erarslan (2008) araştırmalarında yaş değişkeninin öğretmenlerin örgütsel iletişim algılarında farklılık oluşturmadığını saptamışlardır. Bu araştırmalarda ulaşılan sonuçlar bu araştırmada ulaşılan sonuçlara benzemektedir.

Araştırma sonuçlarına göre farklı kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel iletişim algılarında anlamlı fark yoktur. Demir (2014), Erarslan (2008) ile Çubukçu ve Dündar (2003) araştırmalarında kıdem değişkeninin katılımcıların örgütsel iletişim algısında farklılık oluşturmadığını saptamışlardır. Bu araştırmalarda ulaşılan sonuçlar araştırmanın sonucunu desteklemektedir. Ancak farklı sonuçlar içeren çalışmalar da bulunmaktadır. Halis (2000) ve Ekici (2015) çalışmalarında örgütsel iletişim algılarının kıdeme göre farklılık gösterdiğini saptamıştır. Doğan ve Koçak (2014) da araştırmalarında 6-10 yıl ve 11-15 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenler yöneticilerin öğretmenleri motive etme konusunda iletişim becerilerinin bu kıdem aralıklarında olmayan öğretmenlere göre yüksek algıladıklarını tespit etmişlerdir. Araştırmalarda farklı sonuçlara ulaşılmasının sebebi örneklemdeki yaş gruplarındaki dağılımlardan kaynaklanıyor olabilir.

Bu araştırmada öğretmenlerin okuldaki çalışma süreleri örgütsel iletişim algılarında farklılık oluşturmamıştır. Çubukçu ve Dündar (2003) okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmenlerin beklentilerinin öğretmenlerin okuldaki çalışma sürelerine göre farklılık oluşturmadığını saptamışlardır. Belirtilen araştırmalar araştırmanın sonucunu desteklemektedir. Özler ve Koparan (2006) takım çalışmalarında severek yer alan çalışanların motivasyonlarının arttığını ve bu çalışanların takım içersinde iyi ilişkiler kurmak ve bu ilişkileri geliştirmek için daha çok çaba gösterdiklerini belirtmişlerdir. Bunu sağlamak ise sağlıklı bir örgütsel iletişim ile olabilir.

Araştırmada öğretmenlerin işe angaje olma algıları yüksek düzeyde tespit edilmiştir. Arslan ve Demir (2017) de araştırmalarında katılımcıların işe angaje olma düzeylerinin yüksek olduğunu saptamışlar ve adanma boyutunun yüksek, enerjik olma ile özdeşleşme boyutlarının ise orta düzeyde olduğu tespit etmişlerdir. Gün (2017), Timms, Graham ve Cottrell (2007) çalışmalarında



öğretmenlerin, Çankır (2016), akademik personelin işle bütünleşme algılarının orta seviyenin üzerinde olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Basikin (2007), Kavgacı (2014) ve Hakeem ve Gulzar (2015) ise çalışmalarında katılımcıların işle bütünleşme düzeylerinin yüksek olduğu saptanmışlardır. Hem araştırmada ulaşılan sonuç hem de literatürdeki araştırmalar çalışanların işe angaje olma algılarının orta veya yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmada cinsiyet değişkeni öğretmenlerin işe angaje olma algılarında farklılık oluşturmamıştır. Köse (2015) cinsiyet değişkeninin katılımcıların işe angaje olma algılarında, Sezen (2014) ve Gün (2017) ise çalışanların işle bütünleşme algılarında farklılık oluşturmadığını saptamışlardır. Belirtilen araştırmalar, bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Arslan ve Demir (2017), Ugwu (2013) çalışmalarında cinsiyet değişkeninin işe angaje olma algısında farklılık oluşturduğunu ve erkeklerin işe angaje olma algılarının kadınlardan daha fazla olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Kular, Gatenby, Rees, Soane, ve Truss (2008) tarafından yapılan araştırmada ise kadın katılımcıların işe angaje olma algılarının erkek katılımcılarına yüksek olduğu ve kadınların işlerinden daha fazla memnun oldukları saptanmıştır. Özer, Saygılı ve Uğurluoğlu (2015) da sağlık çalışanlarıyla yaptığı araştırmalarında cinsiyet değişkeninin çalışanların işe angaje olma algılarında farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmaların sonuçlarının farklı olması farklı hizmet alanlarında yapılmış olmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Branş değişkeni bu araştırmada öğretmenlerin işe angaje olma algılarında anlamlı farklılık oluşturmuştur. Sınıf öğretmenlerinin işe angaje olma algıları branş öğretmenlerinden daha yüksek düzeydedir. Özer (2015) tarafından yapılan araştırmada branş değişkeni öğretmenlerin işe angaje olma algılarında farklılık göstermiş olup, sınıf öğretmenlerinin işe olma algıları branş öğretmenlerinden daha yüksek düzeyde saptanmıştır. Timms, Brough ve Graham (2007) çalışmalarında ilkökul öğretmenlerinin ortaokul öğretmenlerine göre daha fazla işle bütünleşme yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmaların sonuçları birbirini desteklemektedir. İşe angaje olma algısının sınıf öğretmenlerinde daha yüksek olması sınıf öğretmenlerinin okulda bulunma sürelerinin daha fazla olması veya aynı sınıfta okutmalarından kaynaklanıyor olabilir. Branş öğretmenlerinin ise günün büyük bir kısmını farklı öğrenci profiliyle geçirmelerinden ve bundan dolayı psikolojik ve fizyolojik açıdan öğretmenlerin kendilerini dinç hissetmemelerinden dolayı işe angaje olma algıları düşük düzeyde olabilir.

Araştırmada ulaşılan sonuca göre yaş değişkenine göre öğretmenlerin işe angaje olma algılarında anlamlı farklılık vardır. 50 yaş ve üstü öğretmenlerin işe angaje olma algılarının 20-30 yaş, 31-40 yaş ve 41-50 yaş aralığında olan öğretmenlerin algılarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. 50 yaş ve üstü öğretmenlerin işe angaje olma algılarının diğer yaş aralığındaki öğretmenlerden yüksek olması, 50 yaş ve üstü öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin anlam ve değerini hissetmeleri ve bu pozitif duygular ile öğretmenliğin önemini farkına varmış ve bundan gurur duyuyor olmalarından kaynaklanıyor olabilir. 50 yaş ve üstü dışındaki öğretmenlerin yüksek düzeyde işe angaje olmalarını daha genç olmalarından dolayı gezi, seyahat ve tatile daha çok zaman ayırıyor olmaları ve bu nedenle işlerine odaklanamamalarından kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca belirtilen yaşlardaki öğretmenlerin aile kurma, çocuk büyüme gibi yaşamsal faaliyetlere ayırdıkları zaman 50 yaş ve üstü öğretmenlere göre daha fazla olduğu için işe angaje olmaları düşük olabilir. Yaş ile birlikte kıdem de arttığı için, Özer (2016) ve Kavgacı (2014) kıdem artması sonucu işe angaje olma algısının da arttığını belirtmişlerdir. Köse (2015) işe angaje olma ölçeğini iki boyutlu kullandığı çalışmada öğretmenlerin işe angaje olma algılarının yaş değişkenine göre farklılık gösterdiğini saptamıştır. Özer (2016) işe angaje olma ölçeğini tek boyutlu olarak ele aldığı çalışmada ise, yaş değişkeninin işe olma algısında farklılık oluşturmadığını saptamıştır. Ugwu (2013) ile Malekiha ve Abedi (2014) tarafından yapılan araştırmalarda da yaş değişkeninin işe angaje olma algılarında farklılık oluşturmadığı ortaya çıkmıştır. Hakeem ve Gulzar (2015) öğretim üyelerinin işle bütünleşme algılarının yaşa göre farklılık göstermediğini saptamıştır. Arslan ve Demir (2017) tarafından yapılan araştırmada işe angaje olmanın işe devam ve özdeşleşme boyutlarında yaşa göre farklılaşma olduğu saptanmış, katılımcıların işe angaje olma, enerjik olma ve adanma konularındaki görüşlerinin yaş değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmada kıdem değişkeni öğretmenlerin işe angaje olma algılarında farklılık oluşturmazken, Özer (2015), Özer (2016) ve Kavgacı (2014) çalışmalarında öğretmenlerin işe angaje olma algılarının kıdem değişkenine göre farklılaştığını saptamışlardır. Özer (2016) ve Kavgacı (2014) kıdem artması sonucu işe angaje olma algısının da yükseldiğini belirtmişlerdir. Arslan ve Demir (2017), araştırmalarında katılımcıların işe angaje olma algılarının özdeşleşme boyutunda farklılaştığını ve kıdemi yüksek olan katılımcı algılarının daha yüksek olduğunu saptamışlardır. Kular, Gatenby, Rees, Soane, ve Truss (2008) tarafından yapılan araştırmada ise kıdemi düşük olan çalışanların işe angaje olma algılarının yüksek olduğu saptanmıştır. Agyemang ve Ofei (2013) kıdem değişkeninin katılımcıların adanmışlık algılarında, Gün (2017) ise katılımcıların işle bütünleşme algılarında farklılık oluşturmadığını saptamıştır. Konermann (2011) öğretmenlerle yaptığı araştırmasında farklı kıdemlerde olan öğretmenlerin işle bütünleşme algılarının adanma alt boyutundaki ilişkinin olumsuz yönde olduğunu saptamıştır. Hakeem ve Gulzar (2015) kıdemli öğretim üyelerinin işle bütünleşme algılarının daha yüksek olduğunu saptamışlardır. Araştırmalarda farklı bulgulara ulaşılması yapılan çalışmaların farklı hizmet alanlarında yapılmış olmasından kaynaklanıyor olabilir. Okuldaki çalışma süresi de öğretmenlerin işe angaje olma algılarında farklılık oluşturmamıştır. Okuldaki çalışma süreleri farklılık gösteren öğretmenlerin işe angaje olma algıları birbirine benzerlik göstermektedir.

Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin örgütsel iletişim algıları ile işe angaje olma davranışları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki vardır. Bu ilişkiden dolayı okullardaki örgütsel iletişimin olumlu olması öğretmenlerin işlerine angaje olmalarına katkı sunabileceği söylenebilir. Arslan ve Demir (2017) iş tatmini ve işe angaje olma arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu saptamışlardır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin örgütsel iletişimleri yüksek düzeyde ve olumlu, işlerine de yüksek düzeyde angaje olduklarından Yeniçağa ve Dörtdivan ilçelerindeki okullarda başarı oranının yüksek olması beklenebilir. Ayrıca okullarda çatışma düzeyinin düşük, işbirliğinin ve takım çalışmalarının yüksek olması beklenmektedir.

## ÖNERİLER

1. Branş öğretmenlerinin işe angaje olma algılarının yükseltilmesi için okullarında proje, gibi daha fazla etkinlik yapmalarına daha çok fırsat verilebilir.
2. Örgütsel iletişim ve işe angaje olma arasındaki pozitif ilişkiden dolayı okul ortamındaki iletişimin olumlu olmasına dikkat edilebilir.

## KAYNAKLAR

- Agyemang, C. B. ve Ofei, S. B. (2013). Employee work engagement and organizational commitment: a comparative study of private and public sector organizations in Ghana. *European Journal Of Business And Innovation Research*, 1(4), 20-33.
- Akdemir, S. (1999). *Kadına özgü yönüyle kısmi çalışma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Ardıç, K. ve Polatçı, S. (2009). Tükenmişlik sendromu ve madalyonun öbür yüzü: işle bütünleşme. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 32, 21-46.
- Arslan, E. T. ve Demir, H. (2017). İşe angaje olma ve iş tatmini arasındaki ilişki: hekim ve hemşireler üzerine nicel bir araştırma. *Yönetim ve Ekonomi*, 24(2), 371-389.
- Atak, M. (2005). Örgütlerde resmi olmayan iletişimin yeri ve önemi. *Havacılık ve Uzay Teknolojileri Dergisi*, 2(2), 59-67.
- Basikin, B. (2007). Vigor, dedication and absorption: Work engagement among secondary school English teachers in Indonesia. AARE Annual Conference Fremantle full conference paper. Fremantle, Australia.

- Bulut Bozkurt, N. (2004). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin iletişim becerisine yönelik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 443-452.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Brophy, J. E. ve Alleman, J. (1991). Activities as instructional tools: a framework for analysis and evaluation. *Educational Researcher*, 20(4).
- Can, H. (1997). *Organizasyon ve yönetim* (4. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çankır, B. (2016). Çalışmaya tutkunluğun örgütsel vatandaşlık davranışı üzerine etkisi ve bir araştırma. *Journal of International Social Research*, 9(47), 776-781.
- Çeliker, M. (1986). *Ankara eğitim örgütlerinde iletişim*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ankara.
- Çubukçu Z. ve DüNDAR, İ. (2003). Okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmenlerin algı ve beklentileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 157, 226-236.
- Demir, S. (2014). *Eskişehir ilindeki temel eğitim okulu öğretmenlerinin işbirlikli sorun çözme yaklaşımlarının örgütsel iletişim ile ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, Y., Seçkin, Y. ve Özçınar, M. F. (2011). Örgütsel iletişim ve örgütsel vatandaşlık davranışı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(2), 33-48.
- Değer, M. (1998). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenlerle kurdukları iletişim yeterlikleri ve iletişime engel teşkil eden davranışları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Doğan, S. ve Koçak, O. (2014). Okul yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(2), 191-216.
- Ekici, R. (2015). *İlkokullardaki stratejik planlama uygulamaları ve örgütsel iletişim arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Ekinci, K. (2006). *Örgütsel iletişim ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Elma, C. ve Demir, K. (2000). *Yönetimde çağdaş yaklaşımlar uygulamalar ve sorunlar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eren, E. (2007). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi* (11. Baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Erarslan, İ. (2008). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerle iletişim tarzlarının belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ergeneli, A. ve Eryiğit, M. (2001). Öğretim elemanlarının iş tatmini: Ankara'da devlet ve özel üniversite karşılaştırması. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 19(2), 168.
- Gökçe, O. (1998). *İletişim bilimine giriş* (6. Baskı). Ankara: Turhan Kitabevi.
- Gültekin, M. (2003). *İlköğretim okullarında yönetici öğretmen iletişimi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gün, F. (2017). Öğretmenlerin eğitime inanma ve işle bütünleşme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 10(4), 408-431.

- Güney, S. (2000). *Yönetim ve organizasyon el kitabı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gürgen, H. (1997). *Örgütlerde iletişim kalitesi*. İstanbul: Der Yayınları.
- Güven, A. ve Akyüz, M. Y. (2001). Öğretmen adaylarının iletişim ve problem çözme becerilerine ilişkin görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(1), 13-22.
- Hakeem, I. A. ve Gulzar, S. (2015). Employee engagement: an empirical study of higher education sector in kashmir. *Abhinav International Monthly Refereed Journal of Research in Management ve Techonology*, 4(4), 20-26.
- Halis, M. (2000). Örgütsel iletişim ve iletişim tatminine ilişkin bir araştırma. *Gaziantep Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 218-230.
- Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work, *Academy of Management Journal*, 33(4), 692-724.
- Karaköse, T. ve Kocabaş, İ. (2006). Özel ve devlet okullarında öğretmenlerin beklentilerinin iş doyumu ve motivasyon üzerine etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 2(1), 3-14.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi, ilkeler, teknikler*. İstanbul: Nobel Yayınları.
- Kartepe, S. (2005). *Örgütlerde iletişim-güdüleme ilişkisi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Kavgacı, H. (2014). *İlköğretim kurumu öğretmenlerinin işle bütünleşme düzeylerinin bireysel ve örgütsel değişkenlerle ilişkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kayıkçı, K. (1997). *Genel liselerde yönetici öğretmen iletişim engellerine ilişkin yönetici-öğretmenlerin algı ve beklentileri*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Kıraç, E. (2012). *Örgütsel iletişimin örgütsel bağlılık algılaması üzerindeki etkileri ve bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Konermann, J. (2011). Teachers' work engagement: A deeper understanding of the role of job and personal resources in relationship to work engagement, its antecedents, and its outcomes (Unpublished doctoral dissertation). Universiteit Twente, Belgium.
- Köse, A. (2015). *İşe angaje olma ile örgütsel destek algısı ve örgüt iklimi arasındaki ilişki*, Doktora Tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Köse, A. (2016). Öğretmenlerin işe angaje olmalarında demografik özelliklerinin rolü. *Turkish Journal of Education*, 5(4), 255-264.
- Kular, S., Gatenby, M., Rees, C., Soane, E. ve Truss, K. (2008). Employee engagement: a literature review. *Kingston University Working Paper Series*, 19.
- Kurt, F. (2014). *Ortaöğretim kurumlarındaki öğretmenlerin kurum içi iletişim algularının kurumsal itibar alguları üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Lockwood, N.R. ve Sphr Gphr, M. A. (2007). Leveraging employee engagement for competitive advantage: HR's strategic role. *Society for Human Resource Management*, 5-12.
- Malekiha, M. ve Abedi, M. R. (2014). The relationship between work engagement and happiness among nurses in İnan. *Reef Resources Assessment and Management Technical Paper*, 40(1), 809-816.
- Oktay, M. (1996). *İletişimciler için davranış bilimlerine giriş*. İstanbul: Der Yayınları.

- Öksüz, C. (1997). *İlköğretim okulları müdürlerinin öğretmenlerle iletişim sürecindeki yeterlikleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Özbek, S. (1998). *İlköğretim öğretmenlerinin okul müdürlerinin iletişim ve motivasyon becerilerine ilişkin algı ve beklentileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Özer, Ö., Saygılı, M. ve Uğurluoğlu, Ö. (2015). Sağlık çalışanlarının işe cezbolma düzeylerinin belirlenmesine ilişkin bir araştırma. *Business and Management Studies: An International Journal*, 3(3), 261-272.
- Özkalp, M. Meydan, B. (2015). Schaufeli ve Bakker tarafından geliştirilmiş olan işe angaje olma ölçeğinin Türkçe’de güvenilirlik ve geçerliliğinin analizi. *İş, Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 17(3), 4-19.
- Özler, D. E. ve Koparan, E. (2006). Takım performansına etki eden takım çalışmasına ilişkin faktörlerin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Akademik Bakış*, 8, 1-29.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Gümüş, M. (2008). *Örgütlerde iletişim*. İstanbul: Arıkan Yayıncılık.
- Saracaloğlu, A. S., Özkütük, N. ve Silkü, A. (2001). Üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri. X. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., Gonzalez, V. ve Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: a two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-79.
- Seijts, G. H. ve Crim, D. (2006). What engages employees the most or the ten c’s of employee engagement. *Ivey Business Journal*, 1, 1-2.
- Sezen, G. (2014). *Öğretmenlerin işle bütünleşme ve iş yaşamında yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Timms, C., Graham, D. ve Cottrell, D. (2007). I just want to teach: Queensland independent school teachers and their workload. *Journal of Educational Administration*, 45(5), 569-586.
- Tuna, Y. (2008). *Örgütsel iletişim sürecinde yöneticilerin duygusal zekâ yeterlilikleri*. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Tutar, H. (2003). *Örgütsel iletişim*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tutar, H. ve Yılmaz, M. K. (2002). *Genel iletişim kavramlar ve modeller*. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ugwu, F. O. (2013). Work engagement in Nigeria: Adaptation of the utrecht work engagement scale for Nigerian samples. *International Journal of Multidisciplinary Academic Research*, 1(3), 16-26.
- Vural-Akıncı, B. Z. (2005). *Kurum kültürü ve örgütsel iletişim*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Yeniçeri, Ö. (2006). *Yönetimde yeni yaklaşımlar; yönetim süreçlerinin etkinleştirilmesinde açık yönetim anlayışının rolü*. İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayıncılık.
- Yıldız, K. (1996). *Bolu ilköğretim okullarında yönetici-öğretmen iletişimi*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.



## MEB'in İnsan Kaynakları Planlamasındaki Sorunlar Nelerdir?

Nahide Nur DUMLU<sup>1</sup>

Geliş Tarihi: 11.07.2018

Kabul Tarihi: 14.12.2018

Yayın tarihi: 31.12.2018

### Özet

Günümüzde okulların örgütsel ihtiyaçları ve hızla değişen çevre koşulları göz önünde bulundurulduğunda etkili ve verimli bir eğitim için insan kaynakları planlaması yapmak bir lüksten çok gereklilik halini almıştır. Yaklaşık bir milyon insan kaynağına sahip olan MEB'in etkili insan kaynakları planlaması yapması bir gerekliliktir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, MEB'in insan kaynakları planlamasındaki eksikliklerden kaynaklanan sorunlar üzerinde farkındalık yaratmaktır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır ve durum çalışması olarak desenlenmiştir. Araştırmanın verileri, belge tarama tekniği ile elde edilmiştir. Araştırma alt problemlerine göre, Milli Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planında belirtilen tüm temel üst politika ve diğer politika belgeleri incelenmiş, insan kaynakları planlamasına yönelik verileri içeren belgeler seçilmiştir. Elde edilen belgelerin incelenmesinde alt problemlerden hareketle oluşturulan temalar esas alınmıştır. Ele alınan belgelerde bu temalarla ilgili bölümler bulunarak işaretlenmiş ve sonra bu bölümlerdeki bilgiler kendi içinde anlamlı kategorilere ayrılmıştır. Verilerin analizinde temalar 'boş kadroların belirlenmesi', 'personel dağılımındaki eşitsizlik' ve 'öğretmen ihtiyacı planı yapılmaması' olarak belirlenmiştir. 'Boş kadroların belirlenmesi' teması 'atama ve benzeri yer değiştirmelerin belirlenmesi' kategorisi altında incelenmiştir. 'Personel dağılımındaki eşitsizlik' teması 'bölgeler arası eşitsizlik' ve 'köy-kent dağılımındaki eşitsizlik' olarak iki kategoriye ayrılmıştır. 'Öğretmen ihtiyacının planlanması' teması ise 'işten ayrılmalara göre yıllık güncelleme' ve 'orta ve uzun vadede planlama' olarak iki kategoriye ayrılmıştır. Araştırmanın bulguları bu çerçevede analiz edilmiştir. Elde edilen temel sonuçlar MEB'in insan kaynakları planlamasında süregelen sorunlar olduğunu ortaya koymuştur. Bu sorunlardan hareketle eğitimde kalite farklılaşmasının önlenmesi için zorunlu hizmet bölgelerine özendiriciler sağlanması, MEB ve yükseköğretim kurumları arasında işbirliği sağlanması ve öğretmen istihdamı yollarının düzenlenmesi gibi öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** İnsan Kaynakları Planlaması, Milli Eğitim Bakanlığı, İnsan Kaynakları

### The Issues of Planning the Human Resources in the Ministry of Education

#### Abstract

Human resources planning is of great importance when it comes to fulfilling the aims of an organization. Education organizations are in need of qualified and adequate number of human resources to accomplish their aims successfully. Taking the importance of planning into consideration in educational organizations, it is considerably vital to depend human resources on planning. The circumstances of school environment subject to change at such a speed that it becomes a necessity to plan human resources for a fruitful and effective education. With the approximation of one million human resources, it is a necessity to plan human resources efficiently for the Ministry of Education. In this context, it is aimed to determine the issues that are caused by shortcomings of human resources planning. In this research, qualitative research methods' are used as a research method. The research is designed as a case study. In accordance with the sub problems of the research, the universe consists of the primary political documents, which are stated, in 2015-2019 Strategic Planning of the Ministry of Education. The data of the study are gathered from the documents, which include information related to human resources planning. In the analysis of the data, obtained from the study, themes derived from the sub problems are used. The themes are found in the related documents and the information is categorized accordingly. Basic results of the study show that there are some continuing problems of Ministry of National Education human resources planning. Some suggestions are given based on those problems such as providing incentives to compulsory service areas to prevent quality differentiation, ensuring cooperation between ministry of National Education and higher education institutions and reorganizing teacher employment ways.

**Key words:** Human Resources Planning, Ministry of National Education, Human Resources.

<sup>1</sup> TED Ege Koleji, nahidenurdumlu@gmail.com

## GİRİŞ

Planlama yönetimde önemli ve vazgeçilmez bir süreçtir. Sağlam bir yapıya sahip örgütler toplumsal yapıda var olan nüfus artışı, küresel iş ve rekabet, işgücü farklılığı ve çeşitliliği gibi ortaya çıkan ve çıkabilecek sorunlarla baş edebilmek ve dinamiklik kazanabilmek için planlama çalışmaları yaparlar. Örgütün amaçlarının zamanla değişiklik gösterebilmesi ve çevresinin belirsizliklerle dolu olması planlamayı gerekli kılmaktadır (Argon& Eren, 2004: 187). Örgütlerde insan kaynaklarının planlanması, örgütün amaçlarını gerçekleştirmesine yönelik önemli bir süreçtir.

‘İnsan kaynakları planlaması örgütün gelecekte ihtiyaç duyacağı personelin nitelik ve nicelik açısından önceden belirlenmesi ve bu ihtiyacın nasıl ve ne derecede karşılanabileceğinin saptanması faaliyetlerinin tümüdür’ (Yüksel, 2007: 68). Kısaca, doğru sayıda ve doğru nitelikte insan kaynağını örgütsel ihtiyaçları karşılamak üzere düzenleme süreci olarak tanımlanabilir.

Günümüzde okulların örgütsel ihtiyaçları ve hızla değişen çevre koşulları göz önünde bulundurulduğunda etkili ve verimli bir eğitim için insan kaynakları planlaması yapmak bir lüksten çok gereklilik haline almıştır (Young & Castetter, 1914: 31). Buradan hareketle, eğitim örgütlerinde insan kaynağı planlaması, eğitsel amaçlara ulaşabilmek için eğitim örgütlerinde şimdi ve gelecekte, hangi sayıda ve nitelikte çalışana ihtiyaç duyulduğunun öngörülmesi olarak tanımlanabilir. Eğitimde insan kaynakları planlamasına daha geniş bir çerçeveden bakabilmemizi sağlayan eğitim planlamasının temel amacı eğitime yönelik düzenlemeleri, toplumun çeşitli tür ve kademelerle ilgili eğitim taleplerini en etkili bir şekilde karşılamak, eğitim için ayrılan kaynakları verimli bir biçimde kullanmak ve bu şekilde eğitimden en üst düzeyde yarar sağlamak ve eğitim sisteminin etkililiğini sağlamaktır (Gümüş& Şişman, 2012: 148). Bu amaca ulaşmak için insan kaynakları planlaması oldukça önem taşımaktadır.

Eğitim örgütleri, öngördükleri eğitsel amaçları başarabilmek için yeterli sayıda ve uygun nitelikte insan kaynağına ihtiyaç duyar. Yönetimin planlı bir faaliyet olmasından yola çıkarak eğitim örgütlerinde de insan kaynağının bir plana dayandırılması önem taşımaktadır. Plan örgütsel yönden ele alındığında ‘önceden belirlenmiş amaç ya da amaçlara yine önceden belirlenmiş sürede belli araçlarla ulaşma eylemi’ olarak tanımlanmaktadır. İnsan kaynakları planlaması ‘örgütün mevcut durumda sahip olduğu insan kapasitesini değerlendirme ve gelecekte beklenen işgücü-arz talebini tahmin etme süreci’ olarak tanımlanabilir (Özdemir, 2014: 48).

İnsan kaynakları planlaması geleceğe yönelik bir çalışma olduğu için büyük ölçüde örgüt içi ve örgüt dışı değişkenlere ilişkin tahminlere dayanmaktadır. Emekli olma, terfiler, işten ayrılmalar ve yer değiştirmeler gibi çalışan hareketlilikleri; örgütün geleceğe yönelik yatırım, büyüme, küçülme planları; insan kaynaklarının istihdamı ve geliştirilmesi için finansal kaynaklardan ayrılacak bütçe; örgüte alınacak veya örgütten çıkarılacak çalışanın nitelik ve sayısı öngörülmeye çalışılır (Yüksel, 2007: 69).

Karakütük (2012) başarılı olmak isteyen örgütlerin, insan kaynağı planı yapmak zorunda olduklarını belirtir. İnsan kaynakları planı olmayan örgütler pek çok sorunla karşılaşabilir. Nitelikli hizmet üretme beklentilerinin giderek arttığı günümüzde insan kaynağı planlaması yapmayan bir örgüt bu kaynağı iyi kullanamaz ve uzun dönemde yaşamı tehlikeye girer. İnsan kaynaklarını planlamak örgütün eksik ya da fazla insan gücüyle çalışmasını önler, amaçlara ulaşıp ulaşılmadığını değerlendirme olanağı tanır, karar almayı kolaylaştırır, örgüte bir bütün olarak bakmayı sağlar (406, 407).

## Amaç

Türkiye’de eğitim-öğretim faaliyetleri Anayasa hükmü gereğince devletin gözetimi altında yürütülmektedir. Devlet, bir kamu hizmeti olarak eğitimi büyük oranda kendi örgütleri ve bu örgütlerde görev yapan eğitim personeli ile yürütmektedir. Bu amaçla Cumhuriyetin kuruluşu ile birlikte eğitim hizmetlerinin planlanması ve yürütülmesinden sorumlu bir Maarif Vekaleti (Eğitim Bakanlığı) kurulmuştur. Bu bakanlık 1920 yılında kurulduğunda, sadece 21 personel görev yapmaktaydı (Adem, 1993: 13). Günümüzde bu sayı günümüzde bir milyona yaklaşmıştır. Toplumda

değişen ve artan eğitim ihtiyacı, eğitim örgütünün büyümesine ve dolayısıyla eğitim örgütünde çalışan sayısının artmasına yol açmıştır. Bu büyüklükte personele sahip olan MEB'in, etkili bir insan kaynakları planlaması yapması, ülke kaynaklarının tasarruflu kullanılması açısından önem taşımaktadır. Planlama sayesinde, ihtiyaç duyulan nitelik ve sayıda yetenekli çalışan tedarik edilebilir. Çeşitli nedenlerle örgütlerde personel fazlası oluşması durumunda, insan kaynağı planlaması muhtemel zararı en aza indirebilir ve oluşabilecek sorunların çözümlenmesinde önemli katkılar sağlar (Özdemir, 2014: 49). Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, MEB insan kaynakları planlamasındaki eksikliklerden kaynaklanan sorunlar üzerinde farkındalık yaratmaktır. Araştırmanın problem cümlesi; 'MEB insan kaynakları planlamasındaki sorunlar nelerdir?' şeklindedir. Araştırmanın alt problemleri şunlardır:

1. Milli Eğitim Bakanlığında boş kadrolar için planlama yapılıyor mu?
2. Milli Eğitimde çalışan personelin bölgeler arası dağılımı nasıldır?
3. Öğretmen ihtiyacı nüfus projeksiyonuna göre planlanıyor mu?

## YÖNTEM

Eğitimde insan kaynakları planlaması konusunda farkındalık yaratmayı amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma durum çalışması olarak desenlenmiştir. Durum çalışması bir olayın yoğun biçimde çalışılmasını içerir (Glesne, 2012).

### Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri, belge tarama tekniği ile elde edilmiştir. Araştırma alt problemlerine göre, Milli Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planında belirtilen tüm temel üst politika ve diğer politika belgeleri incelenmiş, insan kaynakları planlamasına yönelik verileri içeren belgeler seçilmiştir. Araştırma sorularına yanıt bulmak için kullanılan belgeler, TC. Kalkınma Bakanlığı tarafından hazırlanan Onuncu Kalkınma Planı, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Strateji Planı, 18. Milli Eğitim Şurası Kararları, 2014 Milli Eğitim Kalite Çerçevesi ve TC. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Müdürlüğü tarafından hazırlanan Öğretmen Strateji Belgesi'dir. İlgili belgeler, Milli Eğitim'de insan kaynakları planlaması ile ilgili bilgiler vermektedir.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Elde edilen belgelerin incelenmesinde alt problemlerden hareketle oluşturulan temalar esas alınmıştır. Ele alınan belgelerde bu temalarla ilgili bölümler bulunarak işaretlenmiş ve sonra bu bölümlerdeki bilgiler kendi içinde anlamlı kategorilere ayrılmıştır. Böylece verilerin analizinde aşağıdaki temalar ve kategoriler ele alınmıştır.

Verilerin analizinde temalar 'boş kadroların belirlenmesi', 'personel dağılımındaki eşitsizlik' ve 'öğretmen ihtiyacı planı yapılmaması' olarak belirlenmiştir. 'Boş kadroların belirlenmesi' teması 'atama ve benzeri yer değiştirmelerin belirlenmesi' kategorisi altında incelenmiştir. 'Personel dağılımındaki eşitsizlik' teması 'bölgeler arası eşitsizlik' ve 'köy-kent dağılımındaki eşitsizlik' olarak iki kategoriye ayrılmıştır. 'Öğretmen ihtiyacının planlanması' teması ise 'işten ayrılmalara göre yıllık güncelleme' ve 'orta ve uzun vadede planlama' olarak iki kategoriye ayrılmıştır.

## BULGULAR ve YORUM

Araştırmada boş kadroların belirlenmesi, personel dağılımında eşitsizlik ve öğretmen ihtiyacı planı yapılmaması olmak üzere üç tema ve bu temalara yönelik olarak beş kategori oluşturulmuştur. Bulguların sunulmasında bu tema ve kategorilerin yukarıdaki ifade ediliş sırasıyla her incelenen belge üzerinde takip edilmiştir.

### Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular: Tema 1. Boş Kadroların Belirlenmesi

Belgelerden 2015-2019 Stratejik Planı incelendiğinde, Milli Eğitim Bakanlığı, merkez ve taşra teşkilatında 31 Aralık 2014 tarihi itibarıyla 852.066'sı eğitim ve öğretim hizmetleri sınıfında olmak üzere toplam 929.921 personel ile çalışmalarını sürdürmektedir. Devam eden çalışmalara rağmen, kurumsal kapasite başlığı altında insan kaynakları yönetim politikalarının ve öğretmenlerin bazı bölgelerde daha uzun süre çalışmalarını sağlayacak teşvik edici mekanizmaların yetersiz olduğu belirtilmiştir (Stratejik Plan, 2015: 16-21). Stratejik planın performans göstergeleri incelendiğinde 2014 yılında norm kadro doluluk oranı % 81,31 olarak ifade edilmiştir. Bu oranın 2019'da %95'e yükseltilmesi hedeflenmiştir (Stratejik Plan, 2015: 54).

**Tablo 1.** 2015-2019 Stratejik Plan Performans Göstergeleri

No	Performans göstergeleri	Önceki Yıllar			Hedef	
		2012	2013	2014	2019	
3.1.1.	Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı	İlkokul	20	19	15	
		Ortaokul	20	19	15	
		Ortaöğretim	16	16	15	
3.1.2.	Çalışan başına düşen yıllık hizmet içi eğitim süresi (saat)	1.2	2.3	1.6	3	
3.1.3.	Lisansüstü eğitimi tamamlayan personel oranı (%)	6.79	6.57	7.54	10	
3.1.4.	YDS veya eşdeğer dil sınavlarından birinden en az C seviyesinde başarı gösteren personel oranı (%)	2.72	2.67	2.52	3	
3.1.5.	Asil yönetici sayısının toplam yönetici sayısına oranı (%)	Merkez	43.4	41.7	52.3	65
		Taşra	87.2	97.1	70.4	80
3.1.6.	Ücretli öğretmen sayısının toplam öğretmen sayısına oranı (%)	7.97	7.37	7.06	5	
3.1.7.	Norm kadro doluluk oranı (%)	79.13	81.61	81.31	95	

**Kaynak:** Strateji Planı, 2014: 54.

Tablo 1 incelendiğinde **norm kadronun yaklaşık %20 oranında boş kaldığı** söylenebilir.

Milli Eğitim Şurası dokuzuncu kararda, 'öğretmenlerin istihdamında kadrolu, sözleşmeli, ücretli, vekil öğretmenlik gibi farklı uygulamalar kaldırılarak tüm öğretmenlerin kadrolu olarak istihdamı sağlanmalı; mevcut sözleşmeli öğretmenler kadroya geçmeli; başarılı öğretmenler ödüllendirilmeli ayrıca zorunlu hizmet bölgelerinde çalışanlara 'zorunlu bölge hizmet tazminatı' ödenmelidir' ifadesi yer almaktadır (18. Milli Eğitim Şurası, 2010: 1).

Milli Eğitim Şurası yirmi beşinci karar, 'öğretmen atamaları, zorunlu durumlar dışında yılda bir kez eğitim-öğretim dönemi sonunda yapılmalı, bu bağlamda emeklilik işlemleri atama döneminden önce tamamlanarak atama dönemine kadar **boş kadrolar net bir şekilde belirlenmeli** ve işlemler standartlaştırılmalıdır' şeklindedir (18. Milli Eğitim Şurası, 2010: 1).

## **İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular: Tema 2 Personel Dağılımında Eşitsizlik**

### **Bölgeler arası eşitsizlik**

Tablo 1 incelendiğinde norm kadronun yaklaşık %20 oranında boş kaldığı görülmektedir. Bu yetersiz öğretmen sayısı ve boş geçen dersler olarak yorumlanabilir. Bazı bölgelerde öğretmen istihdam edilememesi veya öğretmenlerin bu bölgelerde kısa sürede çalışmak istemesi insan kaynakları planlaması sorunları arasında sayılabilir. Nitekim bu probleme karşı geliştirilen stratejilerin 87. maddesi; '**bölgeler arası öğretmen dağılımının** ülke genelinde dengeli bir şekilde gerçekleşmesini sağlamak için ortalama görev süresinin düşük olduğu bölgelere yönelik özendirici tedbirler geliştirilecektir' şeklindedir.

Takip eden maddelerde öğretmenlik alanları ile atama ve ders okutma esaslarının yükseköğretim kurumları ile iş birliği içinde sürdürülebilirlik ilkesi çerçevesinde güncellenmesi hedeflenmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin okulda tam istihdamının sağlanması için aylık karşılığı okutulacak dersler ile alan ve branş değişiklikleri konusunda sürdürülebilir bir çerçeve oluşturulması hedeflenmiştir (Stratejik Plan, 2015: 55). Stratejik plana göre, bazı bölgelerde öğretmenlerin çalışmak istememesi ve onların bu istenmeyen bölgelerde çalışmaya teşvik edilmesi yönünde sorunlar olduğu ifade edilebilir.

Onuncu Kalkınma Planındaki 153. maddede yer alan deneyimli **öğretmenlerin dezavantajlı bölgelerde ve okullarda uzun süreli çalışması özendirilmelidir** ifadesi bölgeler arası eşitsizlik sorununa bir çözüm önerisi olarak yorumlanabilir (Onuncu Kalkınma Planı, 2013: 32).

Milli Eğitim Kalite Çerçevesi Eğitim ve Öğretim Hizmetlerinin Niteliği Kısımının Beşeri Altyapı bölümünde aşağıda belirtilen maddeler ile ilgili çözüm bulunması hedeflenmiştir (Kalite Çerçevesi, 2014:18).

**Tablo 2.** Eğitim ve Öğretim Hizmetlerinin Niteliği, Beşeri Altyapı

2.1.2.1.	Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı
2.1.2.2.	Rehber öğretmen başına düşen öğrenci sayısı
2.1.2.3.	Geçici görevlendirmesi yapılan öğrenci sayısı
2.1.2.4.	Ücret karşılığı görevlendirilen öğretmen sayısı
2.1.2.5.	Öğretmenlerin bir okuldaki ortalama görev süresi
2.1.2.6.	Öğretmenlerin yıllık ortalama devamsızlık süresi
2.1.2.7.	Derse geç giren öğretmen sayısı
2.1.2.8.	Öğretmenlerin mazeretli geç gelme sayısı
2.1.2.9.	Öğretmenlerin mazeretsiz geç gelme sayısı
2.1.2.10.	Öğretmenlerin yıllık çalışma süreleri
2.1.2.11.	Yatılı öğrenci ve belletici öğretmen sayısı
2.1.2.12.	Özel eğitim ihtiyacı olan öğrenci sayısı
2.1.2.13.	Özel eğitim destek öğretmeni sayısı
2.1.2.14.	Ödül alan öğretmen sayısı
2.1.2.15.	Ceza alan öğretmen sayısı
2.1.2.16.	Kariyer basamaklarının her birindeki öğretmen sayısı
2.1.2.17.	Hizmetiçi eğitime katılan öğretmen sayısı

**Kaynak:** Kalite Çerçevesi, 2014: 18.

Tablo 2’de kalite çerçevesinin okulda öğretmen başlığı altında sıralanan maddeler incelendiğinde, **öğretmenlerin bir okuldaki ortalama görev süresi**, geçici görevlendirmeye çalışan öğretmenler gibi maddeleri, **belli bölgelerde öğretmenlerin istihdam sorununa** işaret ediyor olabilir.

Öğretmen Strateji Belgesine göre 2016 yılı itibarıyla Türkiye genelinde öğretmenlerin ortalama hizmet yılı süresi 11,4’tür. Bu süre Güneydoğu Anadolu Bölgesi için 6,4 iken, Ege Bölgesinde 14,2’dir. Şehirler bazında ortalama hizmet süresinde de büyük farklılıklar göze çarpmaktadır. Örneğin, Şırnak ilinde öğretmenlerin ortalama hizmet süresi 1,8 iken, İzmir’de bu süre 15,6’dır (Strateji Belgesi, 2017: 8). Bu veriler bölgeler arasında **personel dağılımındaki eşitsizliği** örnekler niteliktedir.

### **Köy-kent dağılımındaki eşitsizlik**

Milli Eğitim Şurasının kararları arasında şu ifade dikkat çekmektedir; ‘öğretmenlerin okulda kalma süresi özendirilmelidir’. Şuranın yirmibirinci kararında, ‘öğretmen dağılımında bölgeler ve **köy-kent arasındaki dengesizlikleri** gidermek amacıyla özendirici çalışmalar yapılmalıdır’ ifadesi vardır (18. Milli Eğitim Şurası, 2010: 1).

Bölgeler arası personel dağılımı farklılığı illerin kendi içlerinde de yaygın olarak gözlemlenebilmektedir. Şehir merkezlerindeki köklü eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin



ortalama hizmet yılları görece daha yüksek iken, sosyal ve ekonomik imkanların nispeten daha yetersiz olduğu ilçelerde ya da köylerde bulunan okullarda çalışan öğretmenlerin ortalama hizmet yılları görece daha yüksek iken, sosyal ve ekonomik imkanların nispeten daha yetersiz olduğu **ilçelerde ya da köylerde bulunan okullarda çalışan öğretmenlerin hizmet süreleri daha düşük** olmakta, bu kurumlarda öğretmen sirkülasyonu da daha hızlı gerçekleşmektedir. Öğretimde mesleki tecrübe ve sürekliliğin öğrenciler açısından önemli düşünüldüğünde bu farklılıklar, eğitim öğretimde kalite ve istikrar sorunlarını beraberinde getirmektedir (Stateji Belgesi, 2017: 8).

### Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular: Tema 3. Öğretmen İhtiyacı Planı Yapılmaması

#### İşten ayrılmalara göre yıllık güncelleme

Milli Eğitim Kalite Çerçevesi Eğitim Yönetiminde İzleme ve Değerlendirme başlığının altında personelin yeterliliği ve performansı bölümü maddeleri tablodaki gibidir (Kalite Çerçevesi, 2014: 28).

**Tablo 3.** Eğitim Yönetiminde İzleme ve Değerlendirme

10.3.1.	İnsan kaynakları yönetiminin, idarenin amaç ve hedeflerinin gerçekleşmesini sağlamaya yönelik olması
10.3.2.	İdarenin yönetici ve personelinin, görevlerini etkin ve etkili bir şekilde yürütebilecek bilgi, deneyim ve yeteneğe sahip olması
10.3.3.	Mesleki yeterliliğe önem verilmesi ve her görev için en uygun personelin seçilmesi
10.3.4.	Personelin işe alınması ile görevinde ilerleme ve yükselmesinde liyakat ilkesine uyulması ve bireysel performansının göz önünde bulundurulması
10.3.5.	Her görev için gerekli eğitim ihtiyacının belirlenmesi, bu ihtiyacı giderecek eğitim faaliyetlerinin her yıl planlanarak yürütülmesi ve gerektiğinde güncellenmesi
10.3.6.	Personelin yeterliliği ve performansının, bağlı olduğu yöneticisi tarafından en az yılda bir kez değerlendirilmesi ve değerlendirme sonuçlarının personel ile görüşülmesi
10.3.7.	Performans değerlendirilmesine göre performansı yetersiz bulunan personelin, performansını geliştirmeye yönelik önlemler alınması, yüksek performans gösteren personel için ödüllendirme mekanizmalarının geliştirilmesi
10.3.8.	Personel istihdamı, yer değiştirme, üst görevlere atanma, eğitim, performans değerlendirmesi, özlük hakları gibi insan kaynakları yönetimine ilişkin önemli hususları yazılı olarak belirlenmiş olması ve personele duyurulması

**Kaynak:** Kalite Çerçevesi, 2014: 28.

Tablo 3 incelendiğinde, insan kaynakları yönetiminin hedefe yönelik, etkin bir şekilde planlanmaması, işe alımlarda liyakate uyulmaması, personel ihtiyacının **yıllık olarak güncellenerek** gerçek ihtiyacın belirlenmemesi, personel istihdam, yer değiştirme, üst göreve atama, eğitim, performans değerlendirme, özlük hakları gibi önemli hususların yazılı halde bulunmaması ve gerekli durumlarda personele bildirilmemesi insan kaynakları planlaması sorunları olarak sıralanabilir.

#### Orta ve uzun vadede planlama

18. Milli Eğitim Şurası kararları incelendiğinde, ‘Öğretmenin Yetiştirilmesi, İstihdamı ve Mesleki Gelişimi’ kısmında alınan ilk kararın insan kaynakları planlamasıyla ilgili olduğu görülmektedir. Bu karar, ‘2023 vizyonu esas alınarak Milli Eğitim Bakanlığı ve Yüksek Öğretim Kurulu arasındaki koordinasyon geliştirilmeli, **orta ve uzun vadede öğretmen ihtiyacı planlanmalı** ve ihtiyaç doğrultusunda öğretmen yetiştirilmelidir’ şeklindedir (18. Milli Eğitim Şurası, 2010: 1).

## SONUÇ ve TARTIŞMA

İlgili temel üst politika ve diğer politika belgeleri incelendiğinde Milli Eğitim Bakanlığının insan kaynakları planlamasında süregelen sorunlar olduğu gözlemlenebilir Onuncu Kalkınma Planının 'eğitimde durum analizi' kısmında eğitime erişim başta olmak üzere kaydedilen iyileşmelere rağmen, eğitim kalitesinin yükseltilmesi, bölgeler arasındaki başarı düzeyi farklılıklarının azaltılması ihtiyacının önemini korumaya devam ettiği belirtilmiştir. Bu kapsamda öğrenme ortamlarının niteliğinin eşitlik ve hakkaniyet çerçevesinde artırılması, öğretmen yetiştirme ve geliştirme sisteminin yeterlilikleri esas alan bir şekilde yeniden yapılandırılması ve eğitim ile istihdam ilişkisinin güçlendirilmesine yönelik mekanizmaların etkinliğinin artırılması ihtiyacının devam ettiği ifade edilmiştir (Onuncu Kalkınma Planı, 2013: 31).

Bu duruma yönelik geliştirilen politikalardan 152. madde eğitimde nitelikli insan kaynağı yetiştirmeye yöneliktir. Bu maddeye göre öğretmenlik mesleği daha cazip hale getirilecek; öğretmen yetiştiren fakülteler ile okullar arasındaki etkileşim güçlendirilecek; öğretmen yetiştirme ve geliştirme sistemi, öğretmen ve öğrenci yeterliliklerini esas alan, kişisel ve mesleki gelişimi sürekli teşvik eden, kariyer gelişimi ve performansa dayanan bir yapıda düzenlenecektir (Onuncu Kalkınma Planı, 2013: 31).

Şura kararları incelendiğinde; MEB ve YÖK'ün orta ve uzun vadede öğretmen ihtiyacı planlaması yapmaması, tüm öğretmenlerin kadrolu olmaması, zorunlu bölge hizmet tazminatının ödenmemesi, bölgeler, köy-kent dengesizliği için özendirici çalışmalar yapılmaması, atamalar emeklilik işlemlerinin yeni atamalar yapılmadan önce tamamlanıp boş kadroların net bir şekilde belirlenmemesi ve standartlaşmanın olmaması insan kaynakları planlaması sorunları arasında sayılabilir.

Onuncu Kalkınma Planında da insan kaynakları planlaması yönünden benzer sorunlara rastlanmaktadır. Üniversitelerin öğretmen yetiştiren fakülteleri ve okullar arasında etkileşim bulunmadığından, eğitim ihtiyacına yönelik öğretmen yetiştirilmesinin gerçekleşmediği söylenebilir. Öğretmenlerin dezavantajlı bölgelerde uzun süreli çalışmaması da diğer bir önemli sorun olarak sıralanabilir.

Bu sorunların çözümü için 2016 yılı itibarıyla sözleşmeli öğretmen istihdamına yönelik çeşitli hukuki düzenlemeler gerçekleştirilmiş ve öğretmen ihtiyacının yoğun olarak hissedildiği yerlerde çalışmak üzere, bu statüde 20.000 sözleşmeli öğretmen kadrosu ihdas edilmiştir. Bu kapsamda istihdam edilenler, tercih ederek atandıkları okullarda dört yıl sözleşmeli statüde çalışacaklardır (Strateji Belgesi, 2017: 8).

Sözleşmeli öğretmenler, KPSS puanlarının yanı sıra mülakat ile bir konuyu kavrayıp özetleme, ifade yeteneği ve muhakeme gücü, iletişim becerileri, özgüveni ve ikna kabiliyeti, bilimsel ve teknolojik gelişmelere açıklığı, topluluk önünde temsil yeteneği ve eğitimcilik nitelikleri gibi konulardaki becerileri de ölçülerek mesleğe kabul edilmektedir. Bu istihdam biçimi ve başarı şartı anlayışı eğitimde kalite ve nitelik açısından bölgeler ve kurumlar arasındaki farklılıkları gidermeyi hedeflemektedir (Strateji Belgesi, 2017: 8).

Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı bilimsel veriler doğrultusunda nüfusun seyrini ve bileşimini dikkate alarak orta ve uzun vadede eğitim kademeleri ve öğretmenlik alanları bazında hazırlanan öğretmen ihtiyacı projeksiyonunu kamuoyu ile paylaşacaktır. Açıklanan veriler doğrultusunda mesleğe yönelecek bireylerin, istihdam durumuna göre üniversite tercihi yapmaları sağlanabilir. Bununla birlikte öğretmen yetiştiren kurumlar da kontenjan belirleme süreçlerinde açıklanmış verilerden hareket edebileceklerdir (Strateji Belgesi, 2017: 14).

En küçük mülki idari birimler de dahil olmak üzere Türkiye'nin her yerinde sürdürülmesi gereken eğitim hizmetleri ancak öğretmenlerin varlığıyla gerçekleştirilebilir. Ancak ülkemizde bölgeler arası öğretmen hareketliliği genellikle büyük şehirler ve merkez ilçeler yönünde gerçekleşmektedir. Öğretmenlerin çoğunlukla mazeret ve benzeri taleplerle ayrılmış oldukları eğitim kurumlarındaki öğretmen ihtiyacı yakın zamana kadar çoğunlukla yeni atamalar ve ücretli

öğretmenlerle giderilmekteydi. Bu kurumlarda öğretmen hareketliliğinin fazla olması ve öğretmenlerin hizmet yılı ortalamalarının düşük olması eğitim kurumları arasında eğitim öğretim kalitesinin farklılaşmasına neden olabilmektedir. Kaliteli eğitim almanın her öğrencinin hakkı olduğundan hareketle eğitim kurumları arasında bu farklılıkların giderilmesine yönelik çözümler üretilmelidir (Strateji Belgesi, 2017: 22-23).

Öğretmen Strateji Belgesi incelendiğinde, bölgeler arası hizmet süresi farklılığı, öğretmen ihtiyacının nüfus projeksiyonuna göre planlanmaması, bazı bölgelerde öğretmen hizmet yılı düşüklüğünün aynı zamanda eğitim öğretimde kalite farklılaşmasına yol açması insan kaynakları planlaması sorunları arasında sayılabilir.

Veri toplama araçları olarak belirlenen tüm temel üst politika ve diğer politika belgeleri incelendiğinde, eğitimde insan kaynakları planlamasının süregelen sorunları arasında bölgeler arası hizmet süresi farklılığı, nüfus projeksiyonuna göre öğretmen ihtiyacı planlanmaması, çeşitli sebeplerle (emeklilik, atama vb.) göreve devam etmeyen öğretmenlerin yerine atamaların yeni atama döneminden önce planlanmaması sayılabilir.

Bunun yanı sıra %20 oranında norm kadronun boş kaldığı görülmektedir. Bu boşluktan doğan öğretmen ihtiyacı da ücreti öğretmen istihdamıyla giderilmeye çalışılmaktadır. Bu uygulamalar öğretmenlik formasyonuna sahip olmayanların istihdam edilmesine yol açabilir. Öte yandan eşit işe eşit ücret ilkesine de aykırılık teşkil eden ücretli öğretmen istihdamı yeni sorunları da beraberinde getirebilir.

## ÖNERİLER

Araştırmada bahsedilen süregelen sorunlara çözüm olarak, Öğretmen Strateji Belgesinde belirtilen çözümlerin yanı sıra aşağıda yer alan çözüm önerileri geliştirilebilir:

1. Zorunlu hizmet bölgelerinde çalışan öğretmenlere özendirici çalışmalar (ödül, ikramiye, derece vb.) yapılabilir. Böylelikle eğitim öğretimde kalite farklılaşmasının da önüne geçilebilir.
2. MEB, insan kaynağı ihtiyacını belirleyerek yükseköğretim kurumlarıyla işbirliği içinde çalışabilir ve ihtiyaca yönelik personel yetiştirilmesi sağlanabilir.
3. 18. Milli Eğitim Şurası dokuzuncu kararda, öğretmenlerin istihdamındaki farklı uygulamaların kaldırılarak tüm öğretmenlerin kadrolu olarak istihdamının sağlanması gerektiği üzerinde durulmaktadır. Bu noktadan hareketle kadrolu, sözleşmeli, ücretli, vekil öğretmenlik gibi öğretmenlik istihdamı uygulamaları, eşit işe eşit ücret ilkesine aykırı olması nedeniyle ve öğretmenlik formasyonuna sahip olmayanların istihdam edilmesine yol açması nedeniyle uygulayıcılar tarafından düzenlenmelidir.

## KAYNAKLAR

- Adem, M. (1993). *Ulusal eğitim politikamız ve finansmanı*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Argon, T., Eren, A. (2004). *İnsan kaynakları yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gümüş, E., Şişman, M. (2012). *Eğitim ekonomisi ve planlaması*. Ankara: Pegem Akademi.
- Karakütük, K. (2012). *Eğitim planlaması*. Ankara: Elvan Kitap.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2010). *18. Milli Eğitim Şurası*. Erişim Adresi: [http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2010/ttkb/18Sura\\_kararlari\\_tamami.pdf](http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2010/ttkb/18Sura_kararlari_tamami.pdf).
- Milli Eğitim Bakanlığı (2014). *Milli Eğitim Kalite Çerçevesi*. Erişim Adresi: [https://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_07/17104027\\_Kalite\\_cercevesi.pdf](https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/17104027_Kalite_cercevesi.pdf).
- Milli Eğitim Bakanlığı (2015). *2015-2019 Stratejik Planı*. Erişim Adresi: [http://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2015\\_09/10052958\\_10.09.2015sp17.15imzasz.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/10052958_10.09.2015sp17.15imzasz.pdf).

- Milli Eğitim Bakanlığı (2017). *Öğretmen Strateji Belgesi*. Erişim Adresi: [http://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_07/26174415\\_Strateji\\_Belgesi\\_RG-Ylan-\\_26.07.2017.pdf](http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/26174415_Strateji_Belgesi_RG-Ylan-_26.07.2017.pdf).
- Özdemir, M. (2014). *Eğitim örgütlerinde insan kaynakları yönetimi kuram, uygulama, teknik*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Türkiye Cumhuriyeti Kalkınma Bakanlığı (2013). *Onuncu Kalkınma Planı (2014-2018)*. Erişim Adresi: [http://www.kalkinma.gov.tr/Pages/Kalkinma\\_Planlari.aspx](http://www.kalkinma.gov.tr/Pages/Kalkinma_Planlari.aspx).
- Young, P. and Castetter, W. B. (1914). *The human resource function in educational administration*. New Jersey: Pearson Education.
- Yüksel, Ö. (2007). *İnsan kaynakları yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.

## Rehber Öğretmenlerin Yeni Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliğine İlişkin Algılarının İncelenmesi

Eşref NAS<sup>1</sup>

Geliş Tarihi: 06.10.2018

Kabul Tarihi: 13.12.2018

Yayın tarihi: 31.12.2018

### Özet

Bu çalışma, rehber öğretmenlerin yeni rehberlik hizmetleri yönetmeliğine ilişkin algılarının incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Nitel araştırma deseninde yapılan çalışmada teknik olarak Q-Metodu kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda 40 katılımcı yer almış ve katılımcılar, amaçlı örneklemenin bir çeşidi olan ölçüt örnekleme yöntemine dayanılarak seçilmiştir. Verilerin toplanması amacıyla araştırma formu ve Q-dizgisi kullanılmıştır. Veriler PQ-Method programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonucunda, rehber öğretmenlerin yeni rehberlik hizmetleri yönetmeliğine ilişkin algılarının iki faktör altında toplandığı anlaşılmaktadır. Birinci faktör altında yer alan rehber öğretmenler; yeni rehberlik hizmetleri yönetmeliğini etik açıdan sorunlu görmekte ve yeni yönetmeliğin eleştirilecek taraflarının mevcut olduğunu belirtmektedir. İkinci faktör altında yer alan rehber öğretmenler; yeni rehberlik hizmetleri yönetmeliğinde rehber öğretmenin istemediği görevlerin var olduğunu, yeni yönetmeliğin düzeltilmesi gereken ve eleştirilecek taraflarının mevcut olduğunu belirtmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Rehber öğretmen, Rehberlik hizmetleri yönetmeliği, Q-Metot

### Examination of the Guidance Teachers' Perceptions About the New Guidance Services Regulation

#### Abstract

This study was conducted to examine the perceptions of guidance counselors about the new guidance services regulation. Q-Method was used technically in the qualitative research design. In the study group, 40 participants took part and the participants were selected based on the criterion sampling method which is a kind of purposive sampling. In order to collect the data, the research form and Q-string were used. Data were analyzed using the PQ-Method program. As a result of the analysis, it is understood that the perceptions of the guidance counselors about the new guidance services regulation are gathered under two factors. Guidance counselors under the first factor; it sees new guidance services regulation as problematic in terms of ethics and states that there are parties to criticizing the new regulation. Guidance counselors under the second factor; In the new guidance services regulation, it is stated that there are duties that the guidance counselor does not want, and that the new regulation has to be corrected and criticized.

**Key words:** Guidance counselor, Guidance services regulation, Q-Method

<sup>1</sup> Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, dalcicek21@hotmail.com



## GİRİŞ

Günümüz eğitim sisteminde, geleneksel yaklaşımdan çağdaş anlayışa doğru bir değişim yaşanmıştır. Çağdaş anlayışın eğitim sistemini etkilemesi okullarda *öğretim* ve *yönetim* hizmetleriyle birleşen *öğrenci kişilik hizmetlerinin* ortaya çıkmasını sağlamıştır (Tan, 2000). Öğrenci kişilik hizmetleri, öğrencilerin öğretim etkinliklerinden en üst seviyede faydalanabilmeleri ve kendilerini bir bütün olarak geliştirebilmeleri için sağlanan hizmetlerin tamamını oluşturmaktadır (Yeşilyaprak, 2016). Öğrenci kişilik hizmetleri kapsamında birçok faaliyetin yürütüldüğü (Kuzgun, 2011) belirtmekle birlikte, okullarda sunulan önemli bir hizmet türü de rehberlik hizmetidir. Rehberlik, öğrencinin kendini anlaması, sorunlarını çözebilmesi, gerçekçi kararlar alabilmesi, çevresine sağlıklı bir şekilde uyum sağlaması ve böylece kendini gerçekleştirebilmesi için uzmanlar tarafından yapılan sistematik ve profesyonel bir yardım hizmetidir (Kepçeoğlu, 2004).

Eğitim ortamlarında uygulanan rehberlik hizmetlerinin planlanmasında ve yürütülmesinde belli ilkeler esas alınmaktadır. *MEB Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği*'nde (2017) belirtilen söz konusu ilkelerin başında, bireye ve bireysel farklılıklara saygı gelmektedir. Bilimsellik ve gizlilik ilkeleri dikkate alınmakla birlikte rehberlik hizmetleri sunulurken gelişimsel bir anlayışla önleyici ve koruyucu bir yaklaşım sergilenmektedir. Ayrıca hayat boyu rehberlik anlayışıyla bireylerin yaş, gelişim özellikleri ve öğretim kademelerinin dikkate alınarak mesleki ve etik değerlere uyulması, rehberlik hizmetlerinin uygulanma sürecinde esas kabul edilmektedir.

Eğitim sistemi kapsamında sağlanan rehberlik hizmetleri, yasal düzenlemeler doğrultusunda yapılmaktadır. Bu düzenlemelerden biri olan *MEB Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği*, okullarda yürütülen bütün rehberlik faaliyetlerini içermektedir. Bu yönetmelikte, rehberlik hizmetlerini yürütmekle sorumlu personellerin görevleri belirlenmiştir. Okul rehberlik hizmetleri yürütüme komisyonu tarafından yapılan çalışmalar ve okul rehber öğretmeninin görevleri, bu yönetmelik doğrultusunda gerçekleştirilmektedir. Bu durum, yönetmeliğe ilişkin yapılan/yapılacak herhangi bir değişikliğin okulda yürütülen rehberlik hizmetlerini etkileyebileceği anlamına gelmektedir.

Rehberlik hizmetleri yönetmeliği ile ilgili bazı değişikliklerin yapılması zaman zaman gündeme gelmektedir. En son haliyle 10 Kasım 2017 tarihli ve 30236 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan yeni rehberlik hizmetleri yönetmeliğinde, okul rehberlik öğretmeninin görevlerine ilişkin bazı düzenleme ve değişiklikler yer almaktadır. Söz konusu değişiklik ve düzenleme, hem rehberlik öğretmenleri hem de bazı dernek ve sendikalar tarafından farklı şekillerde değerlendirilmektedir. Yapılan değerlendirmelere bakıldığında, yeni yönetmeliğe ilişkin tepkilerin çoğunlukta olduğu, sendikalar tarafından bazı eleştiriler yapılmakla birlikte yönetmeliğin yeniden değerlendirilmesinin talep edildiği (Eğitim Bir-Sen, 2017; Eğitim-Sen, 2017; Türk Eğitim-Sen, 2017a) görülmektedir. Bununla birlikte, Türk PDR Derneği ve Türk Eğitim-Sen (Türk Eğitim-Sen, 2017b) tarafından yönetmeliğin tepkiyle karşılandığı ve yönetmeliğin iptali için Danıştay'a dava açıldığı görülmektedir.

Yeni rehberlik hizmetleri yönetmeliğine yönelik yapılan değerlendirmeler göz önünde bulundurulduğunda, genel olarak verilen tepkinin okul rehberlik öğretmeninin rol ve görevleri ile ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Bunun ötesinde, sadece rehberlik öğretmeninin görev kapsamı değil, yeni yönetmeliğin bir bütün olarak incelenmesi gerekmektedir. MEB tarafından 2001 yılında yayımlanan eski rehberlik hizmetleri yönetmeliği ile 2017 yılında yayımlanan yeni yönetmelik arasındaki belirgin farkın anlaşılması açısından şöyle bir değerlendirme yapılabilir:

- Eski yönetmeliğin ismi *MEB Rehberlik ve Psikolojik Danışma Yönetmeliği* iken, yeni yönetmelik *MEB Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği* olarak adlandırılmıştır. Bu da, *psikolojik danışma* kavramının yönetmelik isminden çıkarıldığını göstermektedir.
- Eski yönetmelikte okul rehberlik servislerinde görev yapan personel, *Rehber Öğretmen (Psikolojik Danışman)* unvanıyla tanımlanırken, yeni yönetmelikte bu unvan *Rehberlik Öğretmeni* olarak belirlenmiştir.

• Eski yönetmelikte rehber öğretmene *Verilemeyecek Görevler* kapsamında ders, nöbet ve sınav gibi görevler yer alırken, yeni yönetmelikte “*Sınavlarda görev alabilir. Belleticilik ve nöbet görevi yapar.*” denilmektedir.

• Eski yönetmelikte rehber öğretmenin görüşülecek öğrenci ve görüşme saatine dair herhangi bir düzenleme bulunmamaktayken, yeni yönetmelikte rehber öğretmenin görüşme içeriğinin gizliliğini koruyarak görüşülecek öğrencinin yalnızca adı ve görüşme saatini okul idaresine bildireceği belirtilmektedir.

Rehberlik hizmetleri yönetmeliğine ilişkin farklı çevreler tarafından farklı değerlendirmeler yapılmaktadır. Konuyla alakalı makalelerde, yeni yönetmeliğe eleştirel bir gözle bakıldığı (Üstüner, 2018) yeni yönetmelikte yer alan rehberlik öğretmenin görevlerinin etik açısından değerlendirildiği (Eren-Gümüş, 2018) görülmektedir. Diğer tarafta, rehberlik hizmetlerini yürütmekle yükümlü olan ve yönetmelikten doğrudan etkilenen personelin yönetmeliğe dair değerlendirmelerinin anlaşılması bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda, okul rehberlik servislerinde görev yapan rehber öğretmenlerin yeni yönetmeliğe ilişkin algılarının ele alınmasının önemli ve gerekli olduğu söylenebilir.

### Amaç

Bu çalışmada, rehber öğretmenlerin yeni rehberlik hizmetleri yönetmeliğine ilişkin algılarının Q metodu ile incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Rehber öğretmenlerin yeni rehberlik hizmetleri yönetmeliğine ilişkin algıları kaç faktör altında toplanmaktadır?
2. Rehber öğretmenlerin yeni rehberlik hizmetleri yönetmeliğine ilişkin algıları hangi konularda farklılık göstermektedir?

### YÖNTEM

Bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden biri olan Olgubilim (fenomenoloji) deseni kapsamında yapılmıştır. Olgubilim deseni, bireylerin farkında olduğu ancak derin bir anlayışa sahip olmadıkları olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada, teknik olarak Q Metodu kullanılmıştır. Q Metodu, kişilerin tutum ve algılarını ölçmekte kullanılan bir analiz türüdür. Q Metodunun temel yaklaşımı, katılımcı görüşlerinin bir dizgi üzerinde negatif ve pozitif aralığında uygun bir şekilde dizilmesidir. Q dizgisi olarak bilinen bu göstergede soldan sağa gidildikçe maddelere katılım oranı artmaktadır. Q dizgisi iki şekilde oluşturulmaktadır: (1) katılımcıların istediği rakamın altına istediği kadar cümle yerleştirebildiği serbest metot ve (2) her sayının altına kaç yargı cümlesinin yerleştirileceğinin araştırmacı tarafından belirlendiği zoraki metot (Demir ve Kul, 2011 akt. Turhan, 2016). Bu çalışmada, rehber öğretmen algılarının tespit edilmesi amacıyla katılımcılardan zoraki metoda uygun olarak bir sıralama yapmaları istenmiştir. Bu çalışmada Q Metodunun kullanılmasına ilişkin bazı nedenler ileri sürülebilir. Öncelikle, Q Metodu aracılığıyla katılımcıların algıları tespit edilebilmekte ve katılımcıların hangi konularda hemfikir oldukları saptanabilmektedir. İkinci olarak, Q-dizgisinin kullanılmasıyla veri toplama süreci gerçekleştirilmekte ve analiz sürecinde yine PQ Method programı kullanılabilir.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örneklemenin bir çeşidi olan ölçüt örnekleme yöntemine dayanarak oluşturulmuştur. Bu örnekleme yönteminde, önceden belirlenen bazı ölçütleri karşılayan durumlar çalışılmakta (Yıldırım ve Şimşek, 2013) ve belirlenen ölçütleri karşılayan birimler örnekleme alınmaktadır (Büyükoztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Bu bağlamda, rehber öğretmenlerin çalışma grubuna dâhil edilmesi noktasında *yeni rehberlik hizmetleri yönetmeliğini okumuş olma ve en az üç yıllık mesleki deneyime sahip olma* ölçütleri esas alınmıştır. *Yeni yönetmeliği okumuş olması* ölçütü için araştırmacı tarafından rehber öğretmenlere yönetmeliği okuyup okumadıkları sorulmuştur. *En az üç yıllık mesleki deneyime sahip* olan bir rehber öğretmenin hem eski yönetmelik hem de yeni yönetmelikten haberdar olduğu kabul edilmiştir. Bu da, araştırmada

eski ve yeni yönetmeliği kıyaslama olanağı sağlamaktadır. Sonuç olarak, söz konusu ölçütleri sağlayan 22 kadın ve 18 erkek olmak üzere toplam 40 rehber öğretmen çalışma grubunda yer almıştır. Bir kısmı ortaokulda (n=14), bir kısmı da ortaöğretim (n=26) kurumunda görev yapan rehber öğretmenlere doğrudan araştırmacı tarafından ulaşılmıştır. Bu süreçte, araştırmacı tarafından okul müdürlüklerinden gerekli izinler alınmış ve okul rehberlik servislerinde rehber öğretmenlerle çalışma yapılmıştır.

### Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada, verileri elde etmek amacıyla araştırma formu geliştirilmiştir. Form geliştirilmeden önce ilgili alan taranmış, araştırma amacı için uygun soru maddeleri ve yargı cümleleri aranmıştır. Bu kapsamda rehber öğretmenlerin yeni rehberlik hizmetlerine ilişkin öznel düşüncelerini ortaya çıkarmak amacıyla bir ön çalışma yapılmıştır. Yapılan çalışmada, araştırma hakkında gerekli bilgiler rehber öğretmenlerle paylaşılmış ve onlara küçük not kâğıtları dağıtılmıştır. Dağıtılan kâğıtlara rehber öğretmenlerden yeni yönetmeliğe ilişkin düşüncelerini yazmaları istenmiştir. Bu şekilde elde edilen 16 cümleden araştırma konusuyla ilişkili olanların seçilmesi için alan uzmanlarına danışılmıştır. Uzmanlardan alınan dönütler doğrultusunda, cümleler üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Araştırmanın amacına hizmet edebilecek cümleler, Q Metodu için uygun hale getirilmiştir. Yapılan işlemler sonucunda 9 adet yargı cümlesini içeren bir form elde edilmiştir. Bu formda, Q dizgisi ve katılımcıların dizgi üzerinde yaptıkları sıralamada uç bölgelere (negatif uç: -2; pozitif uç: +2) yerleştirdikleri cümlelere ilişkin gerekçelerini belirten iki soru maddesi yer almıştır.

### Araştırma Formunda Yer Alan Maddeler

1. Yeni yönetmeliğin düzeltilmesi gereken tarafları vardır.
2. Yeni yönetmeliğin eleştirilecek tarafları vardır.
3. Yeni yönetmelik ile eski yönetmelik arasında önemli bir fark yoktur.
4. Yeni yönetmelik, eski yönetmeliğe göre daha çağdaştır.
5. Yeni yönetmelik, eski yönetmeliğe göre daha faydalıdır.
6. Yeni yönetmelik, etik açısından sorunludur.
7. Yeni yönetmelik, rehberlik hizmetlerini daha işlevsel hale getirmektedir.
8. Yeni yönetmelik, rehberlik ilkeleri ile uyumsuzdur.
9. Yeni yönetmelikte, rehber öğretmenin istemediği görevler vardır.

Aşağıdaki şekil, araştırmacı tarafından hazırlanan bir Q dizgisidir. Araştırmada kullanılan yargı cümleleri, katılımcılar tarafından dizgi üzerinde yerleştirilmiş ve araştırmacı tarafından kayıt altına alınmıştır.

Katılmıyorum	Nötr			Katılıyorum
-2	-1	0	1	2

Şekil 1: Çalışmada kullanılan Q dizgisi

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Form geliştirildikten sonra veri toplama sürecine geçilmiştir. Bu süreçte formda yer alan her bir cümle ayrı bir karta basılmıştır. Bu kartlar ve araştırma formu, araştırmacı tarafından çoğaltılmıştır. Verilerin toplanması için okul idarelerinden gerekli izinler alındıktan sonra okul rehberlik servisleri ile irtibata geçilmiştir. Rehberlik servislerinde görev yapan rehber öğretmenlere, araştırmacı tarafından

araştırmanın amacı ve önemi açıklanmıştır. Ardından araştırma formu, basılan kartlar ve Q-dizgisi rehber öğretmenlere verilmiştir. Rehber öğretmenlerden, kartlarda yazılı olan cümleleri okuyarak, araştırmacı tarafından gösterilen Q dizgisi üzerinde uygun gördükleri şekilde (kartlarda yer alan cümlelere katılma durumlarına göre) yerleştirmeleri istenmiştir. Rehber öğretmenler tarafından yapılan yerleştirme/sıralama, araştırmacı tarafından kayıt altına alınmıştır. Bu kayıt işlemi, her bir rehber öğretmeni için ortalama 12 dk. sürmüştür. Toplam 16 farklı okuldaki (Bazı okullarda birden fazla rehber öğretmenin görev yaptığı göz önünde bulundurulmalıdır) rehber öğretmenle yapılan bu işlem 8 günde tamamlanmıştır. Son aşamada, 40 rehber öğretmene ulaşılarak kayıt altına alınan veriler, iki alan uzmanıyla paylaşılmıştır. Uzmanların verilerin araştırma amacına hizmet edip etmeyeceğine ilişkin görüşleri dikkate alınmıştır. Bütün bu işlemlerden sonra, *PQ Method* programı kullanılarak veriler analiz edilmiştir.

### Verilerin Geçerliliği ve Güvenirliği

Nitel çalışmalarda, araştırma verilerinin farklı kişiler tarafından incelenmesinin çalışmanın geçerliliğini artırabileceği belirtilmektedir (Büyüköztürk vd., 2014). Bu çalışmada, araştırmacı tarafından geliştirilen formun geçerliliğinin sağlanması için alandaki uzmanlara danışılmış ve uzmanların dönütleri doğrultusunda formda yer alan maddelerle ilgili gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ayrıca elde edilen verilerin araştırma amacına hizmet edip etmeyeceğine ilişkin alandaki uzmanların görüşleri alınmıştır. Nitel çalışmalarda güvenirliliği artırmak için çalışmada izlenen aşamalar detaylı bir şekilde ifade edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2014). Bu çalışmada da katılımcıların seçilmesi, veri toplama aracının geliştirilmesi, verilerin toplanması ile ilgili işlemler ayrıntılı bir şekilde açıklanmaya çalışılmıştır.

### BULGULAR ve YORUM

Bu çalışmada, rehber öğretmenlerin yeni rehberlik hizmetleri yönetmeliğine ilişkin sahip oldukları algıların ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında, Q metot ile elde edilen veriler, *PQ Method* programı kullanılarak analiz edilmiştir. Aşağıda analiz sonucuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

**Tablo 1.** Faktör dağılımları

Katılımcı	1. Faktör	2. Faktör	Katılımcı	1. Faktör	2. Faktör
K1	0.6154	0.4372	K21	0.6154	0.4372
K2	0.3833	<b>0.8398X</b>	K22	0.3833	<b>0.8398X</b>
K3	-0.0443	-0.6420	K23	-0.0443	-0.6420
K4	0.3573	<b>0.8580X</b>	K24	0.3573	<b>0.8580X</b>
K5	<b>0.8100X</b>	0.3013	K25	<b>0.8100X</b>	0.3013
K6	<b>0.8815X</b>	0.0092	K26	<b>0.8815X</b>	0.0092
K7	<b>0.8389X</b>	-0.0531	K27	<b>0.9121X</b>	0.1207
K8	0.2876	<b>0.7728X</b>	K28	<b>0.9121X</b>	0.1207
K9	0.2182	<b>-0.7513X</b>	K29	<b>0.6939X</b>	-0.2172
K10	-0.2062	<b>-0.7883X</b>	K30	<b>0.6939X</b>	-0.2172
K11	<b>0.8289X</b>	0.2154	K31	0.2876	<b>0.7728X</b>
K12	<b>0.7402X</b>	0.2875	K32	0.2182	<b>-0.7513X</b>
K13	0.5771	0.5624	K33	-0.2062	<b>-0.7883X</b>
K14	<b>0.8998X</b>	0.2174	K34	<b>0.8289X</b>	0.2154
K15	0.3639	0.3034	K35	<b>0.7402X</b>	0.2875
K16	<b>0.6815X</b>	0.2889	K36	0.5771	0.5624
K17	0.1659	<b>0.8978X</b>	K37	<b>0.8998X</b>	0.2174
K18	-0.2565	<b>-0.8839X</b>	K38	0.4517	0.2161
K19	-0.0987	<b>0.8026X</b>	K39	<b>0.6815X</b>	0.2889
K20	-0.2565	<b>-0.8839X</b>	K40	0.2565	<b>0.8839X</b>

Tablo 1 incelendiğinde, rehber öğretmenlerin yeni rehberlik hizmetleri yönetmeliğine ilişkin algılarının iki faktör altında toplandığı anlaşılmaktadır. Buna göre, 40 katılımcıdan 17 katılımcının 1.

Faktörde ve 15 katılımcının ise 2. Faktörde istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yer aldığı görülmektedir. Ayrıca 8 katılımcının hiçbir faktör altında yer almadığı anlaşılmaktadır.

**Tablo 2. Faktörler arası korelasyon tablosu**

	2.Faktör
1. Faktör	0.3899

Tablo 2, faktörler arasındaki korelasyonu göstermektedir. Buna göre 1. Faktör ile 2. Faktör arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir korelasyonun mevcut olduğu görülmektedir. Orta düzeyde korelasyon, faktörlerin birbirlerinden orta seviyede uzaklaştığı anlamına gelmektedir. Bu bağlamda, rehber öğretmenlerin yeni rehberlik hizmetleri yönetmeliğine ilişkin algılarının 2 farklı grup altında yer alabileceği söylenebilir.

**Tablo 3. Faktörlerin madde Z puanları ve Q dizgisi sıralaması**

Maddeler	1. Faktör		2. Faktör	
	Z Puanı	Q Dizgisi Sıralaması	Z Puanı	Q Dizgisi Sıralaması
6.Yeni yönetmelik, etik açısından sorunludur.	1.677	2	0.017	0
2.Yeni yönetmeliğin eleştirilecek tarafları vardır.	1.163	1	0.446	1
5.Yeni yönetmelik, eski yönetmeliğe göre daha faydalıdır.	0.416	1	0.127	0
1.Yeni yönetmeliğin düzeltilmesi gereken tarafları vardır.	0.325	0	1.644	1
9.Yeni yönetmelikte, rehber öğretmenin istemediği görevler vardır.	-0.151	0	1.644	2
3.Yeni yönetmelik ile eski yönetmelik arasında önemli bir fark yoktur.	-0.450	0	-1.534	-2
8.Yeni yönetmelik, rehberlik ilkeleri ile uyumsuzdur.	-0.653	-1	-0.442	-1
7.Yeni yönetmelik, rehberlik hizmetlerini daha işlevsel hale getirmektedir.	-0.851	-1	-1.046	-1
4.Yeni yönetmelik, eski yönetmeliğe göre daha çağdaştır.	-1.477	-2	-0.357	0

Tablo 3, iki faktör altında toplanan rehber öğretmenlerin algılarını yansıtmaktadır. Tablo incelendiğinde, 1. Faktör altında yer alan rehber öğretmenlere göre; *yeni rehberlik hizmetleri yönetmeliği, etik açısından sorun teşkil ettiği (6) ve yeni yönetmeliğin eleştirilecek taraflarının mevcut olduğu (2)* anlaşılmaktadır. Diğer tarafta ise, *yeni yönetmeliğin rehberlik hizmetlerini daha işlevsel hale getirdiği (7)* fikrine katılmadıkları ve *yeni yönetmeliğin eski yönetmeliğe göre daha çağdaş olduğu (4)* fikrini kabul etmedikleri görülmektedir.

Tablo 3'e bakıldığında, 2. Faktör altında toplanan rehber öğretmenlerin; *yeni rehberlik hizmetleri yönetmeliğinde rehber öğretmenin istemediği görevlerin var olduğu (9), yeni yönetmeliğin düzeltilmesi gereken (1) ve eleştirilecek taraflarının mevcut olduğu (2)* konusunda ortak görüşe sahip oldukları anlaşılmaktadır. Diğer tarafta ise, *yeni yönetmeliğin rehberlik hizmetlerini daha işlevsel hale getirdiği (7) fikri ve yeni yönetmelik ile eski yönetmelik arasında önemli bir fark olmadığı (3)* görüşü kabul edilmemektedir.

**Tablo 4. Ayırt edici maddeler**

Maddeler	1. Faktör		2. Faktör	
	Q	Z	Q	Z
6.Yeni yönetmelik, etik açısından sorunludur.	2	1.68*	0	0.02
2.Yeni yönetmeliğin eleştirilecek tarafları vardır.	1	1.16*	1	0.45
1.Yeni yönetmeliğin düzeltilmesi gereken tarafları vardır.	0	0.33*	1	1.14
9.Yeni yönetmelikte, rehber öğretmenin istemediği görevler vardır.	0	-0.15*	2	1.64



3.Yeni yönetmelik ile eski yönetmelik arasında önemli bir fark yoktur.	0	-0.45*	-2	-1.53
4.Yeni yönetmelik, eski yönetmeliğe göre daha çağdaştır.	-2	-1.48*	0	-0.36

(\*) p<.01; p<.05

Tablo 4, iki faktörü birbirinden ayıran maddelere ilişkin Q-Sort değerlerini ve Z puanlarını göstermektedir. Buna göre, tabloda yer alan 6 maddenin p<.01 düzeyinde anlamlı farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. 1. Faktör altında toplanan rehber öğretmenler; *yeni yönetmelik, etik açısından sorunludur (6) ve yeni yönetmeliğin eleştirilecek tarafları vardır (2)* maddelerine 2. Faktör altında toplanan rehber öğretmenlere göre daha güçlü bir şekilde katılım göstermektedir. Ayrıca 1. Faktör altında toplanan rehber öğretmenlerin *yeni yönetmelik, eski yönetmeliğe göre daha çağdaştır (4)* maddesine 2. Faktör altında toplanan rehber öğretmenlere göre daha az bir şekilde katılım gösterdikleri anlaşılmaktadır. Diğer tarafta 2. Faktör altında toplanan rehber öğretmenler; *yeni yönetmelikte, rehber öğretmenin istemediği görevler vardır (9), yeni yönetmeliğin düzeltilmesi gereken tarafları vardır (1) ve yeni yönetmeliğin eleştirilecek tarafları vardır (2)* maddelerine 1. Faktör altında toplanan rehber öğretmenlere göre daha güçlü bir şekilde katılım göstermektedir. Bununla birlikte, 2. Faktör altında toplanan rehber öğretmenlerin *yeni yönetmelik ile eski yönetmelik arasında önemli bir fark yoktur (3)* maddesine 2. Faktör altında toplanan öğretmenlere göre daha az bir şekilde katılım gösterdikleri anlaşılmaktadır.

**Tablo 5. Uzlaşma maddeleri**

Maddeler	1. Faktör		2. Faktör	
	Q	Z	Q	Z
5.Yeni yönetmelik, eski yönetmeliğe göre daha faydalıdır.	1	0.42	0	0.13
7.Yeni yönetmelik, rehberlik hizmetlerini daha işlevsel hale getirmektedir.	-1	-0.85	-1	-1.05
8.Yeni yönetmelik, rehberlik ilkeleri ile uyuşmamaktadır.	-1	-0.65	-1	-0.44

(\*) p<.01; p<.05

Tablo 5, 1. Faktör ile 2. Faktör arasında uzlaşma sağlanan maddeleri göstermektedir. Buna göre, rehber öğretmenlerin yeni rehberlik hizmetleri yönetmeliğine ilişkin üç konuda hemfikir oldukları anlaşılmaktadır. Ortak görüşte olan rehber öğretmenler; *yeni yönetmeliğin eski yönetmeliğe göre daha faydalı olduğunu (5) ve yeni yönetmeliğin rehberlik hizmetlerini daha işlevsel hale getirdiğini (7)* ancak *yeni yönetmeliğin rehberlik ilkeleri ile uyuşmadığını (8)* belirtmektedir.

### Araştırma Formunda Yer Alan Maddelere İlişkin Bulgular

Katılımcılara Q dizgisi üzerinde yaptıkları sıralamaya ilişkin açık uçlu iki soru maddesi yöneltilmiştir. Bu amaçla, katılımcıların dizgi üzerinde uç bölgelere (katılıyorum: +2 ve katılmıyorum: -2) bıraktıkları cümleleri, niçin bıraktıklarını belirtmeleri istenmiştir.

Katılımcılardan bazıları; yeni yönetmeliğin rehberlik ilkeleri ile uyuşmadığını, etik açısından sorunlu olduğunu ve bu nedenle de düzeltilmesi gereken taraflarının var olduğunu belirtmektedir. Bu görüşte olan katılımcılar tarafından yapılan açıklamalar ve belirtilen gerekçeler aşağıda verilmiştir:

*“Psikolojik danışma kavramı kaldırılarak tamamen memur görevi verilmiştir. Nöbet maddesi ise bizi (rehber öğretmenleri) tamamen disiplin işlerine dâhil etmiştir.” (K2)*

*“Rehber öğretmenlerin nöbet esnasında öğrencilere yaklaşımının, bireysel görüşmelerde öğrencilerin kendilerini rahat ifade edememelerine neden olabilir. Yönetmelikteki psikolojik danışman unvanının kaldırılması da meslek hassasiyetini basite indirmiştir.” (K4)*

*“Yeni yönetmelik, rehberlik anlayışına ters, psikolojik danışma hizmetini hiçe sayan, öğrenciyle rehber öğretmen arasında duvar kuran bir anlayıştır.” (K40)*

“Rehber öğretmenlerin nöbet tutabilmesi, biz rehber öğretmenleri, görev etiğinden uzaklaştırmakta ve bizi öğrencinin gözünde diğer öğretmenlerle aynı kefeye koymasına neden olmaktadır.” (K31)

“Psikolojik danışmanlık kavramının çıkarılması, kabul edilir bir durum değildir. Bu yüzden bu kısmın yeniden düzeltilmesi gerektiğini düşünüyorum.” (K7)

Katılımcılardan bazıları; yeni rehberlik hizmetleri yönetmeliğinde rehber öğretmenlerin istemedikleri görevlerin mevcut olduğu belirtmektedir. Bu görüşte olan katılımcılar tarafından yapılan açıklamalar ve belirtilen gerekçeler aşağıda verilmiştir:

“Yeni yönetmelikte rehber öğretmenlere nöbet görevi verilmesi istenmeyen bir görevdir.” (K34)

“Rehber öğretmenin yapmaması gereken görevler (nöbet ve sınav görevi, danışmanlık tedbiri) olduğu için istenmiyor.” (K36)

“Yeni yönetmelikte özellikle nöbet sisteminin getirilmesini, öğrenci hizmetleri açısından sıkıntılı görüyorum.” (K6)

Katılımcılardan bazıları, yeni yönetmeliğin eski yönetmeliğe göre daha faydalı olduğunu ve rehberlik hizmetlerini daha işlevsel hale getirdiğini belirtmektedir. Bu görüşte olan katılımcılar tarafından yapılan açıklamalar ve belirtilen gerekçeler aşağıda verilmiştir:

“Yeni yönetmelik, rehber öğretmenin görev tanımlarını daha açık, somut ve net olarak ortaya koymuştur.” (K21)

“Yeni yönetmelik, eski yönetmelikteki eksiklikleri ve yetersizlikleri kapatmıştır.” (K3)

“Yeni yönetmeliğin eski yönetmeliğe göre daha açıklayıcı olduğunu düşünüyorum.” (K33)

## SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu çalışma, rehber öğretmenlerin yeni rehberlik hizmetleri yönetmeliğine ilişkin algılarının incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Nitel desende gerçekleştirilen çalışmanın verileri Q metodu kullanılarak toplanmış ve elde edilen veriler PQ Method programı ile analiz edilmiştir.

Yapılan analiz sonucunda, rehber öğretmenlerin yeni rehberlik hizmetleri yönetmeliğine ilişkin algılarının iki faktör altında toplandığı anlaşılmaktadır. 1. Faktör altında yer alan rehber öğretmenler; yeni rehberlik hizmetleri yönetmeliğini etik açısından sorunlu görmekte ve yeni yönetmeliğin eleştirilecek taraflarının mevcut olduğunu belirtmektedir. *Okul Psikolojik Danışmanı E-Bülteni*'nde, son yönetmeliğin psikolojik danışmanlar tarafından kabul görülmediği ve Türkiye çapında yönetmeliğe eleştirilerin yöneltildiği söylenmektedir (Üstüner, 2018). Yapılan eleştirilerden biri de rehberlik öğretmenin görevleri ile ilgili olan 34. maddenin “g” bendinde yer alan şu kısımdır: “Rehberlik hizmetlerinin etkin ve verimli bir şekilde yürütülebilmesi için ihtiyaç duyulan durumlarda bireysel veya grupta psikolojik danışma ve görüşme yapmak üzere öğrenciyi ders saati içerisinde rehberlik servisine davet eder. Görüşme içeriğinin gizliliğini koruyarak görüşülecek öğrencinin yalnızca adını ve görüşme saatini eğitim kurumu idaresine bildirir.” Bu düzenlemenin (34. madde; g bendi) bireye ve bireysel farklılıklara saygı, gizlilik ve mesleki ve etik değerlere uyulması yönündeki, rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde dikkate alınması zorunlu olan ilkeler ile çeliştiği belirtilmektedir (Eren Gümüş, 2018). Bu maddeye bakıldığında, görüşmeye davet edilen öğrenciye ait bilgilerin paylaşılmasının gizlilik ilkesine aykırı olduğu akla gelebilir. Ancak ilgili maddede, görüşme içeriğinin gizliliğini koruyarak görüşülecek öğrencinin yalnızca adı ve görüşme saatinin eğitim kurumu idaresine bildirileceği ifade edilmektedir. Diğer tarafta öğrencinin adının okul idaresine bildirilmesi halinde, rehber öğretmenin iyi niyetini kullanarak rehberlik servisine gitmemesine rağmen servise gittiğini beyan edebilecek öğrencilere karşı bir önlem alınabileceği söylenebilir.

Katılımcılardan 2. Faktör altında yer alan rehber öğretmenler; yeni rehberlik hizmetleri yönetmeliğinde rehber öğretmenin istemediği görevlerin var olduğunu, yeni yönetmeliğin düzeltilmesi gereken ve eleştirilecek taraflarının mevcut olduğunu belirtmektedir. Yeni yönetmeliğe eleştirel

yaklaşan Üstüner (2018), yönetmelikte yer alan “*Sınavlarda görev alabilir; belleticilik ve nöbet görevi yapar.*” maddesinin suiistimale uğrayabileceğini ve sadece ücret için nöbet tutmak isteyen rehber öğretmenlerin olabileceğini ifade etmektedir. Bu eleştirel bakışın nedeni ise rehber öğretmenin istemediği görevlerin yönetmelik kapsamına alınması olabileceği düşünülmektedir. Yeni yönetmeliğe ilişkin yapılan eleştirilerin de asıl bu maddelerle ilgili olduğu söylenebilir. Ancak ilgili maddelere bakıldığında, söz konusu görevlerin bir mecburiyetten ziyade rehber öğretmenin isteğine bağlı bir durum olduğu ifade edilebilir. Bazı okullarda nöbetin tutulduğu ve bazılarında ise tutulmadığı düşünüldüğünde, okul idaresinin yaklaşımı ve rehber öğretmenin isteğinin bu durum üzerinde etkili olduğu dile getirilebilir. Ayrıca hem 1. Faktör altında yer alan rehber öğretmenler hem de 2. Faktör altında yer alan rehber öğretmenler, yeni yönetmeliğin eski yönetmeliğe göre daha faydalı olduğunu ve yeni yönetmeliğin rehberlik hizmetlerini daha işlevsel hale getirdiğini ancak yeni yönetmeliğin rehberlik ilkeleri ile uyuşmadığını belirtmektedir.

Sonuç olarak, yeni rehberlik hizmetleri yönetmeliği ile rehber öğretmenlere nöbet görevinin getirilmiş olması ve psikolojik danışman kavramının yönetmelikten çıkarılmış olması gibi konularda bazı rehber öğretmenlerin olumsuz bir algıya sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bu durum, yeni yönetmeliğe eleştirilerin getirilmesine neden olduğu, yeni yönetmeliğin etik açısından sorunlu ve rehberlik ilkeleri ile uyumsuz görülmesine yol açtığı söylenebilir. Diğer tarafta ise bazı rehber öğretmenlerin yeni yönetmeliğe ilişkin olumlu bir algıya sahip oldukları anlaşılmaktadır. Olumlu algıya sahip rehber öğretmenler tarafından yeni yönetmelikte özellikle de rehber öğretmenin görev tanımının daha açık olduğu ve yeni yönetmeliğin eski yönetmeliğe göre daha faydalı ve işlevsel olduğu belirtilmiştir.

## ÖNERİLER

Bu çalışmada, okul eğitim sisteminin önemli bir bileşeni olan rehber öğretmenlerin güncel bir meselesinin tartışılmaya açılması, diğer bir ifadeyle, okullarda yürütülen rehberlik hizmetleri ile ilgili yönetmelikte yapılan değişikliğe/düzenlemeye ilişkin algının incelenmesi, çalışmayı konu açısından özgün ve güçlü kıldığı söylenebilir. Ancak daha önce, rehberlik hizmetleri yönetmeliği konusunda, (*Okul Psikolojik Danışmanı E-Bülteni*'nde gündeme getirilmesi dışında) hiçbir araştırma yapılmamış olması, çalışmanın derin bir şekilde tartışılmaya açılmasına sınırlılık getirdiği ifade edilebilir. Bu durum, aynı zamanda, araştırma konusunun yetersiz bir şekilde incelenmesine sebep teşkil ettiği belirtilebilir. Bu sınırlılıklar ve araştırma bulguları bağlamında aşağıda verilen öneriler sunulabilir:

1. Konuya ilişkin yapılacak çalışmalarda, okul yöneticileri ve diğer branş öğretmenlerinin yeni rehberlik hizmetleri yönetmeliğine ilişkin algıları, düşünceleri incelenebilir.
2. Yapılacak araştırmalarda, yeni yönetmeliğin yürürlüğe geçtiği tarihten itibaren okul rehberlik servislerinde nasıl bir değişimin (olumlu/olumsuz) meydana geldiği ele alınabilir.
3. Yeni rehberlik hizmetleri yönetmeliğinde yer alıp rehberlik ilkeleri ile ters düşen maddelerde düzenleme/değişiklik yapılabilir.
4. Nöbetçilik gibi görevler konusunda rehber öğretmenlere *isteğe bağlılık* sunulabilir.
5. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümünden mezun olup alanda görev yapan personel için *Rehberlik, Rehberlik Öğretmeni, Rehber Öğretmen* gibi farklı unvanlar kullanılmaktadır. Diğer tarafta bölümün isminden dolayı *Psikolojik Danışman* unvanının da kullanıldığı görülmektedir. Bu bağlamda, alanda çalışanların unvanına ilişkin yaşanan bu belirsizliğin giderilmesi için *MEB Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği*'nde belli ve net bir unvan kullanılması gerektiği belirtilebilir.

## KAYNAKÇA

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (17. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Eğitim Bir-Sen, (2017). <http://www.ebs.org.tr/manset/4342/rehberlik-hizmetleri-yonetmeliği-hakkında-değerlendirme> Erişim tarihi: 25.05.2018

- Eğitim-Sen, (2017). <http://egitimsen.org.tr/yeni-rehberlik-hizmetleri-yonetmeliği-buyuk-hayal-kirikligi-yaratmistir/> Erişim tarihi: 25.05.2018
- Eren-Gümüş, A. (2018). Yeni rehberlik hizmetleri yönetmeliğinin bir etik dışı dayatmasına yönelik çözüm önerileri. *Okul Psikolojik Danışmanı E-Bülteni*, 8, 5-7.
- Kepçeoğlu, M. (2004). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Kuzgun, Y. (2011). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. (11. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği. (2017, 10 Kasım). *Resmi Gazete* (Sayı: 30236). Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/11/20171110-2.htm>.
- Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği. (2001, 17 Nisan). *Resmi Gazete* (Sayı: 24376). Erişim adresi: <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/68.html>.
- Tan, H. (2000). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Turhan, M. (2016). *Öğretmen sirkülasyonu sorunsalının Q metodu ile incelenmesi (Van ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Türk Eğitim-Sen, (2017a). [https://www.turkegitimsen.org.tr/icerik\\_goster.php?Id=11956](https://www.turkegitimsen.org.tr/icerik_goster.php?Id=11956) Erişim tarihi: 25.05.2018
- Türk Eğitim-Sen, (2017b). [https://www.turkegitimsen.org.tr/icerik\\_goster.php?Id=11963](https://www.turkegitimsen.org.tr/icerik_goster.php?Id=11963) Erişim tarihi: 25.05.2018
- Üstüner, V. (2018). Yeni yönetmeliğe eleştirel bakış. *Okul Psikolojik Danışmanı E-Bülteni*, 8, 23-25.
- Yeşilyaprak, B. (2016). *21. Yüzyılda eğitimde rehberlik hizmetleri-gelişimsel yaklaşım*. (26. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

# Matematik Eğitimi Öğretmen Adaylarının Kanıt Şemalarının Ortaya Çıkarılması <sup>1</sup>

Sultan ELDEKÇİ<sup>2</sup>

Geliş Tarihi: 06.10.2018

Kabul Tarihi: 13.12.2018

Yayın tarihi: 31.12.2018

## Özet

Matematik eğitiminde akıl yürütme, problem çözme ve sorgulama becerilerine verilen önem her gün biraz daha artmaktadır. Sorgulama becerisini geliştirmede öğrencilerin sundukları kanıtlar yani cevabın doğruluğuna kendilerini ve başkalarını nasıl ikna ettikleri önem kazanmaktadır. Kanıtları oluştururken kullandıkları yapıların sınıflandırmasıyla kanıt şemalarına yönlendirmektedir. Öğrencilerin kullandıkları kanıt şemalarının öğretmen kaynaklı olduğunu ifade etmeleri kanıt şemalarının geliştirilmesinde öğretmenlerin varlığına vurgu yapmaktadır. Bu çalışmada öğretmen adaylarının rasyonel sayıların öğretimi kapsamında kullandıkları kanıt şemalarını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda matematik eğitimi bölümünden üçüncü sınıf düzeyindeki üç öğretmen adayı ile klinik görüşme yapılmıştır. Görüşmeler ile çalışma yaprağındaki sorular analiz edilerek kullandıkları kanıt şemaları incelenmiştir. Öğretmen adaylarının dışsal, deneysel ve analitik kanıt şemalarından üçünü de kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak benzer kanıt yapılarını ve matematik öğretimine ilişkin alan eğitimi bilgilerini kullandıkları gözlemlenmiştir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının eğitiminde kullandıkları kanıt şemalarının gelişimine yönelik farklı eğitimler verilebilir. Öğretmenlik deneyimlerini içeren stajları gözlemlenerek uygulamadaki yansımaları incelenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Matematik eğitimi, Kanıt şemaları, Öğretmen adayları, Uzmanlık alan bilgisi, Rasyonel sayılar

## Elicitation Of Proof Schemes For Teacher Candidates In Secondary School Mathematics Education

### Abstract

The importance given to the reasoning, problem solving and questioning skills in mathematics education increases every day. It is important for students to improve their inquiry skills that they are convinced of how to convince themselves and others. The classification of the structures they use to create proof leads to proof schemes. The students use the proof schemes that emphasizing the existence of teachers in the development of proof schemes. In this study, it is aimed to reveal the proof schemes used by the pre-service teachers in the context of teaching rational numbers. For this purpose, a clinical interview was conducted with three pre-service teachers at the third grade level from the department of mathematics education. The responses to the interviews and the study sheets were analyzed and the proof schemes used were examined. Concluded that teacher candidates used three of the external, experimental and analytical proof schemes. As a result, similar proof structures and their special context knowledge were used in mathematics teaching. In this context, different trainings can be given to develop the proof schemes used by teacher candidates in mathematics education. Internship experiences of teacher candidates can be observed and their reflections in practice can be examined.

**Key words:** Mathematics education, Proof scheme, Teacher candidates, Special context knowledge, Rational numbers

<sup>1</sup> II. Uluslararası Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi Kongresinde sözlü özet bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, eldekci\_sultan\_06@hotmail.com



## GİRİŞ

Matematik eğitimi üzerine pek çok ülkede disiplinler arası uygulamaları da içeren problem çözmeye dayalı öğretim modelleri üzerinde çalışmalar gerçekleştirilmektedir. Son zamanlardaki yenilik çalışmaları ortaokul matematik öğretmenlerinin tüm öğrencilere ortaokul matematik müfredatına bağlı olarak matematiğin disiplini içerisindeki kanıtın doğası ve rolünü yansıtan fırsatlar ve deneyimler sunmalarını gerektirir (Knuth,1999). Bu deneyimler öğrencilerin matematik problemlerine ait çözümlerini sunmaları için bir fırsattır. Çözümlerini ifade ederken kullandıkları yapılar ve düşünceler onların bu konudaki düşünme yolları hakkında bilgi verebilir.

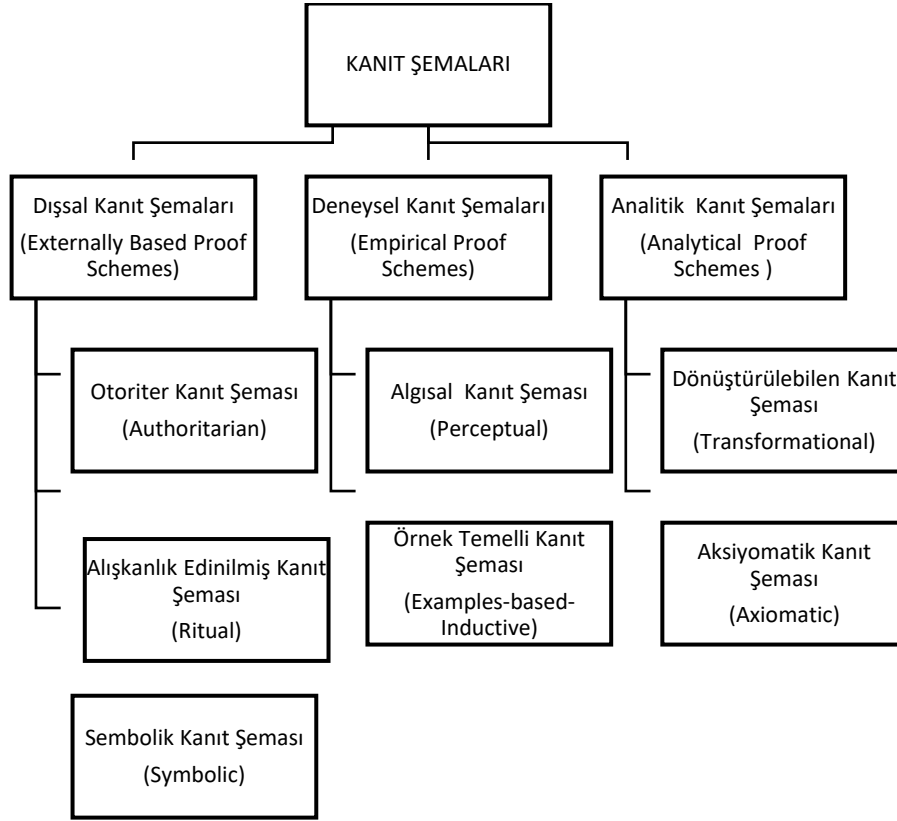
Düşüncelerin açıklanması, bireyin anlama biçimlerini neyin yönlendirdiğini anlatır bundan dolayı belirli bir durumun değil, çok sayıda çalışmaya özgü bir akıl yürütmeyi ifade eder (Sowder ve Harel, 2005). Çözüme yönelik düşüncelerin ifade biçimleri matematiksel savunmaların temsilidir. Matematik eğitiminde öğrencilerin matematik problemlerine ürettikleri çözümün yanı sıra bu çözümden nasıl emin oldukları da önemlidir (Akkuş ve Ertuna, 2010). Problemin çözümünde emin olmalarını sağlayan yapılar konusunda farklılıklar görülebilir. Bu nedenle bireylerin savunma veya kanıtlama sürecinde kullandıkları yöntemler, bireylerin o durum hakkındaki düşünce yapılarını da ortaya koymaktadır (Aydoğdu İskenderoğlu, 2016). Bu yöntemlerden biri de sorgulama becerisini aktif kılan kanıt yapılarıdır.

Harel ve Sowder (2007)'e göre öğrencilerin zayıf kanıt türlerini kullanmalarının sebebi matematiksel etkinliklerde fırsat sunulmaması ile doğrudan ilgilidir. (Sears,2012) Matematik eğitiminde kanıt yoluyla düşünmenin, okulda öğrencilerin bu konuda teşvik edilmesinin önemli olduğuna dair şüphe yoktur çünkü kanıt matematik yapmanın özünü temsil eder. (Jahnke, & Movshovitz-Hadar, 2002; Yackel & Hanna, 2003; Sears, 2012). Kanıtlarla bireyler varsayımlarını doğrulayabilir, açıklayabilir, matematiksel fikirleri sistemleştirebilir, iletişim kurabilir, keşfedebilir, birleştirebilir ve ayrıca kanıtlar entellektüel bir meydan okuma sağlayabilir (De Villiers, 1999; Sears, 2012). Kanıt yapılarını ortaya koyarken zihinsel sürecin düşünsel yapıları açığa çıkması olarak düşünülebilir. Kanıt bir zihinsel sorgulama süreci sonrası kişinin doğru olduğuna inandığı matematiksel açıklamalar, tanımlamalar, çizimler ve yapıların ortaya konulması biçiminde ifade edilebilir.

Kanıt ileri matematiksel düşünce olup, anlama ve düşünme yolları arasında yer alır (Harel ve Sowder, 2005). Kanıt aslında bir ikna çabasıdır, matematiği anlamlandırmak gibi önemli bir görevi üstlenmiş, mantıksal bir gerçeği keşfetmeyi ya da savunmayı amaçlayan yapılarıdır. Dede ve Karakuş (2014)'e göre kanıt matematik bilgisinin inşa edilmesinde önemli bir role sahiptir bu nedenle matematik eğitiminde kanıt verilen önem giderek artmaktadır. Kanıtlar kişiden kişiye konudan konuya hatta aynı kişide farklı zamanlarda bile değişebilir. Bireylerin kanıtlarının farklı oluşu aslında kanıt yapma süreçlerinin farklı oluşundan kaynaklanmaktadır. Harel&Sowder 'e (2005) göre kişinin düşünme biçimleri birbiriyle ilişkili en az üç kategoriye içerir; inançlar, problem çözme yaklaşımları ve kanıt şemalarıdır. Bu yapıların farklılıklarına göre sınıflandırılması ile kanıt şemaları ortaya çıkmaktadır.

Kanıt şemaları bir bireyin kendisini veya bir başkasını matematiksel bir durumun doğruluğuna veya yanlışlığına ikna etmek için yaptığı açıklamaları, savunmaları ve kanıtları içeren düşünme biçimidir. (Aydoğdu İskenderoğlu, 2016).Sowder & Harel (1998) tarafından gerçekleştirilen çalışmada kanıt şemalarını açıklayan teori, matematik ve mühendislik öğrencileri ile geometri, lineer cebir ve soyut matematik derslerinde yapılan ve üç yıl süren öğretim deneyleri değerlendirilerek oluşturulmuştur. Öğretim deneylerinin sonucunda öğrencilerin sorulara ilişkin savunma yapıları sınıflandırılarak kanıt şemaları elde edilmiştir. Kanıt şemaları dışsal deneysel ve analitik olmak üzere üç ana kategoride çeşitlendirilmiştir. Her bireyin kullandığı kanıt şemaları konudan konuya farklılık gösterebileceği gibi bazen bir birey bir durum için bu şemaları birlikte de kullanabilir. Kanıt şemalarındaki her bir sınıflama öğrencilerin matematiksel gelişimlerini bilişsel düzeylerini ve zihinsel aşamalarını temsil etmektedir (İskenderoğlu, 2016). Kanıt şemaları ile ilgili sınıflama yapılırken matematiksel bir durumun sonucunun doğru ya da yanlış olmasına bakılmaksızın bireylerin açıklamaları, kanıtları ve savunmaları sınıflandırılmaktadır (Aydoğdu İskenderoğlu, 2016). Bu

nedenle öğrencilerin bu zihinsel süreçte kanıtlarını ortaya koymasında önceki bilgi ve deneyimleri, kavramlarıyla oluşturduğu şemalar ve öğretmeni ile kurduğu iletişim kendi kanıt şemalarını oluşturmalarında etkilidir. Öğrencilerle yapılan farklı çalışmalar sonunda öğrencilerin kanıt şemalarının oluşumunda öğretmen profilinin kullandığı yöntemler, düşünsel açıklamaları ve en nihayetinde kullandığı kanıt şemalarının etkisi ortaya konulmuştur. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının kendi kanıt şemalarını oluşturmada önceki bilgileri ve matematiksel düşünme süreçleri etkili olmakta sınıf içerisinde ya da öğrencilerle olan iletişimde kullandığı kanıt şemaları ortaya çıkmaktadır. Kanıt şeması kişinin varsayım ve hakikatlerini içeren felsefesinden oluşur (Lee,1999). Harel ve Sowder (1998) tanımına göre; kanıt şeması sadece kanıt yöntemlerine odaklanmaz bir kanıt oluşturmak için kullanılan bilişsel düşünme süreçlerine de odaklanır (Lee,1999). Kanıt şeması bir teoremi ispatlamanın zihinsel eylemi üzerine bir düşünme biçimidir (Olsker,2007). Bir kişinin düşünme biçimleri en az üç birbiriyle ilişkili kategoriye içerir; inançlar, problem çözme yaklaşımları ve kanıt şemaları (Sowder ve Harel, 2005).



Şekil 1 Kanıt şemaları ve alt şemaları (Sowder ve Harel,1998)

## 1.Dışsal Kanıt Şemaları

Dışsal kanıt şeması bireylerin matematik bilgilerinin doğruluğunu ispatlamak için bir otoriteye, önceden elde ettikleri delillere veya semboller gibi bazı sebeplere güvenmeleriyle oluşur. (Martin, McCrone, Bower ve Dindyal, 2005; Aydoğdu İskenderoğlu, 2016). Bireyler bu kanıt şemasında dış kaynaklara bağlı olarak kanıt yapılarını şekillendirirler. Bu şemada problem birey tarafından bir kere okunur ve konuyla ilgili hatırlanan kural ya da teorem uygulanır. (Harel ve Sowder, 1998; Lee, 1999). Kanıt yapılarını oluştururken problemi anlamaktan ziyade çözümü oluşturmaya yönelik önceden edinilmiş bilgilere odaklanıldığının bir göstergesidir.

### 1.1.Otoriter Kanıt Şeması

Bir durumu kanıtlarken ne anlama geldiğini bilmeden belirli bir kaynaktan elde edilmiş kural formül ve tanımların ikna etmek amacıyla kullanılmasıyla oluşur (Aydoğdu İskenderoğlu, 2016). Bu

aşamada kişiler doğru cevaba ulaşmak için kuralları nasıl ezberlemeleri gerektiğine, formüllerini nasıl kullanacaklarını bilmeleri gerektiğine inanırlar (Lee, 1999).

### 1.2. Alışkanlık Edinilmiş Kanıt Şeması

Bu şemada öğrenciler bir durumun doğruluğunu ispat etmek için daha önce elde ettikleri bilgi ve düşünme yollarını kullanırlar. (Aydoğdu İskenderoğlu, 2016). Bireyler yüzeysel çözüm adımlarına odaklanarak derin açıklamaları dikkate almazlar (Lee, 1999).

### 1.3. Sembolik Kanıt Şeması

Sembollerin var olan anlamlarını düşünmeden, matematiksel durumun ispatında kullanılan alışkanlık haline getirilmiş sembolik akıl yürütmeleri içeren kanıt şemalarıdır (Aydoğdu İskenderoğlu, 2016). Bu kanıt şemasını kullanan bireyler büyük olasılıkla problem çözme sürecini tamamlayamazlar (Lee, 1999). Çünkü yazdıkları sembolik ifadeler anlam veremezler onlar için çözüme ulaşmalarını sağlayacağını düşündüren sembollerle oynanan bir oyun gibidir.

## 2. Deneysel Kanıt Şemaları

Bu tür kanıt şemalarında bireyler matematiksel durumun çözümü için eylemlere, örneklere ve algısal şekillere odaklanarak kanıt yapılarını oluşturur. Düşünme sürecinde günlük deneyim, sezgi ve bilgilerini problem çözüme kullanan bireyler deneysel kanıt şemalarını kullanmaktadırlar (Lee, 1999).

### 2.1. Algısal Kanıt Şeması

Algısal kanıt şeması bireylerin zihinsel çizimlerini veya sezgilerini temel alarak sonuca ulaşmalarını sağlamaktadır (Aydoğdu İskenderoğlu, 2016). Problemin çözümünde kişinin çözüme yönelik sezgilerini çizimlerinin doğruladığı kanıt yapılarıdır.

### 2.2. Örnek Temelli Kanıt Şeması

Örnekler yoluyla varılan sonucun doğruluğunun kanıtlandığı kanıt şemasıdır. Bireylerin bir veya daha fazla örnekle varsayımlarının doğruluğuna kendilerini ya da akranlarını ikna etmek için kullandığı düşünme stili aynı zamanda ispat yapısıdır. (Harel ve Sowder, 1998; Lee, 1999).

## 3. Analitik Kanıt Şemaları

Analitik kanıt şemalarında bireylerin çözüm yapılarının biçiminden ziyade problemi anlamlandırmalarını sağlayan sürecin zihinsel ifadeleri önemlidir. Bu şemada öğrenciler aksiyomları, teoremleri kullanmalarının yanı sıra matematiksel ilişkileri keşfederek bazı stratejilerini geliştirirler (Aydoğdu İskenderoğlu, 2016).

### 3.1. Dönüştürülebilir Kanıt Şeması

Mantıksal çıkarım, genelleme ve işlemsel düşünme dönüştürülebilir kanıt şemasını oluşturan üç ayrı özelliktir (Aydoğdu İskenderoğlu, 2016). Bu kanıt şemasını kullanan bireyler problemin temel nedeni anlar ve kanıt için fikir üretmek amacıyla mantıksal ilişki ve çıkarımları içeren yapıları oluşturabilirler (Lee, 1999).

### 3.2. Aksiyomatik Kanıt Şeması

Matematiksel bir durumun doğruluğunu gösterme aşamasında tanımsız terimleri, tahminleri, teoremleri neden sonuç ilişkisi içerisinde anlamlı olarak kullanılmasıyla oluşan kanıt türüdür (Aydoğdu İskenderoğlu, 2016). Aksiyomatik kanıt şemasında bireyler ispat süreçlerini hatırlar ve kanıt yaparken kullanırlar (Lee, 1999).

Öğretmenlerin matematik eğitimi üzerine yapılan yeniliklere cevap verme başarısı büyük ölçüde kendi kanıt kavramlarına bağlıdır; ancak bugüne kadar çok az araştırma öğretmenlerin ispat kavramlarına odaklanmıştır (Knuth, 1999). Öğretmen ve öğretmen adaylarının matematik eğitiminde kanıt yapmaya dair gerekli becerileri öğrencilerine kazandırabilmesi için kendisinin de bu becerilerini geliştirmesi gerektiği düşünülebilir. Eğer öğretmenler bu konuda bir eksiklik hissediyorsa bu yapı

etkili öğretim yapma konusunda bir engel teşkil edebilir. Knuth (2002a)'a göre öğretmenlerin kanıt yapmayı öğretme becerilerinin önündeki engel, yine onların kavram ve ispata dair bilgileri olabilir (Sears,2012). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının kanıta, kanıt yapmaya dair bilgisi kadar kendi alan eğitimleri kapsamındaki bazı bilgileri edinmiş olması gerekir. Öğretmenin sınıf içerisinde gözlemlenebilir matematik durumlarının altında yatan fikirleri, temsilleri ilişkilendirme kapsamında belirli yeterliliklere sahip olması gerekir (Ball, 2008; Tutak ve Köklü, 2016). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim ortamında kanıtlarını sunmalarında gerekli bilgi, Ball (2008) öğretmek için matematik bilgisi modeline göre konu alan bilgisi içerisinde yer alan uzmanlık alan bilgisi kapsamında yer almaktadır.

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğrencilerle iletişim kurarak matematiksel durumların çözümüne ait düşünme biçimlerini onlara aktardıkları düşünülürse kullandıkları kanıt şemalarını uzmanlık alan bilgileri dahilinde geliştirmeleri önem taşımaktadır. Öğrencilerin rasyonel sayılar hakkındaki anlayışı matematiksel anlama ve düşünme yeteneğini kazanmaları açısından önemlidir (Behr, Harel, Houry ve Post ,1997). Bu nedenle öğretmen ve öğretmen adaylarının rasyonel sayılar konusundaki açıklamaları ve rasyonel sayılarla işlemleri anlamlandırmalarını sağlayan kanıt yapılarının nasıl olduğu önemlidir. Bununla birlikte literatürde bu konunun kanıt şemaları bağlamında ele alınmayışının eksikliği fark edilerek çalışma rasyonel sayılar kapsamında incelenmiştir.

### Amaç

Çalışmada öğretmen adaylarının ortaokul matematik eğitimi kapsamında rasyonel sayıların tanımlanması ve rasyonel sayılarla yapılan işlemlerin gerektirdiği alan eğitimine ait bilgisi üzerine hangi türde kanıt şemalarını ortaya koyduklarını araştırmak amaçlanmıştır. Çalışma kapsamı gereği şu araştırma soruları üzerine yoğunlaşmıştır:

1. Matematik eğitimi öğretmen adayları rasyonel sayılar konusunda öğretim durumları üzerine ne tür kanıt şemalarını kullanmaktadırlar?

2. Matematik eğitimi öğretmen adayları rasyonel sayıların öğretim durumlarına ilişkin hangi matematiksel yapıları kullanmakta ve bunları kanıt olarak sunarken nasıl anlamlandırmaktadırlar?

Literatür kapsamında bu konu incelendiğinde konu kapsamındaki çalışmalar Harel ve Sowder (1998) öğrencilerin kanıt şemalarının türlerini belirlemeleriyle ortaya çıkmış olup, Harel (2000) kanıt şemalarına yönelik DNR (Duality, Necessity and Repeated Reasoning) adını verdiği modelle geliştirilmiş, bu konuda Flores (2002), Knuth (1999), Martino (1999) ve daha pek çok araştırmacının ortaokul, lise düzeyinde kanıt şemalarının varlığını incelediği fark edilmiştir. Ayrıca Knuth (1999) yaptığı çalışmada öğretmen ve öğretmen adaylarının kanıt yapılarını incelemiştir. Genel olarak çalışmaların sonuçları incelendiğinde ortaokul, lise düzeyindeki öğrencilerin dışsal ve deneysel kanıt şemalarını kullandığı aktarılrken lisans düzeyindeki öğrencilerin ve öğretmen adaylarının analitik kanıt şemalarını kullandıkları belirtilmiştir.

Kanıt şemaları bağlamında yapılan çalışmaların çoğunluğu, fonksiyon, Van hiele geometri düşünme düzeyleri ve kanıtlamaya ilişkin görüşlerin açığa çıkarılmasına ilişkin olup rasyonel sayılar konusunda ve öğretmen adaylarının sahip olması gereken yeterlilikler açısından uzmanlık alan bilgisi kapsamında ele alınmaması nedeniyle bu çalışmanın literatüre katkı sunacağı düşünülmektedir.

### YÖNTEM

Çalışma uzmanlık alan bilgisi kapsamında öğretmen adaylarının kullandıkları kanıt şemalarını ortaya koymak amaçlanmaktadır. Bu nedenle çalışma nitel araştırma yönteminde durum çalışması deseninin içerisinde bütüncül tek durum olarak ele alınmıştır. Durum çalışması nasıl ve niçin sorularını temel alan, bir yapının, olgunun ya da olayın derinlemesine incelenmesine olanak veren araştırma desendir (Yıldırım ve Şimşek,2016). Araştırma sürecinde öğretmen adaylarıyla klinik görüşme yapılmış ve çalışma sorularına ilişkin cevaplarının bulunduğu dökümanlar analiz edilmiştir. Çalışmada klinik görüşmelerden elde edilen bulguların analizinde kanıt şemaları teorisini oluşturan kodlar kullanılarak, kanıt şemalarının karakteristiklerine göre incelenerek veriler anlamlandırılmıştır.

## Araştırmanın Katılımcıları

Araştırma, 2017-2018 öğretim yılı içerisinde Abant İzzet Baysal Üniversitesi matematik eğitimi alanındaki öğretmen adaylarından üçüncü sınıf düzeyindeki üç öğretmen adayının katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar belirlenirken; adayların matematik eğitimi üzerine, uzmanlık alan bilgisi kapsamında uygulamalar içeren alan eğitimi dersini almakta olan ve öğretmenlik deneyimi staj uygulamasını yapmamış adaylar arasında seçilerek ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların sağlanmasıdır (Şimşek ve Yıldırım,2016).

## Veri Toplama Aracı

Çalışmaya ait veriler çalışma yaprağındaki sorular ve klinik görüşmelerin yazılı dökümanlara dönüştürülmesiyle elde edilmiştir. Çalışma yaprağındaki sorular rasyonel sayılar konusunda olup, ortaokul 7. sınıf düzeyinde yer almaktadır.

Bu konu alan eğitimi kapsamında incelendiğinden kanıt yapılarını ortaya çıkarmayı amaçlayan açık uçlu sorular içeren çalışma yaprağı geliştirilmeye ihtiyaç duyulmuştur. Sınıf düzeyine bağlı rasyonel sayıların öğretimine yönelik kazanımlara göre belirlenerek öğretmen adaylarının alan eğitimi bilgisine ait uygulamalara dönük sorgulamaları içeren sorular kullanılmıştır.

Çalışma yaprağındaki sorular rasyonel sayıların tanımı, rasyonel sayılarda eksi işaretinin konumu, dört işlem, ondalık gösterim ve rasyonel sayıların karesini alma gibi matematiksel eylemlerine dair açıklamalarını nasıl kanıtladıklarını ortaya çıkarmaya yöneliktir. Soruların biçimsel anlamda yapılarının oluşturulmasında kanıt şemalarına yönelik çalışmalar incelenerek oluşturulmuştur. Bu konuda Knuth (1999) deneyimli öğretmen adaylarının kanıt şemalarını incelemeyi amaçlayan çalışmasından yararlanılmıştır.

## Verilerin Toplanması ve Analizi

Görüşme yapılacak olan adaylara çalışma yaprağındaki sorular yöneltilecek cevaba ilişkin ‘Doğru olduğu kanısına nasıl vardın?’, ‘Doğruluğunu nereden biliyorsun?’, ‘Doğru olduğuna nasıl karar verdin?’ ve ‘Doğru olduğuna bizi nasıl ikna edersin?’ gibi açık uçlu sorular yöneltilecek kullandıkları kanıt şemalarının kaynakları daha detaylı olarak inceleme fırsatı yaratılmıştır. Görüşmelerin her biri yaklaşık 20 dakika sürmüş olup ses kaydı altına alınarak yazılı dökümanlar haline getirilip içerik analizi yapılmıştır.

Çalışmaya ait verilerin analizi; çalışma yaprağındaki sorulara verdikleri cevaplar ve görüşmelere ait ses kayıtlarının transkript edilmesiyle elde edilen yazılı kayıtlar üzerinden yapılmıştır. Öğretmen adaylarının rasyonel sayıların tanımı, rasyonel sayılarla dört işlem ve rasyonel sayılarla problem çözmeye yönelik sorgulamalarını içeren cevaplarında kullandıkları kanıt şemaları sorgulanmıştır.

Verilerin analizinde; teoremin kategorileri bağlamında kanıt şemalarına ait karakteristikleri içeren kod ve temalar kullanılmıştır. (Bkz.Tablo.1) Harel ve Sowder (1998) kullandığı kategoriler baz alınarak içerik analizi yapılmıştır. Kanıt şemalarına ait karakteristik özelliklere göre eylem ve sözel ifadelerin varlığı sınanarak şemalar kategorize edilmiştir. Çalışma yaprağı ve ses kayıtlarına ilişkin veriler ayrı ayrı incelenerek tutarlılıkları kontrol edilmiş ve böylece bulguların kontrolü sağlanmıştır. Ses kayıtlarının yazılı dökümanlara dönüştürülmesiyle elde edilen bilgilerle çalışma yaprağındaki sorulara verilen eş zamanlı cevapların birbiriyle uyumu doğrulanmıştır.



**Tablo1. Kanıt şemalarının karakteristiklerinin özeti (Aydoğdu İskenderoğlu, 2016 s.69)**

Kanıt Şemaları	Kanıt Karakteristiği	Gerçekleşme Metotları
<b>Dışsal Kanıt Şemaları</b>		
Otorite Kanıt Şeması	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Bir kanıtın neden doğru olduğu hakkında sebep geliştirmede yetersiz kalmak</li> <li>➤ Kanıtın doğruluğunun birey tarafından belirlenememesi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Teoremleri ezberlemek</li> <li>➤ Formülleri uygulamak</li> </ul>
Alışkanlık Edinilmiş Kanıt Şeması	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Yüzeysel deliller sunmak</li> <li>➤ Bir kanıtın delilleri arasında sınırlı bağlantı kurmak</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Tanıdık kanıt süreçlerini kullanmak</li> <li>➤ Diğer kanıt süreçlerine benzeyen süreçleri kullanmak</li> </ul>
Sembolik Kanıt Şeması	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Sembollerin anlamını anlamak</li> <li>➤ Semboller anlamsız deliller olarak sunmak</li> <li>➤ Bir kanıtın sembollerin içinde olduğuna inanmak</li> <li>➤ Matematiksel sembollerle kanıtlamak</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Matematiksel durumları sembollerini kullanarak yazmak</li> <li>➤ İyi bilinen sembolik algoritmaları kullanmak</li> <li>➤ Bir kanıtın ilk ve takip eden adımlarında sembolik işlemler yapmak</li> </ul>
<b>Deneysel Kanıt Şemaları</b>		
Temel Örnekler Kanıt Şeması	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Mantıksal delillerin bulunmaması</li> <li>➤ Sonuçları hızlıca yapmak</li> <li>➤ Bir kanıtın doğruluğunu örneklerle belirtmek</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Akranlarını çizimlerle ikna etmek</li> <li>➤ Bir veya daha fazla çizime odaklanarak sonuçlar çıkarmak</li> </ul>
Sezgisel Kanıt Şeması	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Çizimler aracılığıyla kanıt basamaklarıyla hipotezleri ilişkilendirmek, bu süreçte mantıksal delilleri göz ardı etmek</li> <li>➤ Bir kanıtın doğruluğunu çizimlerle belirtmek</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Örnekler göstererek diğerlerini ikna etmek</li> <li>➤ Bir kanıtı örnekler göstererek oluşturmak</li> </ul>
<b>Analitik Kanıt Şemaları</b>		
Dönüştürülebilir Kanıt Şeması	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Tutarlı basamaklar oluşturmak</li> <li>➤ Bir kanıtın önceki durumlarına mantıklı kurallar uygulamak</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Temel konuyu belirlemek</li> <li>➤ Akıl yürütmeye diğerlerini ikna etmek</li> </ul>
Aksiyomatik Kanıt Şeması	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Tanımsız terimlerle sınırlı bir küme kurmak</li> <li>➤ Lineer metotları kullanarak kanıtlamak</li> <li>➤ Geleneksel kanıt süreçlerini kullanmak</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Aksiyomatik bir sistem geliştirmek</li> <li>➤ Bir teoremi aksiyomatik sistemi kullanarak kanıtlamak</li> </ul>

### Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmanın katılımcıları etik kurallar çerçevesinde araştırmanın amacı hakkında bilgilendirilmiştir. Katılımcılar gönüllü olarak çalışmaya katıldıklarını belirtmişlerdir. Transkript ve çalışma yaprağındaki cevapların tutarlılığı sınanarak gerekli görüldüğü kısımlarda katılımcılara dönüş yapılarak soruya ait ifadeleri hakkında yorumları alınmış ve veriler daha açık hale getirilmiştir. Çalışmaya ait veri toplama sürecinde araştırmacı katılımcı gözlem rolünde soruları yöneltmek hiçbir problemle karşılaşmamıştır.

Veri çeşitlemesi yapılarak iki farklı teknik olan görüşme tekniği ve doküman analizinin birbirini teyidine bakılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler ve araştırmacının ulaştığı bulgular katılımcılar ile paylaşılarak onların da onayladığı görülmüştür. Katılımcıların bulguların doğruluğuna ilişkin yorumları alınmıştır. Araştırmanın aktarılabilişliğini artırmak adına ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Katılımcıların cevapları kanıt şemalarına yönelik çalışmalar incelenerek diğer çalışmalarla aynı kategorize etme sürecinden geçirilmiştir.

## BULGULAR ve YORUM

Çalışmaya dair yapılan görüşme ve dökümanların analiziyle elde edilen bulgular, görüşme kayıtlarından aktarımlar ve soru yaprağındaki cevapların görselleriyle desteklenmiş biçimde sunulmuştur. Öğretmen adaylarının rasyonel sayılar konusu üzerine kullandıkları kanıt şemalarına dönük ifadeler her bir katılımcı bağlamında ayrı ayrı ele alınmıştır.

### Öğretmen Adayı Burcu'nun Kullandığı Kanıt Şemalarına İlişkin Bulgular

Burcu, matematik eğitimi öğretmen adayı olup üçüncü sınıf düzeyindedir. Uzmanlık alan bilgisi kapsamında alan eğitimi dersini almaktadır. Matematik eğitiminde problem durumlarının kanıtlanmasına yönelik düşüncelerini ifade yeteneği kuvvetli olduğu düşünüldüğünden çalışmaya dahil edilmiştir. Görüşme öncesinde soruları yanıtlamaya yönelik rahat ve özgüvenli olduğu gözlemlenmiş ve cevaplara ait düşüncelerini açık bir şekilde ifade etmiştir.

$\frac{a}{1}$  İfadesinin her zaman rasyonel olup olmayacağı sorusu yöneltilecek rasyonel sayıların tanımı üzerine matematiksel açıklamalar incelenmiştir. Bu soruyla ilgili öğretmen adayı ile araştırmacı arasında şöyle bir diyalog geçmiştir:

**A:** Cevabının doğruluğuna nasıl emin oldun?

**ÖAB:**  $\frac{a}{1}$  ifadesinde eğer  $a$  sayısı rasyonel bir sayıysa  $\frac{a}{1}$  rasyonel sayıdır. Çünkü bir sayının bire bölümü her zaman kendisini verir. Bu yüzden  $a$  rasyonel olduğu sürece  $\frac{a}{1}$  rasyonel bir sayıdır.

**A:** Cevabının doğru olduğunu düşünüyorsun?

**ÖAB:** 'a' koşullu olarak doğru olduğunu düşünüyorum. Eğer  $a$  rasyonel bir sayıysa doğru.

**A:** Bunu kafandaki hangi bilgiye dayanarak söylüyorsun?

**ÖAB:** İlk baktığımda 'a' yı direk mesela doğal sayı olarak aldım. Sıfır gibi. Pardon daha doğrusu tam sayı olarak geldi aklıma. Ama sonra dedim ki mesela bu ayrıca bir kesirli ifade de olabilir dedim. Mesela  $\frac{2}{1}$  Yine şey olur. Ama rasyonel sayı olursa rasyonel olur. **Sonra karmaşık sayılar geldi aklıma hani sayılar kümesini düşündüm.** Mesela  $a$  karmaşık bir sayıysa yine bir karmaşık sayıya eşit olur. O zamanda irrasyonel olur. O yüzden  $a$  ya bağlı olarak.

Çalışma kağıdındaki ifadeleri net olan öğretmen adayımız başta  $a$  için koşullu bir durum oluştuğunu ifade etse de aslında doğal sayılardan, tam sayılara geçiş yaparak kesirli bir ifadeye olabileceği tahminlerinde bulunmuştur. Daha sonra aksi bir örnek olarak karmaşık sayılar ve irrasyonelik ilişkilerine ulaşarak  $a$  ya bağlı değişebileceğini savunmuş ve sayıdan sayılar kümesine doğru bir yol izleyip mantıksal çıkarımda bulunmuştur.

Öğretmen adayı Burcu 'ya rasyonel sayılarda eksi işaretinin kullanımı ile ilgili bir soru yöneltmiştir. Soruya cevap verirken her işlemin farklı olduğunu söyleyerek işleme vurgu yaparak bir örnek üzerinden açıklamıştır.  $-\frac{a}{b}$  ifadesinde  $a$  ve  $b$  yerine örnek olabilecek sayılar yerleştirerek ispatlamaya çalışmış ve bununla birlikte aslında oradaki sayılardan ziyade  $-$  ve  $+$  matematiksel sembollerine vurgu yapan yorumlarda bulunmuştur.

**A:** Soruya ait cevabının doğruluğuna nasıl emin oldun?

**ÖAB:** ikinci soru hakkında şunu düşündüm. Bu eşitlik doğru. Her eşitlikte yapılan işlem farklı ama hepsinin ifade ettiği sonuç aynı. **Mesela ben burada bir tane örnek verdim.** Örneğin  $\frac{-8}{4}$  hani şuradan da şeyi var. (Çözümü gösteriyor) Bu şekilde yaptım 2'yi buldum. İşlemin başında da eksi olduğu için -2 oluyor. -8 sayısını 4'e böldüm. Her grupta -2 oldu.

**A:** Burada eksi eksi artı diye neyi kastettin?

**ÖAB:** Kastım şu mesela; hani şu eksi eksi kesrin başında ya eksi olduğu için -2 buldum. Ama  $\frac{8}{-4}$  istediğim gibi **modelleyemedim.** Aynı şekilde de -8 sayısını 4'e böldüm.

Burcu çözümü yaparken rasyonel ifadeyi sayı olarak düşünmek yerine kesir çizgisine yüklediği bölme anlamında değerlendirdi. Değerlendirirken a ve b değerleri için sayılar deneyerek sonucun doğruluğunu ifade etme istedi. Sayılara ait olduğunu düşündüğü + ve - matematiksel sembollerini ayrı olarak yazıp grupladı ve çözümü anlatan ifadelerinde sıklıkla bu işlem sembollerini kullandı.

Matematiksel durum olarak rasyonel sayılar verilerle karşılaştırması istendiğinde Burcu; çeyrek, yarım gibi kavramları kullanmanın yanı sıra yorumlarında bu kavramların çağrıştırdığı zihinsel görsel algılardan bahsederek bu görsellerle cevabın doğruluğuna inandığını anlatmıştır.

**A:** Burada sayıları karşılaştırmayı isteniyor, nasıl bir yöntem kullandın? Cevabının doğruluğunu nereden biliyordun?

**ÖAB:** Rasyonel sayılarda hani burada  $\frac{1}{2}, \frac{2}{3}, \frac{3}{4}$  rasyonel sayıları var, bunların nelere karşılık geldiğini yazdım öncelikle. Hani  $\frac{1}{2}$  yarım,  $\frac{3}{4}$  üç çeyreğe,  $\frac{2}{3}$  yarımından büyük ama üç çeyrekte küçük bir büyüklüğe karşılık geliyor. Bunların zaten büyüklüklerini karşılaştıracamız için iki çeyrek küçük üç çeyrekte  $\frac{2}{3}$  de küçüktür bu şekilde karar verdim.

**A:** Neyi düşünerek o karşılıkları buldun?

**ÖAB:** aslında mesela hani yarımı bulurken daire dilimini, üç çeyrekte de daire dilimini ama,  $\frac{2}{3}$  için için daha çok bir sayı doğrusu gibi, bir dikdörtgen prizması gibi bir şey. Onu hani mesela, üç bölümlü karşılığında onun karşılığı gibi. Onu göstererek büyüklüklerini karşılaştırdım.

Burcu çözümünü anlatırken zihninde yer alan görsel algılardan bahsetmiş ve o görsel algılar üzerinde değerleri belirleyerek karşılaştırma yaptığını ifade etmiştir.

Öğretmen adayına sorulan sorulardan biri de  $\frac{a^2}{b^2} = \left(\frac{a}{b}\right)^2$  ifadesinin doğruluğunu ya da yanlışlığını kanıtlamasıdır. Burcu a ve b yerine sayı değerleri vererek örnek üzerinden açıklama yolunu tercih etmiştir.

**A:** Evet bu ifadenin doğruluğunu nasıl kanıtladın?

**ÖAB:** Örnek vererek kanıtladım.


**A:** (açıklama beklediğini belli ederek) örnek vererek kanıtladın?

**ÖAB:** (özgüvenli bir ses tonuyla) Aynen 'a' yerine -4 'b' yerine -2 sayısını verdim. Eşitliğin sol tarafıyla 4 cevabını buldum. Sağ tarafıyla yine 4 cevabını buldum. Bu yüzden de bu ifade doğru dedim.

Öğretmen adayının sorulara verdiği yanıtlardan yola çıkarak ulaşılan kanıt şemalarına ilişkin diğer detaylar Tablo 2 ile açıklanmıştır.

**Tablo 2.** Öğretmen adayları Burcu'nun kullandığı kanıt şemalarına ilişkin bulgular

Öğretmen adayları Burcu'ya yöneltilen sorular	Kullandığı Kanıt Şeması türü	Kanıt belirleyen karakteristikleri	Şemasını çözümlen çözümün genel karakteristikleri
1. $\frac{a}{1}$ ifadesi her zaman rasyonel bir sayıyı ifade eder mi? Cevabınızın doğruluğuna nasıl emin olduğunuzu açıklayınız.	Dönüştürülebilir Kanıt Şemaları	Özelden düşünüp kümesinden çıkarımlara ulaşmak	genele sayılar genel çıkarımlara ulaşmak

2.	$\frac{a}{b} = \frac{-a}{b} = \frac{a}{-b}$ <p>eşitliğinin doğruluğu ya da yanlışlığı hakkında ne düşünüyorsunuz? Nasıl bu kanıya vardığımızı ispat ediniz.</p>	Örnek Temelli Kanıt Şeması	Rasyonel sayılarda bilinmeyen ifadeler farklı sayılar yerleştirilerek örnek üzerinden açıklamak
3.	<p><math>\frac{24}{25}</math> rasyonel sayısını ondalık gösterimle ifade ediniz. Nasıl bulduğumuzu açıklayınız.</p>	Dönüştürülebilir kanıt şeması	Ondalık gösterimle ilgili tanım ve kavramları işlemlerle destekleyip rasyonel sayılarla ilişkilendirmek
4.	<p><math>\frac{1}{2}, \frac{2}{3}, \frac{3}{4}</math> rasyonel sayıların küçükten büyüğe doğru sıralayınız. Karşılaştırırken kullandığımız yöntemin doğruluğuna nasıl karar verdiğimizi açıklayınız.</p>	Algısal Kanıt Şeması	Sayıları karşılaştırmada daire gibi görsel kavramları düşünce kaynağı olarak göstermek
5.	<p>Aşağıdaki işlemleri yapınız.</p> <p>a) <math>\frac{2}{6} + \frac{3}{12} =</math> <math>\frac{3}{12} + \frac{2}{6} =</math></p> <p>b) <math>\frac{2}{6} + \left(\frac{3}{12} - \frac{1}{4}\right) =</math> <math>\frac{3}{12} + \left(\frac{2}{6} - \frac{1}{4}\right) =</math></p>	Otoriter Kanıt Şeması	Rasyonel sayılarla dört işlemde sonucun doğruluğunu kurallara bağlamak
6.	<p><math>\frac{1}{4} \div \frac{1}{2} = \frac{1}{4} \times \frac{2}{1} = \frac{1}{2}</math></p> <p>Yukarıdaki ifadeye bir öğrenci rasyonel sayılarla bölme işlemini yapmıştır. Rasyonel sayılarla Bölme işlemini yaparken payda eşitleyerek cevaba ulaşmıştır. Cevapla ilgili ne söyersiniz ve sizce cevap nasıl olmalıdır nedeniyle birlikte açıklayınız.</p>	Sembolik Kanıt şeması	Problemin çözümünde $\div$ sembolü yerine / kesir ifadesi şeklinde yazarak doğru çözüme ulaşmak
7.	<p>Aşağıdaki dikdörtgenin alanını bulunuz.</p> 	Alışkanlık Edinilmiş Kanıt Şeması	Daha önce kullanılan yöntem kullanılarak (tam sayılı kesrin bileşik kesire çevirilerek doğru sonuca ulaşılması)
8.	<p><math>\left(\frac{a^2}{b^2}\right) = \left(\frac{a}{b}\right)^2</math> ifadesinin doğruluğunu ispatlayınız</p>	Örnek Temelli Kanıt Şeması	Sayılar yerleştirilerek örnek üzerinden kanıtlamak
9.	<p>Sütün kütlesinin <math>\frac{1}{6}</math> sını kadar kaymak, kaymağın kütlesinin <math>\frac{1}{6}</math> sını kadar tereyağı elde ediliyor. Buna göre 1 kilogram tereyağı elde etmek için Kaç kg süt gerekir açıklayınız ve cevabınızın neden doğru olduğunu ifade ediniz.</p>	Aksiyomatik Kanıt Şeması	Denklem yapılarını kullanarak genel bir sistem geliştirip kanıt süreci kullanmak

## Öğretmen Adayı Hümeýra'nın Kullandığı Kanıt Şemalarına İlişkin Bulgular

Öğretmen adayı Hümeýra görüşme öncesinde oldukça heyecanlıydı, soruları kâğıt üzerinde detay vererek düzenli bir şekilde yazdığı gözlemlendi. Ek olarak cevabını savunurken mantıklı açıklamalarda bulunmasına rağmen eksik hissettiği noktada ulaştığı bilgiyi ders kapsamında öğrendiğini belirtti. Eksinin rasyonel sayılarla kullanımı üzerine sorulan soruyu şöyle yanıtladı:

**A:** 2. Soru için ne düşünüyorsun?

**ÖAH:** İkinci soruda bu ifadede aslında birbirine eşit.

**A:** Nasıl vardın bu kaniya?

**ÖAH:** Büyüklük açısından birbirine eşittir. Ama şimdi  $-\frac{a}{b}$ , bu  $\frac{a}{b}$  kesrinin önüne eksi gelmiştir. İkincisine baktığımızda  $-a$  sayısının  $b$  sayısına bölümü üçüncüsünde de  $a$  sayısının  $-b$  ye bölümü şeklinde verilmiştir. Ama dediğim gibi bunların büyüklükleri eşittir.

**A:** Birbirine eşit olduğunu düşünüyorsun.

**ÖAH:** Ama anlamları farklıdır.

**A:** anlamları derken neyi kastediyorsun?

**ÖAH:** ya şey açısından mesela  $-\frac{a}{b}$ ,  $\frac{a}{b}$  kesrinin önüne gelmesi farklı bir şey bir de  $-a$  sayısının  $b$  ye bölümü şeklinde farklı bir durum söz konusu.

**A:** Peki.

**ÖAH:** Bölmenin anlamları ile alakalı bir şey ondan bahsetmeye çalışıyorum aslında.

**A:** Bölmenin anlamlarından bahsediyorsun, cevabının doğruluğunu neye bağlıyorsun?

**ÖAH:** Dediğim gibi ya işaretlerin bulunduğu yerler ve bölmenin anlamından kaynaklandığı için böyle düşünüyorum.

Bu çözüm için Hümeýra çözümünün doğruluğunu ispat etmeye çalışırken, rasyonel sayıları bölme durumunda yer alan iki sayı yani kesir ifadesi şeklinde düşünmekte ve bölme çizgisi ve farklı yerlerde yer alan eksi işaretlerini kaynak olarak göstermiştir. Ama bölmenin anlamlarına vurgu yaparak iki farklı sayı olarak ifade edildiğinde farklı olacağını belirtmiştir.

Öğretmen adayına rasyonel sayılarda üs alma ile ilgili  $\frac{a^2}{b^2} = \left(\frac{a}{b}\right)^2$  bu eşitliği kanıtlanması istendiğinde üs almanın tersi olarak karekök ifadesini düşündüğünü belirtmiştir.

**A:** Evet burada bir eşitlik verilerek doğruluğunu ispatlamanız istenmiş ne düşündün bununla ilgili?

**ÖAH:** Bununla ilgili şey düşündüm. Ben bununla ilgili ilk önce **bu iki ifadeyi kök içine aldım.** Daha sonra kök içine aldığımda şu şekilde oluyor (çözümü işaret ederek). Daha sonra bunu  $a$  üzeri  $2$   $\times \frac{1}{2}$  olarak yazdım  $b$  yi de aynı şekilde.

**A:** Neden öyle yazdın?

**ÖAH:** Birbirine... kök şeyi... kökü yazarken  $\frac{1}{2}$  şeklinde yazabiliyorum. Onu yazdığımda da  $a$  üzeri  $2 \times \frac{1}{2}$  oldu. İkiler birbirini götürdüğünde  $a$  sayısı ve  $b$  sayısı  $\frac{a}{b}$  sayısını elde ediyorum. Sağ tarafa baktığımda ise yine  $\frac{a}{b}$  sayısının karesiydi, kök içine aldığımdan dolayı yine aynı şekilde yazdım ve  $\frac{a}{b}$  sayısı geldi. **Ama biz burada  $a$  ve  $b$  sayısının pozitif ve negatifliği hakkında bir bilgiye sahip değiliz.** O yüzden bu durum sıkıntı yaratabilir.

**A:** Nasıl bir sıkıntı yaratabilir?

**ÖAH:** Kökten çıkarkenki önüne aldığı işaretten dolayı.

**A:** Özet olarak cevabın neden doğru sence?

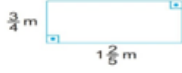


**ÖAH:** Her iki ifade de üs almanın tersi olarak kök içerisine alındığında kareler ile üsler birbirini götürdüğünde her iki ifade de  $\frac{a}{b}$  haline dönüştüğünden doğrudur.

Öğretmen adayı bu soruyu çözerken sayılar denemek yerine a ve b bilinmeyenleri karekök içerisine almış ve işlemsel süreci gerçekleştirmiştir. Daha sonrasında  $\frac{a}{b}$  ifadesine genelleme yaparak ve a ve b sayılarının pozitif ve negatifliğine yönelik mantıksal açıklamalar yaparak ispatını açıklamıştır. Öğretmen adayının cevaplarına ilişkin belirlenen kanıt şemalarına ait diğer bulgular Tablo 3'te aktarılmıştır.

**Tablo 3.** Öğretmen adayı Hümeysra'nın kullandığı kanıt şemalarına ilişkin bulgular

Öğretmen adayı Hümeysra'ya yöneltilen sorular	Kullandığı Kanıt Şeması türü	Kanıt şemasını belirleyen çözümün karakteristikleri
1. $\frac{a}{1}$ ifadesi her zaman rasyonel bir sayıyı ifade eder mi? Cevabımızın doğruluğuna nasıl emin olduğumuzu açıklayınız.	Analitik Kanıt Şeması	a sayısının rasyonelliğine göre karar verebileceği yönünde mantıklı açıklamalar yapmak
2. $\frac{a}{b} = \frac{-a}{-b} = \frac{a}{-b}$ eşitliğinin doğruluğu ya da yanlışlığı hakkında ne düşünüyorsunuz? Nasıl bu kanıya vardığımızı ispat ediniz.	Sembolik Kanıt Şeması	Sayının farklı yerlerdeki eksi sembollerinin varlığından anlamsal olarak etkileneceğine vurgu yapmak
3. $\frac{24}{25}$ rasyonel sayısını ondalık gösterimle ifade ediniz. Nasıl bulduğumuzu açıklayınız.	Alışkanlık Edinilmiş Kanıt Şeması	Daha önce kullandığı payda eşitleme yolunu kullanarak doğru cevaba ulaşmak
4. $\frac{1}{2}, \frac{2}{3}, \frac{3}{4}$ rasyonel sayıların küçükten büyüğe doğru sıralayınız. Karşılaştırırken kullandığımız yöntemin doğruluğuna nasıl karar verdiğinizi açıklayınız.	Dönüştürülebilir Kanıt Şeması	Farklı yollardan ulaşabileceğini belirterek kesirleri genelleyerek 1'e yakınlık mantıksal çıkarımı içerisinde ele almak
5. Aşağıdaki işlemleri yapınız. a) $\frac{2}{6} + \frac{3}{12} =$ $\frac{2}{12} + \frac{3}{12} =$ b) $\frac{2}{6} + \left(\frac{3}{12} - \frac{1}{4}\right) =$ $\frac{3}{12} + \left(\frac{2}{6} - \frac{1}{4}\right) =$	Otoriter Kanıt Şeması	Kural ve özelliğe bağlı olarak cevaba ulaşmak ve bu yönde açıklamalarda bulunmak
6. $\frac{1}{4} + \frac{1}{2} = \frac{1}{4} \times \frac{4}{2} = \frac{1}{2}$ Yukarıdaki ifadede bir öğrenci rasyonel sayılarla bölme işlemini yapmıştır. Rasyonel sayılarla Bölme işlemini yaparken payda eşitleyerek cevaba ulaşmıştır. Cevapla ilgili ne söylersiniz ve sizce cevap nasıl olmalıdır nedeniyle birlikte açıklayınız.	Sembolik Kanıt Şeması	Bölme sembolünün anlamı üzerine yoğunlaşarak çözümü şekillendirmek
	Algısal Kanıt Şeması	Tam sayılı ifadeyi $1+2/5$ şeklinde yazarak

7. Aşağıdaki dikdörtgenin alanını bulunuz. 		farklı biçimde ifade ile çözmek
8. $\left(\frac{a^2}{b^2}\right) = \left(\frac{a}{b}\right)^2$ ifadesinin doğruluğunu ispatlayınız	Dönüştürülebilir Kanıt Şeması	Üs ifadesinin tersi olarak karekök kavramına ulaşım işlemsel süreçlerin genellenmesiyle cevaba ulaşmak
9. Sütün kütlelerinin $\frac{1}{6}$ sını kadar kaymak, kaymağın kütlelerinin $\frac{1}{6}$ kadar tereyağı elde ediliyor. Buna göre 1 kilogram tereyağı elde etmek için kaç kg süt gerekir açıklayınız ve cevabınızın neden doğru olduğunu ifade ediniz.	1. Aksiyomatik Kanıt Şeması	Cebire ait yapılar ile sistem geliştirip mantıksal ilişkilere yoğunlaşarak cevabı doğru olduğunu düşünmek

### Öğretmen Adayı Sümeyye'nin Kullandığı Kanıt Şemalarına İlişkin Bulgular

Sümeyye'nin görüşmenin ilk kısmında rahat olduğu gözlemlendi ve çalışma yaprağındaki soruları hızlıca yanıtladı. Sorulara verdiği cevaplar incelendiğinde genel anlamda kural ve özellikleri kullanarak çok fazla detaya girmeden kısa yanıtlar şeklinde düşüncelerini aktardığı gözlemlendi. Çalışmanın sonunda da soruları cevaplarırken zorlandığını rasyonel sayılarla ilgili bu durumları sorgulamadan öğrendiğini üniversite öncesindeki eğitim ortamında öğretmenin aktardıklarını sorgulamadan kabul ettiğini itiraf etti.

Sümeyye rasyonel sayının tanımına yönelik sorulan  $\frac{a}{1}$  ifadesi her zaman rasyonel sayı mıdır sorusuna yönelik olarak şu cevapları aktardı:

A: İlk soruyu anladın mı?

ÖAS: Anladım.

A: Ne anladın ilk sorudan?

ÖAS: İlk soruda bir  $a$  ifadesinin 1'e bölümündeki sayının her zaman rasyonel olup olmadığını soruyor.

A: Peki cevabının doğru olduğunu mu düşünüyorsun?

ÖAS: (gayet emin bir tavırla) Evet cevabımın doğru olduğunu düşünüyorum.

A: Bunu neye bağlıyorsun?

ÖAS: Çünkü her zaman yaptığım gibi düşündüğüm gibi düşünürüm. Hep deneme yanılma yolunu. Aksini ispat ettiğimde mesela  $\frac{1}{3}$  tamam rasyonel sayı ama  $\frac{\sqrt{2}}{1}$  rasyonel sayı olmadığı için bu yanlıştır. Aksine bir örnek verdiğimi düşündüğüm için yanlıştır.

Burada öğretmen adayı çözümünün doğruluğunu kullandığı yöntemin doğruluğuna dayandırmıştır. Aksine ispat örneğini hep yaptığını ve bu soru için de kullanabildiği için çözümün doğru olduğuna ikna etmek istemiştir.

Yine başka bir soruda  $\frac{24}{25}$  sayısını ondalık gösterimle ifade etmesi istenmiş ve sonucun doğruluğu konusunda açıklamaları incelenmiştir.

A: Doğru olacağı kanısına nasıl vardın?

**ÖAS:** Ya artık şey bu tarz sorular sınav sistemimizde çok fazla olmasından kaynaklı oradan düşündüm.

**A:** Nereden öğrendiğini düşünüyorsun?


**ÖAS:** Ezber bilgi. Ama bunu modelleyerek de yapabilirim.

**A:** Biraz açabilir misin modelleyerek yapabilirim derken?

**ÖAS:**  $\frac{25}{24}$  ü şekil üzerine çizip daha sonra 25'lik kısmı 4'e bölüp yapılabildi.

Sümeyye'nin ifadelerinde ezber bilgi olduğundan otorite kaynaklı bu cevabı verdiği anlaşılrsa da aslında sezgileriyle hareket ettiği ve algısal zihinsel alanda çizdiği şekil üzerinde yaptığı parçalara ayırma yöntemiyle doğruluğu kanıtlayabileceğini belirtmiştir. Öğretmen adayına ait diğer bulgular özetlenerek Tablo 4'te ifade edilmiştir.

<b>Tablo 4. Öğretmen adayı Sümeyye'nin kullandığı kanıt şemalarına ilişkin bulgular</b>		
Öğretmen adayı Sümeyye'ye yöneltilen sorular	Kullandığı Kanıt şeması türü	Kanıt şemasını belirleyen çözümün karakteristikleri
1. $\frac{a}{1}$ ifadesi her zaman rasyonel bir sayıyı ifade eder mi? Cevabımızın doğruluğuna nasıl emin olduğumuzu açıklayınız.	Alışkanlık Edinilmiş Kanıt Şeması +algısal kanıt şeması	Her zaman aksine ispat yaparak çözdüğünü iddia etmesi
2. $\frac{a}{b} = \frac{-a}{b} = \frac{a}{-b}$ eşitliğinin doğruluğu ya da yanlışlığı hakkında ne düşünüyorsunuz? Nasıl bu kanıya vardığımızı ispat ediniz.	Alışkanlık Edinilmiş Kanıt Şeması	Rasyonel sayıların önündeki eksiği -1 ile çarpmak Olarak düşünüp doğru cevaba ulaşacağını iddia etmek
3. $\frac{24}{25}$ rasyonel sayısını ondalık gösterimle ifade ediniz. Nasıl bulduğumuzu açıklayınız.	Dönüştürülebilir Kanıt Şeması +algısal kanıt şeması	Orantısal akıl yürütme yoluyla çizimleri de dahil ederek sonuca ulaşmak
4. $\frac{1}{2}, \frac{2}{3}, \frac{3}{4}$ rasyonel sayılarını küçükten büyüğe doğru sıralayınız. Karşılaştırırken kullandığımız yöntemin doğruluğuna nasıl karar verdiğimizi açıklayınız.	Algısal Kanıt Şeması + Örnek temelli Kanıt şeması	Pasta dilimi görseli yardımıyla çözdüğünü ifade etmek ve örnekler sunarak karşılaştırmak
5. Aşağıdaki işlemleri yapınız. a) $\frac{2}{6} + \frac{3}{12} =$ $\frac{3}{12} + \frac{2}{6} =$ b) $\frac{2}{6} + \left(\frac{3}{12} - \frac{1}{4}\right) =$ $\frac{3}{12} + \left(\frac{2}{6} - \frac{1}{4}\right) =$	Otorite Kanıt Şeması	İlkokulda öğrendiği bilgileri, öğretmeni otorite göstererek çözmek

<p>6. <math>\frac{1}{4} \div \frac{1}{2} = \frac{1}{4} \times \frac{2}{1} = \frac{1}{2}</math></p> <p>Yukarıdaki ifadeye bir öğrenci rasyonel sayılarla bölme işlemini yapmıştır. Rasyonel sayılarla Bölme işlemini yaparken payda eşitleyerek cevaba ulaşmıştır. Cevapla ilgili ne söylersiniz ve sizce cevap nasıl olmalıdır nedeniyle birlikte açıklayınız.</p>	Dönüştürülebilir Kant Şeması	Payda genişletilmesiyle katının alındığını cevabın doğru olduğu fikrine mantıksal açıklamalarla cevabı oluşturmak
<p>7. Aşağıdaki dikdörtgenin alanını bulunuz.</p> 	Alışkanlık Edinilmiş Kant Şeması	'her zamanki gibi' ifadesiyle daha önceki çözüm yolunu kaynak göstererek çözmek
<p>8. <math>\left(\frac{a^2}{b^2}\right) = \left(\frac{a}{b}\right)^2</math> ifadesinin doğruluğunu ispatlayınız</p>	Sembolik Kant Şeması	Parantezin etkilemediğini söyleyerek sembollere inanarak cevaplamak
<p>9. Sütün kütlesinin <math>\frac{1}{6}</math> sı kadar kaymak, kaymağın kütlesinin <math>\frac{1}{6}</math> sı kadar tereyağı elde ediliyor. Buna göre 1 kilogram tereyağı elde etmek için Kaç kg süt gerekir açıklayınız ve cevabınızın neden doğru olduğunu ifade ediniz.</p>	Aksiomatik Kant Şeması	Cebirsel yapıları geliştirip ilişkisel durumları mantıksal açıklamalar çerçevesinde açıklamak

## SONUÇ ve TARTIŞMA

Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının ortaya koydukları kanıt şemaları incelendiğinde analitik kanıt şemalarının ağırlıkta olduğu görülmekle birlikte bunun yanında sembolik, algısal ya da alışkanlık edinilmiş kanıt şemaları da kullandıkları gözlemlenmiştir.

Öğretmen adaylarının yorumlarını alan eğitimi dersi kapsamında değerlendirecek olursak rasyonel sayının tanımlanmasına yönelik soruda özelden genele doğru geçiş yaparak sayılardan, sayılar kümesini düşünüp ilişkilendirme ve tahminlerini akıl yürütme becerilerini kullanarak genel bir matematiksel çıkarım üzerinde sabitleyerek analitik kanıt şemalarından dönüştürülebilir kanıt şemalarını kullanmışlardır. (Bkz. Tablo 2) Harel & Sowder (1998)' e göre dönüştürülebilir kanıt şemalarında çözüme yönelik yapılan işlemler dönüşümsel gözlemlere dönüşür ve amaca ulaştırır. Burada da farklı sayılarla denenmesi verilen değerlerin şeklinin dönüşümü ile rasyonel mi yoksa irrasyonel mi ifadeye ulaştıracağı konusunda genelemeye ulaştırarak cevabın doğruluğu katılımcılar tarafından ispatlanmıştır.

Rasyonel sayılarda eksi işaretinin konumuyla ilgili ilişkilendirmelerde öğretmen adayları ifadelerine sayı değeri vererek örnek üzerinden rasyonel sayıyı kesir ifadesi olarak değerlendirmiş, kesir çizgisi ve +,- gibi matematiksel semboller aracılığıyla anlamlandırmaya dair eylemler gözlemlenmiştir (Bkz. Tablo 2.). Burada kesir çizgisi sembolüne yüklenen bölme anlamı ve eksi artı sembolleri ile ayrı ayrı denemesi sembolik kanıt şemasını kullandığına işaret etmiştir. Sembolik akıl yürütme eğitim hayatında edinilen zihinsel bir alışkanlık olduğundan öğrencilerin vazgeçemediği bir durumdur (Harel ve Sowder, 1998; Aydoğdu İskenderoğlu, 2016). Öğretmen adaylarından bazıları rasyonel sayılarda eksi işaretinin kullanımına dair bilgilerini sorgulamayı gerektiren soruda üç ifadenin de birbirine eşit olduğunu ifade etmişlerdir. 'a' ve 'b' ifadelerini ayrı ayrı sayılar olarak değerlendirip kesir çizgisini bölme olarak anlamlandırmışlardır. Rasyonel sayılarda eksi işaretinin konumuna dair mantıksal çıkarımlara ulaşarak eşitliği ispat etmeye çalışmışlardır. Bu yorumlardan farklı olarak büyüklük aynı olsa da eksi işaretinin bulunduğu konumun anlamsal olarak farklılıklar yaratacağını söyleyerek

rasyonel sayı yerine sembole odaklanmışlardır. Bu bakış açısı ve eylemleri doğrultusunda öğretmen adaylarının kanıt yapıları arasında sembolik kanıt şemalarına da rastlanmaktadır. (Bkz. Tablo 3)

Öğretmen adaylarının rasyonel sayıların karşılaştırılmasını içeren soruda, sayıları yarım çeyrek gibi kavramlarla benzer şekilde ilişkilendirmeler yaptıkları görülmüştür. Yapılan ilişkilendirmelerle cevapların doğruluğunu; daire dilimi, sayı doğrusu ve dikdörtgenler prizması gibi algılarındaki görsel varlıklara bağlayarak kanıtlamışlardır. Bu durum kanıt şemalarının karakteristiklerine göre değerlendirildiğinde; kanıtlar zihinsel gösterimlere ve algısal çizimlere bağlandığından algısal kanıt şemalarını kullandıkları gerçeğini ortaya koymuştur.

Adaylara yöneltilen  $\frac{a^2}{b^2} = \left(\frac{a}{b}\right)^2$  ifadesinin kanıtlanmasında ise yine a ve b yerine değerler vererek örnekler üzerinden kanıtlama yöntemini izlemeleri, verdiği sayı değerlerinin eşitliğin her iki tarafını da doğruladığı açıklamalarını savunarak kanıt yapmaya yönelik eylemleri örnek temelli kanıt şemasının varlığını açığa çıkarmıştır.

Ortaokul matematik eğitimi üzerine rasyonel sayıların karesinin küpünün alınmasına dair savunmalarını teoremden faydalanarak; işlemsel süreç, ilişkisel anlamlandırma ve genellemelere ulaşarak kanıtlayan öğretmen adayları analitik kanıt şemalarına örnek sunmuşlardır.

Rasyonel sayının tanımı ile ilgili cevaplar kanıt şemalarının karakteristiği bağlamında değerlendirildiğinde; her zaman o yöntemi kullandıklarını ifade etmeleri, cevabın formuna dikkat çekmeleri ve aynı cevapta şekil üzerinden de ispat edebileceğinin aktarılması ise alışkanlık edinilmiş kanıt şeması ile algısal kanıt şemasını birlikte kullandıklarını göstermiştir. Öğretmen adaylarının kendilerini eksik hissettikleri bazı noktalarda farklı öğrenim dönemlerindeki matematik öğretmenlerinin sorgulama için yeterince fırsat vermediğini söyleyerek soruları cevaplarken zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

Sonuçta araştırmanın amacına bağlı olarak öğretmen adaylarının dışsal, deneysel ve analitik kanıt şemalarından üç türdeki şemaları kullandıkları görülmüştür. Ama ağırlıklı olarak dönüştürülebilir, algısal ve sembolik kanıt şemaları rasyonel sayılar konusunun öğretimi üzerine kullanmışlardır. Çalışma sonuçları açısından öğretmen adaylarında analitik kanıt şemalarına rastlanması açısından kanıt şemaları üzerine bulguları diğer çalışmalarla benzerlik göstermiştir.

## ÖNERİLER

Kanıt şemaları genel anlamda öğrencilerin kavram yanılgılarının ortaya çıkmasını sağlamaktadır, semboller ve algoritmaların daha anlamlı şekilde kullanılmasını sağlamakta ve ezber bilgiden ziyade öğrencilerin düşüncelerinin gelişimine katkı sunmaktadır. Öğretmenlerin de öğrencilere ait kanıt yapılarının gelişiminde etkili olduğu düşünülerek bu konuda şu öneriler dikkate alınabilir.

1. Öğrencilerin bu becerilerinin gelişiminde matematik öğretmenlerinin konu ile ilgili uzmanlık alan bilgisi ve kanıt yapmaya yönelik bilgisi etkili olduğundan öğretmen adaylarının kanıt yapılarının geliştirilmesi için araştırmalar yapılabilir.
2. Başka bir çalışma için farklı düzeydeki öğretmen adaylarının katılımı ile gerçekleştirilebilir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik deneyimleri gözlemlenerek uygulamadaki yansımaları incelenebilir.
3. Öğretmen adaylarının kullandığı kanıt şemalarına yönelik uygulamalar farklı dersler kapsamında ele alınarak kanıt şemalarının oluşumunda öğrencileriyle olan iletişimi gözlemlenerek bu sürecin nasıl geliştiğine dair araştırmalarda bulunulabilir.
4. Öğretmen yeterlilikleri bazında öğretmen adaylarının kanıt şemalarının gelişimine yönelik müfredat ve program incelenebilir.



## KAYNAKLAR

- Agee, J. (2009). Developing qualitative research questions: a reflective process. *International Journal Of Qualitative Studies In Education*, 22(4),431-447. doi:10.1080/09518390902736512
- Akkuş, R. ve Ertuna, L. (2010). Öğrencilerin problem çözme sürecinde kullandıkları gerekçelendirme türleri ve seviyeleri. 9 Nisan 2018 tarihinde <https://www.researchgate.net/publication/312211540> sitesinden alınmıştır.
- Altun, M. ve Aşkar, P. (2007). Undergraduate students' mathematical proof processes in a calculus course: a case study. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 40 (2), 295-319.
- Atwood, P. R. (2001). *Learning to construct proofs in a first course on mathematical proof*. (Doktora tezi). ProQuest Dissertations and Thesis veri tabanından erişildi. (UMI No. 3020223)
- Aydoğdu, T., Olkun, S. ve Toluk, Z. (2003). İlköğretim 6,7 ve 8 sınıf öğrencilerinin matematik problemlerine ürettikleri çözümleri kanıtlama süreçleri. *Eurasian Journal Of Educational Research*.
- Baki, A. ve Aydoğdu İskenderoğlu, T. (2011). Quantitative analysis of pre-service elementary mathematics teachers' opinions about doing mathematical proof. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11 (4), 2285-2290.
- Davis, J. D. (2012). An examination of reasoning and proof opportunities in three differently organized secondary mathematics textbook units. *Mathematics Education Research Group of Australasia*, 24, 467-491, DOI 10.1007/s13394-012-0047-2.
- Dede, Y. ve Karakuş, F. (2014). A pedagogical perspective concerning the concept of mathematical proof: a theoretical study. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 4 (2), 47-71. doi: <http://dx.doi.org/10.17984/adyuebd.52880>.
- Demiray, E. ve Işıksal Bostan, M. (2017). Pre-service middle school mathematics teachers' evaluations of discussions: the case of proof by contradiction. *Mathematics Education Research Group of Australasia*, 29, 1-23. doi:10.1007/s13394-016-0182-2.
- Ellis, A. B. (2004). *Relationships between generalizing and justifying: students' reasoning with linear functions*. (Doktora Tezi). ProQuest Dissertations and Thesis veri tabanından erişildi. (UMI No: 3137248)
- Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmaya giriş*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Harel, G. (2008). A DNR perspective on mathematics curriculum and instruction Part II: with reference to teacher's knowledge base. *ZDM Mathematics Education*, 40, 893-907, doi:10.1007/s1185800801464
- Harel, G. (2008). DNR perspective on mathematics curriculum and instruction, part I: focus on proving. *ZDM Mathematics Education*, 40, 487-500. doi:10.1007/s11858-008-0104-1.
- Harel, G. (2013). DNR-Based Curricula: The Case of Complex Numbers. *Journal of Humanistic Mathematics*, 3 (2), 2-61. doi: 10.5642/jhummath.201302.03 .
- Harel, G. (2013). Reid, D.A. and Knipping, C.: Proof in mathematics education: research, learning, and teaching. *ZDM Mathematics Education*, 45, 497-499. doi: 10.1007/s11858-013-0497-3.
- Harel, G. (1999). Students' understanding of proofs: a historical analysis and implications for the teaching of geometry and linear algebra. *Linear Algebra and Its Applications*, 302-303 601-613.
- Harel, G., & Sowder, L. (tarih yok). *Case studies of mathematics majors' proof understanding, production, and appreciation*.
- Harel, G., & Sowder, L. (2005). Advanced mathematical thinking at any age: its nature and its development. *Mathematical Thinking And Learning*, 1 (7), 27-50.

- Harel, G., & Sowder, L. (1998). Students' proof schemes: results from exploratory studies. *CBMS Issues In Mathematics Education*, 7.
- Harel, G., & Sowder, L. (2007). Toward a comprehensive perspective of proof. Lester F. (Ed.). *Handbook Of Research On Teaching And Learning Mathematics*, 2, 805-842.
- Housman, D., ve Porter, M. (2003). Proof schemes and learning strategies of above average mathematics students. *Educational Studies in Mathematics* (53), 139–158.
- İskenderoğlu, T. A. (2016). Kanıt ve kanıt şemaları. *Matematik Eğitiminde Teoriler*, 65-99. Ankara: Pegem yayınları.
- Knuth, E. J. (1999). The nature of secondary school mathematics teachers' conceptions of proof. (Doktora Tezi). ProQuest Dissertations and Thesis veri tabanından erişildi. (UMI No: 9938829)
- Koichu, B. (2010). On the relationships between (relatively) advanced mathematical knowledge and (relatively) advanced problem-solving behaviours. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 41 (2), 257–275.
- Lee, W. (1999). *The relationship between students' proof-writing ability and Van hiele levels of geometric thought in a college geometry course*. (Doktora Tezi). ProQuest Dissertations and Thesis veri tabanından erişildi. (UMI No:9939765)
- Martin, W. & Harel, G. (1989). Proof frames of preservice elementary teachers. *Journal For Research In Mathematics Education*, 20 (1), 41-51.
- Olsker, T. C. (2007). *Proof schemes and proof writing*. (Doktora Tezi). ProQuest Dissertations and Thesis veri tabanından erişildi. (UMI No:3268241)
- Özgür, Z. (2017). *Relationships Between Students' Conceptions of Proof and Classroom Factors*. (Doktora Tezi). ProQuest Dissertations and Thesis veri tabanından erişildi. (UMI No: 10282321)
- Pawlikowski, M. J. (2014). *Effects of social metacognition on geometric reasoning and micro-creativity: groups of students constructing proofs*. (Doktora Tezi). ProQuest Dissertations and Thesis veri tabanından erişildi. (UMI No:3629819)
- Sears, R. (2012). *An examination of how teachers use curriculum materials for the teaching of proof in high school geometry*. (Doktora Tezi). ProQuest Dissertations and Thesis veri tabanından erişildi. (UMI No:3530872)
- Sen, C. ve Güler, G. (2015). Examination of secondary school seventh graders' proof skills and proof schemes. *Universal Journal of Educational Research*.3(9).617-631. doi: 10.13189/ujer.2015.030906.
- ShIPLEY, W. J. (1999). An investigation of college students' understanding of proof construction when doing mathematical analysis proofs. (Doktora Tezi). ProQuest Dissertations and Thesis veri tabanından erişildi. (UMI No: 9940004)
- Soto, O. D. (2010). *Teacher change in the context of a proof-centered professional development*. (Doktora Tezi). ProQuest Dissertations and Thesis veri tabanından erişildi. (UMI No: 3408003)
- Tutak, A.F. ve Köklü, O. (2016). Öğretmek için matematik bilgisi. *Matematik Eğitiminde Teoriler*. Ankara: Pegem yayınları.
- Uygan, C., Tanışlı, D., ve Köse, N. (2014). İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Kanıt Bağlamındaki İnançlarının, Kanıtlama Süreçlerinin ve Örnek Kanıtları Değerlendirme Süreçlerinin İncelenmesi 1. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 5 (2), 137-157.

## Engelli Çocuklara Sahip Ailelerin Çocuklarını Kabul- Reddi İle Sosyal Destek İlişkisinin Çeşitli Değişkenlerce Yordanması

Kamile ÇETİN<sup>1</sup>

Geliş Tarihi: 11.02.2018

Kabul Tarihi: 05.10.2018

Yayın tarihi: 30.12.2018

### Özet

Engelli çocuğa sahip aileler mevcut durumu (engelliliği) kabul etme sürecinde zor zamanlar geçirmektedir. Bu süreç içerisinde aileler sosyal destek sistemlerine ihtiyaç duymaktadırlar. Bu çalışmanın amacı, engelli çocuğa sahip ailelerin çocuklarını kabul ya da red düzeyi ile sosyal destek düzeyinin çeşitli değişkenlerce ilişkisini ortaya çıkarmak ve sonuçlara ilişkin çözüm önerileri üretmektir. Zihinsel engelli çocukların ebeveynleri tarafından kabul-red düzeyi ile sosyal destek düzeyleri hakkındaki görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma nicel verilere dayalı tarama modelinde bir araştırmadır. Araştırmada Bursa ili Yıldırım ilçesinde faaliyet gösteren Özel Feza Nur Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezinde bulunan ve bu araştırmanın amacı doğrultusunda tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen merkezde 283 ebeveyne ulaşılmıştır. Evrene ulaşmada zamansal sıkıntılar yaşanacağından dolayı 115 gönüllüden oluşan çalışma grubu oluşmuş ve yüz yüze anket çalışması yapılmıştır. Araştırmada daha önceden geçerlilik ve güvenilirlikleri yapılmış ve uygulanmış ebeveyn kabul-red/kontrol ölçeği (EKRÖ/K) ve aile desteği ölçeği adında iki ölçek kullanılmıştır. Ebeveynlerin engelli olan çocuklarını kabullenmeleri ve sosyal destek düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunurken medeni durum, yaş gibi demografik özelliklerin çocuklarını kabul ve red davranışı ile sosyal destek düzeylerini etkilediğini fakat, ebeveynlerin cinsiyet, herhangi bir meslekte çalışma, eğitim durumu, evlilik yılları ve çocuk sayılarının engelli çocuklarını kabul red düzeyleri üzerinde etkili olmadığı saptanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Zihinsel Engel, Ebeveyn, Kabul Red, Aile Destek

### Abstract

#### Identification of Variables in the Relationship Between Families' Acceptance Status of the Disabled Children and the Social Support

Families have hard time in accepting the fact that the child has disabilities. They require social support systems during this acceptance process. This study aims to identify the variables in the relationship between families' acceptance status of the disabled children and the social support, and also to offer solutions based on the results. This is a quantitative study aiming to identify parent's opinion on the social support level and their acceptance status of their mentally retarded children. A randomly selected cohort of 283 parents from private "Feza Nur Education and Rehabilitation Center, Yıldırım, Bursa" are included. Since the time constraints, 115 volunteers were selected and face to face questionnaire is conducted.

The parental acceptance and rejection questionnaire scoring and Family Support Scale Scoring, which have been applied and validated previously, were used. It is found that there is a significant correlation between families' acceptance status and social support level, and it is also found that demographic variables like marital status and age affect this relationship. However, gender of the parents, employment status, education status, duration of marriage, and the number of the children were not found to be a factor in the acceptance status.

**Keywords:** Mental Obstacle, Parental, Admission Decline, Family Support

<sup>1</sup> Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, kamilecetin77@gmail.com

Her toplumda çocuk en değerli bireydir. Kadın ve erkek için ortak olan bir ürün, neslin devamı, evliliğin tamamlayıcısı, anne babanın güvencesi ve hayata yüklenen karşılıksız sevgi olarak kabul edilir (Ataman, 2003). Aile toplumun en temel yapı taşıdır. Ailedeki birey sayısı, ekonomik güç, çevre ile olan sosyal etkileşimler ya da diğer değişim faktörleri ailenin farklılaşmasına neden olmaktadır. Ailelerde ve tüm toplumlarda beklenen ve istenen ortak nokta çocuğun sağlıklı olarak doğmasıdır. Normal gelişimi olan sağlıklı bir çocuk beklenirken doğacak çocuğun engelli olarak dünyaya geleceğinin öğrenilmesi ailede bir yıkıma neden olmaktadır. Bununla birlikte de geleceğe ait beklentiler, umutlar, düşünce ve planlarda değişime uğramakta, ailelerin sosyal ve duygusal boyutta çocuktan beklentileri farklılaşmaktadır (Coşkun ve Akkaş, 2009). Eripek (1996) göre engellilik derecesi ne olursa olsun bir çocuğun doğmadan önce ve doğum sonrasında engelli olduğunun fark edilmesi aileler için yaşantılarının değiştiği dönem olarak belirtilir. Ailedeki fertlerden herhangi birinin engeli ailenin tüm bireylerini etkilemekte, birbirleri ve çevreleri ile olan uyumlarında olumsuzlar yaşanmakta ve ailelerin yaşam kalite dengesini sarsabilmektedir (Yörükoğlu, 1998). Ahmetoğlu (2004) göre de aileye yeni katılan ya da katılacak olan çocuğun engelli olmasının ailenin tüm fertlerinin hayallerini yıktığını, bu durumu kabul etmekte zorlandıklarını, derin hayal kırıklıkları ile yoğun kaygı yaşadıklarını belirtmiştir.

Engelliliğin tanımı toplumdan topluma hatta aynı toplum içinde de farklı tanımları yapılmakla birlikte; Engel- ya da özür; bireylerin yetersizliklerinden kaynaklanan hayatı boyunca oynaması gereken rolleri yaş, cinsiyet, kültür, sosyal ve psikolojik faktör gibi işlevleri yerine getirememesi, tamamlayamaması, eksik kalması durumudur (Ulutaşdemir, 2007). Her birey bedensel, zihinsel ve psikolojik olarak birbirinden farklı olarak dünyaya gelir. Engellilik sadece zihinde ya da bedende oluşan bir sağlık sorunu değil aynı zamanda da sosyal bir sorundur. Engelliler ile ilgili sınıflamalara bakıldığında farklı sınıflamaların yapıldığı görülmektedir. Bedensel ve zihinsel olarak ikiye ayrılmakla birlikte, detaylı bir sınıflama yapıldığında ise; görme engelli, işitme engelli, otizm spektrum bozukluğu (OSB), fiziksel engelli, dikkat eksikliği ve hiperaktivite, (DEHB), yaygın gelişimsel bozukluk (YGB), süregen hastalıklar, dil ve konuşma bozuklukları şeklinde sınıflandıkları görülmektedir.

Engelli olan bir çocuğa sahip olmak ve engel türünün hayatın akışı içerisinde çeşitli zorlukları da beraberinde getireceği kaçınılmazdır (Karadağ, 2009). Bu çocukların bakımı ve eğitimi sırasındaki zorluklar psikolojik, (Küçük, 2001), fiziksel, sosyal, ekonomik ve kültürel gerçeklere dayanmakla birlikte serebral palsi, spina bifida, zihinsel engel, otizm gibi yetersizliklere sahip aileler daha çok zorluklara karşı karşıya kalmaktadırlar (Allen, Ciambone ve Welch, 2000 Aktr; Kurt, Tekin, Koçak, Kaya, Özpulat ve Önat, 2008). Bu bağlamda ailelerin yaşamış oldukları zorluklar incelendiğinde, ailelerin engelli çocuklarının bakımı ve sağlığı için daha fazla zaman ayırmaları, diğer aile bireyleri ile geçirilen kısıtlı zaman, engel tanısı konulduktan sonra ailelerin çocuklarının engelleri hakkında çok fazla bilgiye sahip olamamaları (Selimoğlu, Özdemir, Töret ve Özkubat, 2014), çocuklardaki görme, işitme, konuşma, zihinsel ve fiziksel aktivitelerdeki kısıtlı yaşam, fonksiyonel kayıplar, medikal ekipmanlara bağımlı olarak yaşama, özellikle SP'li çocuklardaki uyku, yemek yeme, salyalama, hareket edememe ve giyinme becerileri gibi öz bakım sorunları (Yavuz ve Çimen, 2007), otistik çocuklardaki ciddi beslenme, döngüsel ve giysi takıntılarının varlığı (Ünal ve Karagöz, 2011), zihinsel engeli olan çocukların arkadaş kurmadaki ve bağımsız hareket etmedeki yaşamış oldukları zorluklar (İlhan, 2008), okula giderken yaşanan sorunlar, engellerine uygun ortam ve çevrenin oluşturulması aşamasındaki maddi kayıplar, sıkça yaşanan uyum sorunları ve davranış problemleri, vücut özelliklerindeki farklılıklarından dolayı toplumun onlara karşı oluşturmuş olduğu bakış açısı gibi pek çok zorlukla karşılaşmaktadırlar.

Engellik sadece engelli bireyi etkilememekte aynı zamanda aile, akraba ve yakın çevresini de duygusal ve sosyal yönden etkilemektedir. Anne babanın yaşamındaki etkilerine bakıldığında artan kaygı düzeyi ve eklenen stres ile birlikte aile içi ve dışında bazen problemlerin doğmasına

neden olmakta, buna bağlı olarak da depresyon, düşük benlik algısı, evliliklerde bozulmalar, kişisel uyumlarda azalmalar olduğu gözlenmektedir (Girli, Yurdakul, Sarısoy ve Özekeş, 2000). Ancak aileler için olumsuzluk gibi görülen ve bunun sonucunda da oluşan stres ve kaygının bazı aileleri birbirine daha çok bağladığı, engelli bir çocuğa sahip olduktan sonra daha çok güçlenerek evlilikleri üzerinde olumlu bir etki yarattığı ve güçlendirdiği belirtilmektedir (Kazak ve Marvin, 1984). (Sarısoy, 2000). Özekes, Girli, Yurdakul, Sarısoy (2000) göre, zihinsel engelli ve otizmlili çocuğa sahip ailelerin evlilikleri incelendiğinde de eşlerin birbirlerine hep çocuk temelinde değerlendirdikleri aralarında bu durumdan dolayı olumsuzlukların olmadığı ortaya çıkmıştır. Bunların yanında özellikle Türk aile yapılarında annenin sorumlulukları tek başına alması diğer taraftan ailedeki diğer fertlerin de ihtiyaç ve beklentilerini giderme çabası onların psikolojik olarak olumsuz etkilenmelerine neden olmaktadır (Işıkhana, 2005). Bu nedenle özellikle engelli çocuk annelerinin moral ve desteğe daha çok ihtiyaçları olduğu (Deliktaş, Körükcü ve Kukulu, 2016) kaygı ve depresyona neden olan şartların neler olduğu ve bunlarla ilgili bilgi sahibi olmak onları rahatlatacaktır.

Çocuğun yaşamı üzerinde etkili olan çocukluk dönemindeki yaşantılar yetişkinlik döneminde işlevsel hale gelir. Ailede çocuğun yaşamış olduğu deneyimler ileriki sosyal çevresini doğrudan etkiler. Dolayısıyla çocuğun bağımsızlığının oluşmasında (Cüceloğlu, 2007) kendi aralarındaki uyum ve birlikte kurmuş oldukları ilişkiler, onları kabul ya da red etme onların yaşamını olumlu ya da olumsuz yönde etkilemektedir (Çabuk, 2013). Bu ilişkinin boyutlarından biri kabullenmedir. Kabullenme ebeveynlerin çocukların hislerini, düşüncelerini ve tecrübelerini kabul etmeleridir. Bu açıdan çocuğa yönelik sıcaklık, şefkat, kaygı, ilgi, destek gibi ebeveynlik özelliklerine işaret eder. Kabullenmeyi aileler iki şekilde gerçekleştirir: Fiziksel ve sözel. Fiziksel kabul etme ifadesi okşama, sarılma, öpme, onaylama, destekleme, tatlı söz söyleme, şakalaşma, onaylayıcı bakma gibi aktiviteleri içerirken, sözel kabul etme ifadeleri iltifat, övme, çocuğa güzel şeyler söyleme, şarkılar söyleme, masallar anlatma vb. sözel ifadeleri kapsar (Basılğan, 2012). Ailelerin çocuklarına karşı kabullenici davranışlar sergilemesi bunun yanında sevgi ve destekleyici olması çocuğun bedensel, ruhsal ve zihinsel yönden sağlıklı bireyler olarak yetişmesini desteklemesi açısından büyük önem taşımaktadır (Önder ve Gülay, 2007). Aileleri ile olumlu ve kabul edici ilişkiler oluşturan çocuklar; sosyal ve işbirlikçi, özgüveni yüksek, olumlu ve uyumlu ilişkiler kurabilen bireyler haline dönüşmektedirler.

Red etme ise Roher (2004)'e göre; 4 şekilde olmaktadır: sevgi ve sıcaklık eksikliği, aile bireylerinin saldırganca ve düşmanca davranması, çocukla ilgilenmeme ve onu ihmal etme ile ayrılmamış reddetme olarak ayrılmaktadır. Engelli çocuğa yönelik ailelerin reddedici yaklaşımları onların içe dönük yaşamalarına ve kişilerarası ilişkilerde olumsuzluklar yaşamalarına yol açmaktadır (Önder ve Gülay, 2007). Bundan dolayı çocukların gelecekteki ilişkilerini ailelerin tutumları belirlemekte olduğu unutulmamalıdır. Bütün yaşam enerjilerini ve gelecek planlarını doğacak çocuklarına göre planlayan ailelerin engelliği öğrendikleri andan itibaren bu durumu anlamlandırabilmekte zorlandıkları, duygusal tepkiler yaşadıkları ve gelecek planlarını erteledikleri gözlenmektedir (Özşenol, Ünay, ve Gökçay, 2003). Aile bireyleri gerçekte yüzleşmeden önce şok ve inkar yaşamakta, engeli reddetmekte ve üzüntü durumu gibi aşamalardan geçmektedirler. Engelli olarak doğacak çocuklarından utanç duymakta ve kendilerini değersiz hissetmekle birlikte istenmeyen bu duruma çözümler aramaktadırlar (Doğru ve Arslan, 2010).

Aile bireyleri engelliliği kabul etme sırasında üstesinden gelemedikleri bir problemle karşılaşmış olduğu için farklı tepkilerde bulunmaktadırlar. Onların yaşamış oldukları zorluklar benzerlik göstermekle birlikte ailelerin bu zor süreçte göstermiş oldukları direnç ve baş etme yöntemlerinde değişiklikler olabilmektedir. Bu durumu bazı aileler daha kolay atlatıp çocuk ve kendileri adına birtakım yapıcı yaklaşımlarda bulunur ve planlar yaparak yaşamlarını düzenlemeye çalışırken, bazı aileler de bu durumu kabullenmeyerek uzun süreli keder ve yas döneminden çıkamamaktadırlar (Sarı, 2007). Özellikle sosyal destek alan ailelerin kaygı düzeylerinin azaldığı ve bu durumu daha kolay atlatabildikleri (Özmen ve Çetinkaya, 2012), birbirlerini anlayan ve zorluklara saygı duyan ailelerin durumu daha çabuk kabul ettikleri ve çözüm ürettikleri (Şen , 2004) ailelerin yalnız olmadıklarını ve bu durumu başka ailelerinde yaşadıklarını bilmeleri ve



onların deneyimlerinden faydalanmaları kabullenmeyi kolaylaştırmaktadır (Naidoo, 1984). Ailelerin çocukları için duymuş oldukları gelecek kaygısı, engele karşı bir şey yapamama duygusu ise çocuğu kabullenmede zorluklar yaratırken, bu süreci daha zor atlatmaktadırlar.

Her ailede bireylerin gösterdiği tepkiler aile içindeki her bireyde farklılık göstermektedir. Ailelerin tutum ve davranışları ile sosyal destek düzeyleri yaşamış oldukları kuşaklar içindeki kültür ve bölgelere, almış oldukları eğitimlere, geçmiş yaşantı ve deneyimlerine göre değişkenlik göstermekte (Sümer, Aktürk ve Helvacı, 2010) ve çocuğun bireysel özelliklerine göre biçimlendiği görülmektedir. Ayrıca ailenin eğitim seviyesi, dini birtakım inançlar (Yıldırım ve Gökyıldız, 2004) kişisel, sosyal ve ailesel niteliklerin ailelerde oluşan stres, kaygı ve engelli bir çocuğa uyumu etkilemektedir. Kişilerin etkili problem çözme yeteneğine sahip olmasının ve içsel kontrolünü sağlamasının olumlu yaklaşımlar oluşturabileceği bilinmektedir (Krauss, 1993). Coşkun ve Akkaş (2009) sosyal destek algılarının annelerin cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, ailenin gelir durumu gibi demografik faktörlerle ilişkili olmadığı, annelerin yaş düzeyleri arttıkça annenin kaygı düzeyinin arttığı ve kabullenmenin zorlaştığı, sosyal destek algılarının ise düştüğü, gelir ve eğitim düzeyi arttıkça ise sürekli kaygı düzeylerinin azalarak sosyal destek algılama boyutunun arttığı bulunmuştur.

(Elifti, 2016) göre eğitim düzeyi, ekonomik gelir ve yaş gibi demografik özelliklere paralel babalarının, çocuklarını engellerinden dolayı red etme düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Güneysucu (2010), zihinsel engelli çocuk babalarının stresle başa çıkması konusundaki araştırmasında babaların demografik faktörlerden eğitim durumu, gelir, cinsiyet, çocuğun yaşı gibi değişkenlerin stres düzeylerine etki etmediği bulunmuştur. Görgü (2005), otizimli çocuk anneleri ile yapmış olduğu çalışmasında annenin eğitim durumu, aylık geliri, çocuk sayısı, yaşamış oldukları yer ile sosyal destek düzeyleri ile depresyon arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu görmüştür. Meşe (2013), annenin zihinsel engelli çocuklarını kabullenmeleri boyutunda kardeş sayısı, annenin eğitim düzeyi, çocuğun almış olduğu eğitim süresi ailenin değerlendirme biçiminde etkili olduğu ve anlamlı farklılıklar oluşturduğu bulunmuştur.

Anne babaların yaşamlarında engellilikle nasıl ve ne ölçüde başa çıkmaya çalıştıkları sosyal destek ile paralellik göstermektedir Engelli çocuk dünyaya getirmek ailelerin yaşamlarını çeşitli yönlerde etkileyen, kaygı ve endişeleri de beraberinde getirerek dengeleri alt-üst eden bir duygu durumudur. Bundan dolayı ailelerin bu süreçte yakın çevresinden ve toplumdaki sosyal destek alması son derece önemlidir. Sosyal destek, Yıldırım (2004) göre; bireyin yaşamış olduğu aile ya da sosyal çevresinden görmüş olduğu ilgi, sevilme, saygı duyma, takdir edilme ve güven oluşturmanın yanında, bilgi edinme ve ekonomik olarak yardım alma gibi psikolojik, sosyal ve ekonomik nitelikli bir yardım olarak da tanımlanmaktadır. Sosyal desteği oluşturan öğelere bakıldığında eş, dost, arkadaş ve aile üyelerinden ihtiyaç duyulduğunda ortaya çıkacağına inanılan bir süreç olduğu vurgulanmaktadır (Lepora, Evans, ve Schneider, 1991). Bu guruplar ailelerin bu zorlu sürecinde yalnız olmadıklarını, birbirlerine sosyal, duygusal, psikolojik ve bazen de ekonomik olarak sosyal yaklaşımlarda bulunarak birbirlerine yardımcı olurlar. Akkaş ve Coşkun (2009) annelerin eğitim seviyelerinin ve ekonomik düzeylerinin artmasına paralel olarak daha düşük kaygı yaşadıkları ve çevrelerinden daha fazla sosyal destek algıladıklarını belirtmişlerdir. Alıcıoğlu ve Gültekin (2017) annelerin çocuklarının eğitim aldığı kurumlardaki öğretmen ve yöneticilerden almış olduğu çocuk ile ilgili desteğin kendilerini "insan olarak" gördüklerini ve sosyal destek almaya ihtiyaçları olduklarını ve bunu önemsediklerini belirtmiştir. Ebeveynlerin bu duyguları yaşamaları; engelli çocuklarıyla olan iletişimlerini, çocuğu kabul red ve sosyal destek düzeylerini dolayısıyla da tutumlarını etkileyeceği düşünülebilir. Engelli çocuğa sahip ailelerin yaşam yüklerini ortadan kaldıracak profesyonel destek sağlanmalı ve ailelerin yalnız kalmadıklarını göstererek yaşamlarını sürdürmeleri sağlanmalıdır (Gürhopur ve İşler, 2017). Engelli bir çocuğa sahip anne babaların çocuklarını kabul etme ya da red etme düzeyleri ile sosyal destek düzeyleri hakkındaki görüşlerini ( cinsiyet, medeni durum, meslek, yaş, eğitim, gelir, evlilik yılı, çocuk sayısı ) gibi değişkenler ile ilişkisini belirlemek amacıyla yapılacak olan bu çalışmanın, aileleri anlama ve çocuklarını kabul-red düzeyleri ile sosyal destek düzeyleri

belirlenecek, engellilik tanısı ve sonrasında profesyonellerin ve toplumun ailelere yaklaşımına önemli ölçüde katkı sağlanacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda farkındalığın artmasına katkı sağlayarak, yeni çalışmalara yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Çalışmamızda engelli çocukların ebeveynlerinin çocuklarını kabul-red düzeyi ile sosyal destek düzeyleri hakkındaki görüşlerinin neler olduğu öğrenilmek istenmektedir. Buna paralel olarak:

- Engelli çocukların ebeveynlerinin çocuklarını kabul-red düzeyi ile sosyal destek düzeylerinin ebeveynlerin cinsiyetlerine göre arasında anlamlı bir ilişkisi var mıdır?
- Engelli çocukların ebeveynlerinin çocuklarını kabul-red düzeyi ile sosyal destek düzeylerinin ebeveynlerin yaşları arasında anlamlı bir ilişkisi var mıdır?
- Engelli çocukların ebeveynlerinin çocuklarını kabul-red düzeyi ile sosyal destek düzeylerinin ebeveynlerin medeni durumları arasında anlamlı bir ilişkisi var mıdır?
- Engelli çocukların ebeveynlerinin çocuklarını kabul-red düzeyi ile sosyal destek düzeylerinin ebeveynlerin eğitim durumları anlamlı bir ilişkisi var mıdır?
- Engelli çocukların ebeveynlerinin çocuklarını kabul-red düzeyi ile sosyal destek düzeylerinin ebeveynlerin bir meslekte çalışıp çalışmamalarına arasında anlamlı bir ilişkisi var mıdır?
- Engelli çocukların ebeveynlerinin çocuklarını kabul-red düzeyi ile sosyal destek düzeylerinin ebeveynlerin evlilik yılları arasında anlamlı bir ilişkisi var mıdır?
- Engelli çocukların ebeveynlerinin çocuklarını kabul-red düzeyi ile sosyal destek düzeylerinin ebeveynlerin çocuk sayıları arasında anlamlı bir ilişkisi var mıdır?
- Engelli çocukların ebeveynlerinin çocuklarını kabul-red düzeyi ile sosyal destek düzeylerinin ebeveynlerin gelir durumları ile anlamlı bir ilişkisi var mıdır?  
Engelli çocukların ebeveynlerinin çocuklarını kabul red düzeyi ile sosyal destek düzeyleri hakkındaki görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

## Amaç

Bu çalışmanın amacı; engelli çocuğu olan ailelerin çocuklarını kabul red düzeyi ile sosyal destek düzeyleri hakkındaki ilişkiyi ( cinsiyet, medeni durum, meslek, yaş, eğitim, gelir, evlilik yılı, çocuk sayısı ve sosyal destek düzeyi) gibi değişkenler ile incelemek ve elde edilen bulgular doğrultusunda bu alanda öneriler geliştirmektir.

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Araştırma, ebeveynlerin zihin engeli olan çocuklarını kabul ya da red etme düzeyleri ile sosyal destek düzeyleri hakkındaki görüşlerini belirlemeye dönük nicel verilere dayalı tarama modelinde bir araştırmadır. Tarama modeli geçmişte ya da bulunduğu o anki koşullar içinde olay ve olguları ayrıntılı olarak betimlemeye çalışır. Bu yaklaşımda olay, madde ya da kişi gibi değişkenler kendi koşulları içinde ve hiç değiştirmeden tanımlanır (Karasar, 2005) .

### Örnekleme

Ailelerin engelli olan çocuklarını kabul etme ya da red etme düzeyi ile sosyal destek düzeyleri hakkındaki görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma random (tesadüfi) örnekleme yöntemiyle yapılmıştır. Bu çalışmada Bursa ili Yıldırım ilçesinde faaliyet gösteren Özel Feza Nur Özel Eğitim

ve Rehabilitasyon Merkezinde bulunan 283 ebeveyne ulaşılmış ve ulaşım kolaylığı açısından bu merkezde gönüllü 115 ebeveynle yüz yüze anket çalışmasıyla yürütülmüştür.

### Araştırma Katılanların Demografik Özellikleri

Anket çalışmaları sonucunda Bursa ili Yıldırım ilçesinde faaliyet gösteren Özel Feza Nur Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi oluşturmaktadır. Bu kapsamda 115 ebeveyne ulaşılarak anketin doldurulması sağlanmıştır. Bu anketlerin demografik verilerine ilişkin istatistikler aşağıda tablolarda yer almaktadır.

**Tablo 1:** Araştırmaya katılan ebeveynlerin frekans dağılım tablosu

Değişkenler	(f)	(%)
<b>Ebeveynlerin Cinsiyeti</b>		
Kadın	68	59,1
Erkek	47	40,9
<b>Çocuk Sayısı</b>		
1 Çocuk	37	32,2
2 Çocuk	44	38,3
3 Çocuk ve Üzeri	34	29,6
<b>Medeni Durumları</b>		
İlk Eşimle Birlikteyim	81	70,4
Boşandım	34	29,6
<b>Evlilik Yılları</b>		
1-5 Yıl	37	32,2
6-15 Yıl	45	39,1
16-25 Yıl	33	28,7
<b>Çocuk Cinsiyeti</b>		
Kız	51	44,3
Erkek	64	55,7
<b>Genel Toplam</b>	<b>115</b>	<b>100</b>

**Tablo 2:** Araştırmaya katılan ebeveynlerin cinsiyetlerinin çeşitli değişkenlere göre frekans dağılım tablosu

Değişkenler	Kadın (f)	Erkek (f)	Kadın (%)	Erkek (%)
Ebeveyn eğitimi				
Okuryazar değil	27	8	39,7	17,0
İlkokul	27	19	39,7	40,4
Lise	14	20	20,6	42,6
Eğitim meslek				
Çalışıyorum	23	22	33,8	46,8
Çalışmıyorum	45	25	66,2	53,2
Ebeveyn yaş				
20-35 Yaş	24	22	35,3	46,8
36-45 Yaş	25	10	36,8	21,3
46 Yaş ve Üzeri	19	15	27,9	31,9
Ebeveyn gelir düzeyi				
0-1000TL	22	19	32,4	40,4
10012000TL	26	12	38,2	25,5
2001-3000 TL	20	16	29,4	34,0

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada, engelli çocuğu olan ebeveynlerin çocuklarını kabul-red düzeylerini değerlendirmek amacıyla ‘‘Ebeveyn Kabul-Red/Kontrol Ölçeği (EKRÖR/K)’’ ve ‘‘Aile Destekleme Ölçeği (ADÖ)’’ kullanılmıştır.

## Ebeveyn Kabul-Red/Kontrol Ölçeği (EKRÖ/K)

Ebeveyn Kabul-Red/Kontrol Ölçeği ailelerin çocuklarını kabul etme ya da red etme davranışlarını ölçmek amacıyla oluşturulmuş ve asıl formu Rohner ve Khaleque tarafından 1978 'de geliştirilmiştir. Bu ölçeğin asıl formu EKRÖ/K, 60 maddeden oluşan dört alt ölçekten oluşan sıcaklık ve sevgi (20 madde), algılanan düşmanlık ve saldırganlık, algılanan kayıtsızlık ve ihmâl (15'er madde) ve algılanan ayırtmamış reddedilme (10 madde) olarak ayrılmıştır. Daha sonrasında ise Ebeveynlerin Kontrolü ölçen 13 madde ekleyerek EKRÖ/K'yı geliştirmiş ve son hali 73 madde olarak kabul edilmiştir.

EKRÖ dört alt ölçeğe ait puan toparlarından elde edilen 'EKRÖ''toplam puanı bireyin ebeveynlerinin onu ne kadar kabul ettiği ya da red ettiği algısının ölçüsünü vermektedir. Ölçekten alınan toplam puanlar tüm alt ölçeklerin puan ortalamasını bize vermektedir. EKRÖ/K'da yer alan ölçekler 1 ve 4 puan üzerinden değerlendirilirken "hemen hemen her zaman doğru" (4 puan), "bazen doğru" (3 puan), "nadiren doğru" (2 puan), "hiç bir zaman doğru değil" (1 puan) biçiminde dörtlü likert tipi bir ölçek üzerinde yanıtlanmaktadır. EKRÖ için toplam puan hesaplamalarında ise Kontrol alt ölçeği puana dahil edilmez. Alt ölçeklerin puanları içermiş oldukları maddeler toplamı ile oluşmaktadır. Buna göre sıcaklık/şefkat ölçeğinden alınmış olan yüksek puanlar bireyin / çocuğun anne babasından almış olduğu sıcaklığın yüksek olduğunu gösterirken, diğer alt ölçeklerden alınan yüksek puanların bireyin/ çocuğun anne babası ile olan ilişkisinin reddini ifade etmektedir. Sıcaklık/sevgi alt ölçeğini oluşturan tüm maddeler ile ve kayıtsızlık/ihmâl alt ölçeğini oluşturan yedi madde ters olarak kodlanarak diğer alt ölçeklerin puanlarıyla toplanmaktadır. Toplanan bu puanların yüksekliği bireyin/çocuğun anne babası ile olan ilişkisinin reddinin yüksekliğini ifade etmektedir. Oluşturulan ölçekten elde edilen puan 24(en yüksek düzeyde kabul) belirtirken 96 ( en yüksek red) arasında değişiklik göstermektedir. Orijinal ölçeğin iç tutarlılık kat sayısı 0.81 olarak bulunmuş, doğrulayıcı faktör analizi 4- faktörlü yapıtı kanıtlamıştır.

## Ebeveyn Kabul-Red Ölçeği (EKRÖ) Türkçeye Uyarlanması

Ülkemizde ilk olarak Polat (1988), daha sonra Ebeveyn Kabul-Red Ölçeği (EKRÖ) Türkçe 'ye Erdem (1990) tarafından uyarlanmıştır. Polat (1988),ölçeğin güvenilirlik katsayılarını.76 ile. 84aralığında olduğunu belirlemiştir. Daha sonra ise Çocuk/Ergen EKRÖ'nün güvenilirlik ve geçerlik çalışması Varan (2003) tarafından yapılmıştır. Çalışma 9-18 yaşları arasında 1657 çocuk üzerinde yapılmıştır. Yapılan bu çalışmada anne ve baba formlarına ait alt ölçeklerin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları .82 ile .96 arasında değişmiştir. Her iki form içinde toplam iç tutarlılık katsayısı .96 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini irdelemek için yapılan faktör analizi sonucunda 3 veya 4 maddeden oluşan 16 kümenin 2 faktöre yüklendiği görülmüştür ve bunlar "red" ve "kabul" olarak adlandırılmıştır. Bu çalışmaların sonucunda da EKRÖ'nün anne ve baba formlarının ülkemizdeki geçerlik ve güvenilirliği desteklenmiştir. (Varan 2003) tarafından geçerliliği desteklenmiştir.

## Güvenirlik ve Geçerlilik Bulguları

Bu çalışmamızda ölçeğin güvenilirliğini bulmak amacıyla, tüm ölçek ve alt ölçeklere Cronbach Alfa iç tutarlılık kat sayısı, test tekrar test güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Test-tekrar-test güvenilirliği ise .62 olarak bulunmuştur. EKRÖ'nün kontrol alt ölçeği geliştirilirken Schaefer'in Kontrol Skalasından yararlanılmıştır. Kontrol skalasının yetişkinler için güvenilirlik ve geçerlik analizleri incelendiğinde iç tutarlılık katsayılarının anne kontrolü için 77, baba kontrolü için 91 olduğu görülmektedir. Bu çalışmada EKRÖ/K yerine KRÖ kullanılmıştır. Ölçeğin tamamına ait iç tutarlılık katsayısı .95 olarak bulunmuştur.

Çalışmanın alt boyutlarından olan sıcaklık/şefkat, düşmanlık ,835, ihmâl ,466 ve red ,756 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tamamına ait iç tutarlılık katsayısı ,806 olarak bulunmuştur. Testin sonucu incelendiğinde algılanmış olan kabul/reddi yorumlayabilmek adına sıcaklık/sevgi alt ölçeğini oluşturan tüm maddeler ile ve kayıtsızlık/ihmâl alt ölçeğini oluşturan yedi madde ters olarak puanlaması yapılmıştır.( 8,17,26,35,44,53,62) Testte sıcaklık/sevgi alt ölçeği ile ilgili olası en düşük

puan 20, en yüksek puan 80 ve orta nokta 50 puan ve Cronbach Alfa iç tutarlılık kat sayısı ,859 Düşmanlık/saldırganlık ve kayıtsızlık/ihtimal alt testleri için bu puanlar sırasıyla 15, 60, 37.5 ve Cronbach Alfa katsayısı ,835 olarak bulunmuştur. Ayrışmamış red için ise 10, 40 ve 25 puan ve iç tutarlılık katsayısı ,756 olarak bulunmuştur. Testin toplam puanlarına bakıldığında ise olası en düşük puan 60, en yüksek puan 240 (ki maksimum reddi gösterir), orta noktası ise 150 puandır. Bu ölçeğin dört ölçeğinden alınan toplam puanlar 60 ile 240 arasında değişmekte ve 240 puan en yüksek derecede red düzeyini gösterirken, 60 puan en yüksek düzeyde kabul algısını göstermektedir. Red düzeyi ne kadar yüksek olursa ailenin engelli çocuklarını red düzeyi o kadar yüksek olurken, engelli çocuklarını kabullenmeleri o kadar düşük olmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla varimax dönüştürmesi açılımlayıcı faktör analizi yapılmış ve KMO değerinin 0.76 olduğu bulunmuştur. Yapılan faktör analizinde de kabul ve red olmak üzere iki temel faktör bulunmuştur. Kontrol boyutu ile algılanan ebeveyn kontrolü (izin vericilik-kısıtlayıcılık) ölçülmektedir. 13 maddeden oluşan kontrol skalasında en düşük puanlar 13 ile 52 en yüksek arasında değişmektedir. Kontrol alt ölçeğinde ebeveyn kontrolünü ölçmekte olup alt ölçeğinde;

- 13- 26 arasındaki puanlar düşük kontrolü
- 27- 29 arasındaki puanlar orta derecedeki kontrolü
- 40-45 arasındaki puanlar sıkı kontrolü
- 46- 52 arasındaki puanlar ise katı/ kısıtlayıcı kontrolü göstermektedir.

EKRK ölçeğinin daha iyi yorumlanabilmesi adına referans aralığı; 1,00–1,74 hiç bir zaman doğru değil, 1,75–2,49 nadiren doğru, 2,50–3,24 bazen doğru ve 3,25–4,00 “hemen hemen her zaman doğru referans ölçüleri belirlenmiş ve aralıklara uygun şekilde yorumlama yapılmıştır.

### Aile Destek Ölçeği

Ülkemiz koşullarında geliştirilmeye çalışılan aile destek ölçeği (ADÖ) yetersizliğe sahip çocuğu olan ailelerin sosyal destek algılarını ölçmeyi amaçlamış bir çalışma olup (Kaner, 2003) tarafından geliştirilip duygusal destek, bakım desteği, bilgi desteği, yakın ilişki desteği ve maddi destek olmak üzere 5 ana alt boyuttan oluşmaktadır.

Aile Destek Ölçeği Yetersizliğe sahip olan çocukların ebeveynlerinin sosyal destek algılarını ölçme aracı olarak kullanılmaktadır. Ölçme aracının maddeleri incelendiğinde üçlü derecelendirme yapılmaktadır. (Hiç uygun değil = 1, Kısmen uygun = 2, Oldukça uygun = 3) seçeneklerinden herhangi biri seçilerek cevaplama yapılmaktadır. Alt boyutlardan elde edilen puanların toplanmasıyla kişilerin sosyal destek düzeyine ilişkin tek bir puan elde edilmiş olur. Alt ölçeklerden alınabilecek en yüksek ve en düşük puanlar, madde sayısının 3 ile çarpımı ile 1 arasındadır Aile Destek Ölçeğinden yüksek puan alma, anne ve babaların herhangi bir yetersizliği olan çocuklarının gereksinimlerini karşılmasına yardımcı olan desteklere sahip olduklarını, düşük puan ise bu desteklerden yoksun olduklarını ifade etmektedir.

Duygusal Destek: Problemlı geçen zamanlarda anne ve babaları hissi olarak sıkıntidan kurtaran, ailelere yön gösteren, karar verme durumlarında da güvenilir birinin olmasının ailelerin karar verme durumunda kolaylık sağlayan duygusal destek boyutu 9 maddeden oluşmaktadır (1.2.3.4.5.6.7.8.9).

Bilgi Desteği: 8 maddeden oluşan (11.24.25.26.27.28.29.30) boyut, yetersizliği bulunan çocuğunun özellikleri, gelişimi, aldığı eğitimi ve ona davranış şekilleri konusunda ebeveyn bilgi verecek, onlara yön gösterecek binlerinin varlığını değerlendiren eğitsel destek boyutudur. Bakım Desteği: Bu boyut beş ana maddedir. Boyutlar sırası ile (10.12.18.22.31)den oluşmaktadır. Boyutta, engelli çocuğun yaşamını sürdürebilmesinde kendisine yardım edebilecek ve ebeveynlerin kendisine zaman ayırmasını sağlayacak destek boyutu ilgili maddeleri içermektedir. Yakın ilişki Desteği: Bu boyuttaki maddeler (13.14.16.19.20.21) dan oluşmaktadır. Ailelerin hissi olarak güvendikleri ve o kişilere bağlandıkları, yaşamlarındaki belirli kararların alınmasında ve bazı sırlarını paylaştıkları,



sevildiğini hissettiği birinin yaşamında bulunma derecesini değerlendirmektedir. Maddi Destek: (15. 17. 23.) maddelerden oluşan bu boyutta ebeveynlerin ekonomik olarak sıkıntı geçirdikleri dönemlerde kullanabilecekleri kaynakların varlığını ölçmektedir.

ADÖ 'nün geçerliliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alfa iç tutarlılık kat sayısı, iki yarım güvenilirliği, madde test korelasyonları ve test tekrar test güvenilirlik katsayıları hesaplanmış ve duygusal destek Cronbach Alfa 909, bakım desteği 896, maddi destek 847, yakın ilişki desteği 855 ve toplam iç tutarlılık kat sayısının ise 946 olduğu tespit edilmiştir. Test tekrar test katsayılarının ise sırasıyla 994, 969,966,968,952 ve 992 bulunmuştur. ADO alt boyutlarına bakıldığında da boyuttaki korelasyonların bilgi desteği için 576-706, duygusal destek için 586-754, bakım desteği için 576-706, yakın ilişki desteği için 589-668 ve maddi destek için 662-745 olduğu bulunmuştur. Ölçekten alınabilecek en düşük puan ; 31, en yüksek puan ; 93'tür. ADÖ den yüksek puan almak ebeveynlerin engelli olan çocuklarının gereksinimlerini giderebilecek desteklere sahip olduklarını, düşük puan ise bu desteklerden yoksun oldukları sonucuna varılmaktadır (Kaner 2004). Ölçeğin sosyal bilimler adına daha iyi yorumlanabilmesi için 1,00–1,66, Hiç uygun değil, 1,67–2,33 kısmen uygun ve 2,34–3,00 oldukça uygun referans ölçüleri kabul edilmiş ve ölçek maddeleri bulguları bu referans aralıklarına göre de yorumlanması yapılmıştır

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Ölçek aracılığıyla toplanan veriler, SPSS 22.00, paket programına kaydedilmiş ve veriler analiz edilmiştir. İki gurubun ortalamaları arasındaki fark karşılaştırılarak sonucun manidar olup olmadığına t testi ile karar verilmiştir (Büyüköztürk, 2005). İki den fazla grup karşılaştırıldığında ilişkisiz örneklerde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak analiz edilmiştir. Anlamlı farkın bulunduğu durumlarda farklılığın hangi iki ilişkisiz örnek arasında olduğunu anlamak için çoklu karşılaştırma testlerinde (post hoc test) testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2005). Korelasyon katsayısı, iki değişken arasındaki ilişkinin var olup olmadığını, var ise ilişkinin miktarını ve yönünü bulup yorumlanmasında kullanılır( $r=-,30$  ile  $+,30$  düşük ilişki,  $r=-,31$  ile  $+,69$  orta ilişki,  $r=+,70$  ile  $+,1,0$  yüksek ilişki) (Büyüköztürk, 2005).

Araştırmanın anlamlılık düzeyi  $p<0,05$  olarak alınmıştır. Yapılan analizin sonucunda elde edilen bulgular, araştırma sorularına uygun olarak tablolara dönüştürülerek yorumlanmıştır.

## BULGULAR ve YORUM

Engelli çocukların ebeveynlerinin çocuklarını kabul red düzeyi ile sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkiye ait korelasyon sonuçları Tablo 3'de görülmektedir.

**Tablo 3.** Engelli çocukların ebeveynlerinin çocuklarını kabul red düzeyi ile sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkiye ait korelasyon sonuçları

Korelasyon		EKRÖ	ADÖ
Ebeveyn Kabul Red Ölçeği	Pearson Korelasyon	1	,740**
	Anlamlılık		,000
	N	115	115
Aile Desteği Ölçeği	Pearson Korelasyon	,740**	1
	Anlamlılık	,000	
	N	115	115

\* sig. (2-tailed) $<0,05$  , \*\* sig. (2-tailed) $<0,01$

Tablo 3 incelendiğinde, ebeveynlerin çocuklarını kabul red düzeyi ile sosyal destek düzeyleri arasında .01 düzeyinde pozitif ve yüksek düzeyde ( $r= +,740$ ,  $p<,01$ ) bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Bu sonuca göre ebeveynlerin kabul red düzeyi ile sosyal destek düzeyi değişkenleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu söylenebilir.

Cinsiyet değişkenine göre ebeveynlerin çocuklarını kabul- red düzeyleri ile sosyal destek düzeylerine göre yapılan tek yönlü varyans analizi (one way anova) sonuçları Tablo 4’de görülmektedir.

**Tablo 4.** Cinsiyet değişkenine göre ebeveynlerin çocuklarını kabul- red düzeyleri ile sosyal destek düzeylerine göre yapılan tek yönlü varyans analizi (one way anova) sonuçları

Cinsiyet		n	$\bar{x}$	ss	t	df	p
EKRK	Kadın	68	1,3578	,16531	,439	113	,662
	Erkek	47	1,3728	,19908		86,763	
ADÖ	Kadın	68	1,3832	,17200	1,142	113	,256
	Erkek	47	1,3445	,18874		92,942	

\* $p < 0,05$  anlamlılık seviyesinde ilişki anlamlı

Tablo 4’ e göre araştırmaya katılan ebeveynlerin çocuklarını kabul-red düzeyleri ile sosyal destek düzeylerinin cinsiyet ile ilişkisi incelendiğinde ortalamaları arasında EKRK (Ebeveyn Kabul Red Ölçeği) ( $t=,439$ ) ve ADÖ (Aile Desteği Ölçeği) ( $t=,256$ ) cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Yapılan analiz ile ilgili olarak ortaya çıkan ( t ) değerinin anlamlılık ( $p > .05$ ) değerinin büyük olduğu ve anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermektedir. Betimsel istatistik sonuçları sıralandığında katılımcıların EKRK ölçeği ortalamalarının kadınlarda (1,35), erkeklerde (1,37) olduğu görülmektedir.

Medeni durum değişkenine göre ebeveynlerin çocuklarını kabul- red düzeyleri ile sosyal destek düzeylerine göre yapılan tek yönlü varyans analizi (one way anova) sonuçları Tablo 5’de görülmektedir.

**Tablo 5:** Medeni durum değişkenine göre ebeveynlerin çocuklarını kabul- red düzeyleri ile sosyal destek düzeylerine göre yapılan tek yönlü varyans analizi (one way anova) sonuçları

Medeni durum		n	$\bar{x}$	ss	t	df	P
EKRK	İlk Eşimle Birlikteyim	81	1,3393	,16225	2,321	113	<b>,022*</b>
	Boşandım	34	1,4226	,20508		51,162	
ADÖ	İlk Eşimle Birlikteyim	81	1,3375	,16716	2,842	113	<b>,005*</b>
	Boşandım	34	1,4385	,18932		55,671	

\* $p < 0,05$  anlamlılık seviyesinde ilişki anlamlı

Ebeveynlerin engelli olan çocuklarını kabul-red düzeyi ile sosyal destek düzeylerinin medeni durum değişkenine göre ortalamaları arasında EKRK (Ebeveyn Kabul Red Ölçeği) ( $t=2,321$ ) ve ADÖ (Aile Desteği Ölçeği) ( $t=2,842$ ) istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. ( $p < .05$ ) değerinin küçük olduğu ve anlamlı bir farklılığın olduğunu göstermektedir. Betimsel istatistik sonuçlarına bakıldığında EKRK (Ebeveyn Kabul Red Ölçeği) boşanan ebeveyn ortalamalarının (1,42), ilk eşi ile birlikte olanların (1,33) olduğu görülmektedir.

Bir meslekte çalışma değişkenine göre ebeveynlerin çocuklarını kabul- red düzeyleri ile sosyal destek düzeylerine göre yapılan tek yönlü varyans analizi (one way anova) sonuçları Tablo 6'da görülmektedir.

**Tablo 6:** Bir meslekte çalışma değişkenine göre ebeveynlerin çocuklarını kabul- red düzeyleri ile sosyal destek düzeylerine göre yapılan tek yönlü varyans analizi (one way anova) sonuçları

Meslekte çalışma	n	$\bar{x}$	ss	t	df	P
EKRK Çalışıyorum	45	1,3327	,19254	1,508	113	,134
EKRK Çalışmıyorum	70	1,3840	,16841		84,841	
ADÖ Çalışıyorum	45	1,3318	,19441	1,723	113	,088
ADÖ Çalışmıyorum	70	1,3903	,16618		83,321	

\* $p < 0,05$  anlamlılık seviyesinde ilişki anlamlı

Tablo 6'da araştırmaya katılan ebeveynlerin EKRK (Ebeveyn Kabul Ret Ölçeği)' nin ve ADÖ (Aile Desteği Ölçeği)' nin bir meslekte çalışma durumlarına göre ortalamaları arasında EKRK (Ebeveyn Kabul Ret Ölçeği) ( $t=1,508$ ) ve ADÖ (Aile Desteği Ölçeği) ( $t=1,723$ ) olduğu puan ortalamalarının meslekte çalışma durumlarına göre anlamlı bir ilişkinin olmadığı bulunmuştur. ( $p > .05$ ). Genel olarak ebeveynler EKRK ve ADÖ ile ilgili görüşleri aynıdır. Betimsel istatistik sonuçlarına bakıldığında katılımcıların EKRK ölçeğine göre herhangi bir meslekte çalışmayanların (1,38) ve herhangi bir meslekte çalışanların (1,32) ortalamalarına sahip oldukları görülmektedir.

Yaş değişkenine göre ebeveynlerin çocuklarını kabul- red düzeyleri ile sosyal destek düzeylerine göre yapılan anova sonuçları Tablo 7'de gösterilmiştir.

**Tablo 7:** Yaş değişkenine göre ebeveynlerin çocuklarını kabul- red düzeyleri ile sosyal destek düzeylerine göre yapılan anova sonuçları

Değişimin Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
EKRK Grup Arası	,224	2	,112	3,652	,029*
EKRK Grup İçi	3,436	112	,031		
EKRK Toplam	3,660	114			
ADÖ Grup Arası	,089	2	,045	1,400	,251
ADÖ Grup İçi	3,573	112	,032		
ADÖ Toplam	3,662	114			

\* $p < 0,05$  anlamlılık seviyesinde ilişki anlamlı

Tablo 7 'ye göre araştırmaya katılan ebeveynlerin çocuklarını kabul-red düzeyi ile sosyal destek düzeylerinin yaş değişkenine göre incelendiğinde puan ortalamalarının ebeveynlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. ( $F=3,652$ ,  $p < .05$ ) Bu farkın nereden kaynaklandığını bulabilmek için çoklu mukayeseye imkân tanıyan çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre farklılığın yaşı 36-45 yaş arası olan gruptan kaynaklandığını söylemek mümkündür. Buna göre 36- 45 yaş arası ebeveynlerin çocuklarını daha fazla reddetme döneminde olduklarını göstermektedir. Öte yandan ADÖ (Aile Desteği Ölçeği) ( $F=1,400$ ) istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur.

Eğitim durumu değişkenine göre ebeveynlerin çocuklarını kabul- red düzeyleri ile sosyal destek düzeylerine göre yapılan anova sonuçları Tablo 8’de görülmektedir.

**Tablo 8:** Eğitim durumu değişkenine göre ebeveynlerin çocuklarını kabul- red düzeyleri ile sosyal destek düzeylerine göre yapılan anova sonuçları

	Değişimin Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
EKRK	Grup Arası	,166	2	,083	2,660	,074
	Grup İçi	3,494	112	,031		
	Toplam	3,660	114			
ADÖ	Grup Arası	,122	2	,061	1,922	,151
	Grup İçi	3,541	112	,032		
	Toplam	3,662	114			

\* $p < 0,05$  anlamlılık seviyesinde ilişki anlamlı

Ebeveynlerin çocuklarını kabul- red düzeyi ile sosyal destek düzeylerinin eğitim durumlarına göre ortalamaları arasında EKRK (Ebeveyn Kabul Red Ölçeği) ( $F=2,660$ ,  $p > .05$ ), ADÖ (Aile Desteği Ölçeği) ( $F=1,922$ ,  $p < .05$ ) istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir.

Evlilik yılı değişkenine göre ebeveynlerin çocuklarını kabul- red düzeyleri ile sosyal destek düzeylerine göre yapılan anova sonuçları Tablo 9’da gösterilmiştir.

**Tablo 9:** Evlilik yılı değişkenine göre ebeveynlerin çocuklarını kabul- red düzeyleri ile sosyal destek düzeylerine göre yapılan anova sonuçları

	Değişimin Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
EKRK	Grup Arası	,154	2	,077	2,455	,090
	Grup İçi	3,507	112	,031		
	Toplam	3,660	114			
ADÖ	Grup Arası	,222	2	,111	3,620	<b>,030*</b>
	Grup İçi	3,440	112	,031		
	Toplam	3,662	114			

\* $p < 0,05$  anlamlılık seviyesinde ilişki anlamlı

Ebeveynlerinin çocuklarını kabul red düzeyi ile sosyal destek düzeyleri ile ilgili görüşlerinin evlilik yılına göre ortalamaları arasında EKRK (Ebeveyn Kabul Ret Ölçeği) ( $F=2,455$ ,  $p > .05$ ) istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur. ADÖ (Aile Desteği Ölçeği) ise ( $F=3,620$ ,  $p < 0,5$ ) istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bu farklılığın nereden kaynaklandığını bulabilmek için çoklu mukayeseye imkân tanıyan çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre farklılığın evlilik yılı 16–25 yıl olanlar arası gruptan kaynaklandığını söylemek mümkündür. Bu yaş aralığındaki ebeveynlerin sosyal destek boyutunda ileri yaş grubundaki ebeveynlere göre biraz daha düşük olduğu görülmektedir.

Çocuk sayısı değişkenine göre ebeveynlerin çocuklarını kabul- red düzeyleri ile sosyal destek düzeylerine göre yapılan anova sonuçları Tablo 10’da gösterilmektedir.

**Tablo 10:** Çocuk sayısı değişkenine göre ebeveynlerin çocuklarını kabul- red düzeyleri ile sosyal destek düzeylerine göre yapılan anova sonuçları

	Değişimin Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
EKRK	Grup Arası	,022	2	,011	,336	,715
	Grup İçi	3,639	112	,032		
	Toplam	3,660	114			
ADÖ	Grup Arası	,001	2	,000	,009	,991
	Grup İçi	3,662	112	,033		
	Toplam	3,662	114			

\* $p < 0,05$  anlamlılık seviyesinde ilişki anlamlı

Çocukların aileleri tarafından kabul edilme ya da red edilme düzeyi ile sosyal destek düzeyleri ile ilgili görüşlerinin çocuk sayısına göre ortalamaları arasında EKRK (Ebeveyn Kabul Ret Ölçeği) ( $F=,336$ ,  $p > .05$ ), ADÖ (Aile Desteği Ölçeği) ( $F=,009$ ) istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur.

Gelir durumu değişkenine göre ebeveynlerin çocuklarını kabul- red düzeyleri ile sosyal destek düzeylerine göre yapılan anova sonuçları Tablo 11’de gösterilmektedir.

**Tablo 11:** Gelir durumu değişkenine göre ebeveynlerin çocuklarını kabul- red düzeyleri ile sosyal destek düzeylerine göre yapılan anova sonuçları

	Değişimin Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
EKRK	Grup Arası	,095	2	,047	1,491	,230
	Grup İçi	3,565	112	,032		
	Toplam	3,660	114			
ADÖ	Grup Arası	,215	2	,108	3,493	,334
	Grup İçi	3,447	112	,031		
	Toplam	3,662	114			

\* $p < 0,05$  anlamlılık seviyesinde ilişki anlamlı

Zihinsel engelli çocukların ebeveynlerinin çocuklarını kabul red düzeyi ile sosyal destek düzeyleri ile ilgili görüşlerinin çocuk sayısına göre ortalamaları arasında EKRK (Ebeveyn Kabul Ret Ölçeği) ( $F=1,491$ ), ADÖ (Aile Desteği Ölçeği) ( $F=3,493$ ,  $p > .05$ ) istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur.

### Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın amacını oluşturan ebeveynlerin engelli olan çocuklarını kabul/red düzeyleri ile sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenlerce ilişkisini incelenmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde ebeveynlerin kabul red düzeyleri ile sosyal destek düzeyleri arasında pozitif doğrultuda anlamlı bir ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre ebeveynlerin kabul red düzeyleri arttıkça sosyal destek düzeyleri artmakta, red düzeyi azalmaktadır. Karadağ’a (2009) göre



sosyal destek düzeyi arttıkça umutsuzluk düzeyi azalmakta, kabul düzeyi artmaktadır. Demirbilek (2013) çalışmasında da aile üyelerinin engelli çocuklarına destek olmalarının ancak kendilerinin de sağlıklı destek almaları ile sağlanacağını belirtmiştir. Anne babaya verilecek sosyal desteğin (ekonomik, bilgi, psikolojik destek) gibi artmasıyla birlikte ebeveynlerin engelli olan çocuklarını kabul etme davranışlarının olumlu yönde artacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın demografik değişkenlerine ilişkin bulgular incelendiğinde, ebeveynlerin kabul-red düzeyinin ve sosyal destek düzeyinin cinsiyet değişkeni ile bir ilişkisinin olmadığı aralarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu sonuca göre ebeveynlerin cinsiyetleri ne olursa olsun ebeveynlik duygularıyla çocuklarını sevdiğikleri ve onlara ilgi gösterdikleri düşünülmektedir. (Korkmaz, Yücel, Çelebi ve Kılıç, 2014; Gülay ve Önder, 2010; Delitay, 2009 ) çalışmalarında cinsiyetin ebeveynlerin çocuklarını kabul etme ya da reddetme düzeylerinde etki etmediğini destekler nitelikte olduğu görülmüştür.

Ebeveynlerin kabul-red düzeyleri ile sosyal destek düzeylerinin medeni durum değişkenine göre incelenmesinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Bu sonuç kapsamında boşanan ebeveynlerin çocuklarını red düzeyi yüksek bulunmuştur. Bu sonuç özellikle boşanmış bireylerin tek başına engelli bir çocuğun sorumluluğunu alma ve güçlüklerle baş edebilmenin güç olduğunu göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde ebeveynlerin engelli çocuklarını kabul-red düzeyi ile sosyal destek düzeylerinin medeni durum ile olan ilişkisini inceleyen araştırmalara rastlanmamakla birlikte Yetkin, (2016) çalışmasında bekar ebeveynlerin evli ebeveynlere göre stres düzeylerinin daha yüksek bulunduğu bu durumun özel gereksinimi bir çocuğun gelişim ve eğitim sürecinde sorumluluğun tek ebeveynde toplanmasının bekar ebeveynlerin stres düzeyini arttırdığı görülmüştür.

Araştırma bulgularına bakıldığında ebeveynlerin bir meslekte çalışma durumları ile engelli çocuklarını kabul-red düzeyi ile sosyal destek düzeyleri davranışlarında farklılığa neden olacak bir etken olmadığı gözlenmektedir. (Işıkhana, Özşenol, Ünay, Aydın, Akın ve Gökçay, 2003; ) 'ın araştırmalarından elde edilen sonuçlara göre, ebeveynlerin engelli çocuklarını kabul-red düzeyinin ebeveynlerin çalışma durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. Ebeveynlerin kabul-red düzeyi ile çalışma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Ebeveynlerin engelli çocuklarını kabul red düzeyleri ile sosyal destek düzeylerinin yaş değişkeni üzerinde etkili olduğunu savunan birçok çalışmaya rastlamak mümkündür. (Kurt, Tekin, Koçak, Kaya, Özpolat ve Önat, 2008; Erkan ve Toran 2004) 'nın çalışmalarında annelerin yaşlarının artması ile birlikte çocuklarını reddetme davranışları artmaktadır. Yapılan bu çalışmada da kabul-red düzeyi ile sosyal destek düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılık gösterdiği ve bu farklılığın da 36-45 yaş grubundan kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma sonucu incelendiğinde yaş ile birlikte ebeveynlerin olayları ve dolayısıyla da engelli çocuklarını kabullenmesi, sosyoekonomik düzeyinin daha sabitleşmesi ve geleceğe olan kaygı düzeylerinin azalması ile birlikte engeli kabul etmelerinin daha kolay olacağı düşünülmektedir.

Diğer bulgulara bakıldığında, engelli çocuğa sahip ebeveynlerin kabul-red ve sosyal destek düzeyleri ebeveynlerin eğitim durumları, ebeveynlerin kabul red düzeyine göre farklılaşmamaktadır. Bu durumun çalışma grubunu oluşturan ailelerin eğitim düzeylerinin, okur yazar olmayan 35, ilköğretim 46 ve lise 34 kişiden oluştuğu ve üniversite düzeyinde eğitim alan ebeveyn grubunun olmayışından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu durum, Dolanay (2016)'nın çalışması ile desteklenirken (Basılğan, 2012; Dwair, 2010; Yıldız, 2009; Delitay, 2009; Kızıltaş, 2008; Önder ve Gülay, 2007; Erkan ve Toran, 2004 )'ın engelli aileleri üzerinde yapmış oldukları çalışmalarında, üniversite ve üzerinde eğitim düzeyine sahip annelerin lise, ilköğretim ve altı eğitime sahip olan annelerin anlamlı düzeyde olduğu ve kabul düzeyinin yüksek olduğu yapılan çalışma ile paralellik göstermediği görülmüştür. Çalışmadan çıkan bu durumun ebeveynlerin okur yazar olmaması ya da ilköğretim düzeyinde olmalarının ebeveynler için fark oluşturmadığını ve kabul- red düzeylerini pek etkilemediğini düşündürmektedir.

Araştırmaya katılan ebeveynlerin çocuklarını kabul-red düzeylerinin ve sosyal destek düzeylerinin evlilik yılı ve çocuk sayılarına göre farklılaşp farklılaşmadığına bakılmıştır. Analiz sonuçlarına bakıldığında, bu değişkenlerin ebeveynlerin çocuklarını kabul-red düzeyinde etkilerinin olmadığı görülmüştür. Ebeveynlerin kabul-red düzeyinde evlilik yılları ve çocuk sayılarının sosyal destek ve kabul-red üzerindeki sonuçların alanyazında birbirleriyle çelişkili olduğu görülmektedir. Araştırmaların bir kısmı (Yetkin, 2016, Şengül ve Baykan, 2013; Kurt, Tekin, Koçak, Kaya, Özpolat ve Önat, 2008) evlilik yılları ve çocuk sayılarının etkili olmadığı sonucunu bulmuşken, Erkan ve Toran (2004) çalışmasında çocuk sayısı arttıkça ebeveynlerin reddetme davranışlarının arttığını aralarında anlamlı bir ilişkinin olduğunu belirtmişlerdir.

Çalışmamızda incelediğimiz değişkenlerden ebeveynlerin gelir düzeylerinin, engelli çocuklarını kabul-red ile sosyal destek düzeylerinde etkili olmadığıdır. (Dolunay, 2016; Kurt, Coşkun ve Akkaş, 2009, Teskin, Koçak, Kaya, Özpolat ve Önat, 2008) çalışmaları da araştırmamızın bulgularını destekler niteliktedir. Bu durum ailelerin çocuğunun gereksinim ve ihtiyaçlarını kendilerinin karşılamamalarından kaynaklanıyor olabilir. Bir diğer düşünce de çalışma grubunun eğitim düzeyinin genellikle okuryazar olmayan ya da ilkökul düzeyinde olması çocuklarından beklentilerinin sınırlı olması ya da yerleşim birimi olarak kırsal kesimlerde yaşamalarından kaynaklı tamamen engelli çocuklarına kendilerini maddi yönden adamamalarından kaynaklanıyor olabilir.

Sonuç olarak sosyal destek engelli çocuğa sahip ebeveynlerin ve çocuklarının sağlığı ve topyekûn toplumun sağlığı açısından son derece önemlidir. Çocuklarının engel derecesi ya da ebeveynlerin sosyal statüleri, yaşları gibi durumları ne olursa olsun her zaman desteğe ihtiyaçları olduğu unutulmamalıdır. Bu nedenlerden dolayı araştırmada ebeveynlerin engelli çocuklarını kabul etme ve red etme düzeyleri ile sosyal destek düzeyleri incenmiş ve aralarında anlamlı ilişkinin olduğu saptanmıştır. Engelli çocuğa sahip ailelerin çocuklarını kabul ve red düzeyleri incelendiği bu çalışmada ebeveynlerin medeni durum, yaş gibi demografik özelliklerin çocuklarını kabul ve red davranışı ile sosyal destek düzeylerini etkilediğini fakat, ebeveynlerin cinsiyet, herhangi bir meslekte çalışma, eğitim durumu, evlilik yılları ve çocuk sayılarının engelli çocuklarını kabul red düzeyleri üzerinde etkili olmadığı saptanmıştır.

## ÖNERİLER

Çalışmanın sonuçlarına dayanılarak aşağıdaki önerilerde bulunabilir:

İlk olarak özel gereksinimi olan çocukların ve ebeveynlerinin yaşları ne olursa olsun engelli çocuklarını kabul-red etme ve sosyal desteğe gereksinim duymaktadırlar. Yapılan bu çalışmanın sonuçlarından yola çıkarak Türkiye genelinde bu tarz çalışmaların kapsamlı bir şekilde rapor haline dönüştürülmesi bu problemi yaşayan ebeveynlerin durumla daha kolay baş etmelerini sağlayacaktır. İkinci olarak ebeveynlere uzman kişiler tarafından psikolojik ve sosyal destek hizmetleri sağlanarak onların kendi başlarına bu durumla baş etmelerinin ortadan kaldırılması sağlanmalıdır. Bu hizmetler probleme karşı daha rahat ve kolay bir şekilde uyum sağlamalarına beklentileri ve gereksinimleri doğrultusunda yardımcı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca üçüncü öneri olarak ebeveynlerin çocuklarını red etme düzeylerine yönelik seminerler ve yeterli bilgilendirmeler yapılarak kurslar oluşturulmalı ve onların daha mutlu, toplumla bütünleşik olmaları sağlanmalıdır. Bu konuya yönelik çalışmalar araştırmacılar tarafından çeşitli değişkenlerce incelenmiştir. Aynı araştırma konusunu çekirdek aile ve büyük ailelerin engelli çocuklarını kapsayacak şekilde yapmaları önerilebilir. Bir diğer öneri ise yapılan bu çalışmamız nicel verilere dayalı tarama yöntemi kullanılarak çalışılmıştır. Sonraki yapılacak olan çalışmalarda gözleme dayalı yöntemler ya da boylamsal çalışmalar yapılarak aynı denemeler değişik yaşlarda gözlenebilir ve farklılıklar kaydedilerek test edilmesi sağlanabilir. Araştırmacılara; ebeveynleri tarafından reddedilen engelli çocukların reddedilme nedenleri ve bu davranışları azaltılabilecek önerileri oluşturan araştırmalar ve incelemeler çoğaltılarak aile kaynak kitaplarının oluşturulması önerilebilir. Son olarak ebeveynlerin engelli çocuklarını kabul red düzeyi ile sosyal destek düzeyleri açısından çocuklarını kabulü önemli olması nedeniyle engellilik ve aileler ile ilgili radyo, gazete ya da tv kanallarında kamu spotu oluşturularak toplumsal farkındalık yaratılmalıdır. Bu önerilerin başarıya ulaşılabilmesi için öncelikle özel gereksinimli çocuğu olan

ailelere destek olmak için kamu spotlarıyla engel grupları ve aileleri hakkında bilgi verilip, toplumsal bilinç ve farkındalık oluşturulabilir veya arttırılabilir.

## KAYNAKLAR

- Ahmetoğlu, E. (2004). *Zihinsel engelli çocukların kardeş ilişkilerinin anne ve kardeş algılarına göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Üniversitesi, Ankara.
- Arıcıoğlu, A., & Gültekin, F. (2017). Zihinsel engelli çocuk annelerinin sosyal destek ve gelecek kaygıları: psikolojik danışmanların rolü. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (42), 1-26.
- Ataman, A. (2003). *Özel eğitime muhtaç olmanın nedenleri* (ed. A.Ataman). Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık.
- Basılğan, F. (2012). *Annelerin kabul red düzeyleri ile çocukların davranış sorunları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (Gözden Geçirilmiş 5. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Coşkun, Y., & Akkaş, G. (2009). Engelli çocuğu olan ailelerin kaygı düzeyleri ile sosyal destek algıları arasındaki ilişkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 213- 227.
- Cüceloğlu, D. (2007). *Keşke'siz bir yaşam için iletişim*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çabuk, F. U. (2013). *5 yaş çocukların sosyal konularının anne babalarının kabul red düzeyleri ile ilişkisinin incelenmesi* Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı. Denizli.
- Demirbilek, M. (2013). Zihinsel engelli bireylerin ve ailelerinin gereksinimleri. *Turkish Journal Of Family Medicine And Primary Care* (Tjfm), 7 (3), 58 – 65.
- Deliktaş, A., Körükcü, A., & Kukulcu, K. (2016). Özel bakım gereksinimi olan bir bebeğe sahip kadınlarda anneliğe geçiş: Durum çalışması. 1. *Uluslararası Kadın Çocuk Sağlığı ve Öğretim*, (104), 1-457.
- Delitay, H. (2009). *Engelli çocukların annelerinin çocuklarını reddetme davranışları* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı. Ankara.
- Doğru, S., & Arslan, E. (2010). Engelli çocuğu olan annelerin sürekli kaygı düzeyi ile durumluluk kaygı düzeylerinin karşılaştırılması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (19), 432-866.
- Dolanay, D. (2016). *Annelerin özel gereksinimli çocuklarını kabul etmeleri ile kardeşlerinin özel gereksinimli çocukları kabulü arasındaki ilişki* Yüksek lisans tezi). KKTC Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Özel Eğitim Ana Bilim Dalı. Lefkoşa.
- Dwair, M. (2010). Parental acceptance-rejection: a fourth cross cultural research on parenting and psychological adjustment of children. *Journal of Child and Family Studies*, 19(1), 30-35.
- Erdem, T. (1990). *The validity and reliability study of turkish form of parental acceptance rejection questionnaire*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Efiliti, E. (2016). Examination to rejection behaviors of fathers having with mentally disabled child. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* (40), 457-468.
- Eripek, S. (1996). Zihinsel engelli çocukların tanımı. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 81-87.
- Erkan, S., & Toran, M. (2004). Alt- Sosyo- ekonomik düzey annelerinin çocuklarını kabul ve reddetme davranışlarının incelenmesi (Diyarbakır İli Örneği). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*

(27), 91-97.

- Girli, A., Yurdakul, A., Sarısoy, M., & Özekeş, M. (2000). Zihinsel engelli ve otistik çocukların anne babalarına yönelik grup danışmanlığının depresyon benlik algısı ve tutumları üzerine etkisi. (6), 2-9.
- Gülây, H., & Önder, A. (2010). Comparing acceptance and rejection levels of mentally handicapped children's parents and normally developed children's parents. *e- Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 742-750.
- Güneysucu, J. (2010). *Eğitilebilir zihinsel engelli çocuğa sahip olan babaların sosyo-demografik değişkenlere göre stres düzeyleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Görgü, E. (2005). *3-7 yaş arası otistik çocuğa sahip olan annelerin algıladıkları sosyal destek düzeyleri ile depresyon düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gürhopur Turan, F. D., & Dalgıç İşler, A. (2017). Zihinsel yetersiz çocuğu olan ebeveynlerde aile yükü. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 8(1), 9-16.
- Işıkhan, V. (2005). Zihinsel engelli çocuğa sahip annelerin psiko- sosyal ve sosyo -ekonomik sorunları. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 16(2), 1-20.
- İlhan L. (2008). Eğitilebilir zihinsel engelli çocuklarda beden eğitimi ve sporun sosyalleşme düzeylerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 315-324.
- Kaner, S. (2003). Aile Destek Ölçeği: Faktör yapısı, güvenirlik ve geçerlik. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(1), 57-72.
- Kaner, S. (2004). Engelli çocukları olan anababaların algıladıkları stres, sosyal destek ve yaşam doyumlarının incelenmesi. Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi kesin raporu, <http://acikarsiv.ankara.edu.tr/eng/browse/498/798.pdf?show> (29.04.2017).
- Krauss M.W. (1993) Child-related and parenting stress: similarities and differences between mothers and fathers of children with disabilities. *American Journal on Mental Retardation*, 97, 393-404.
- Karadağ, G. (2009). Engelli çocuğa sahip ailelerin yaşadıkları güçlükler ile aileden algıladıkları sosyal destek ve uyumsuzluk düzeyleri. *TAF Prev Med Bull*, 8(4), 315-322.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kazak, A.E ve Marvin, R.S (1984), Differences and adoption stress and social networks in families with a handicapped child, *Family Relations*, 33, 67-77.
- Kızıldaş, M. (2008). Özürlü çocuğa sahip ailelerin psiko- sosyal durumu ve çocukların yaşam becerileri. *Eğitim Dergisi*.
- Korkmaz, M., Yücel, A. S., Çelebi, N., & Kılıç, B. (2014). 7- 17 yaş arası farklı gelişimsel özellikleri olan çocuklara sahip ailelerin stresle başa çıkma yöntemlerinin incelenmesi. *ACED Uluslararası Aile Çocuk ve Eğitim Dergisi*, 2(4).
- Küçüker, S. (2001). Erken eğitimin gelişimsel geriliği olan çocukların anne babalarının stres ve depresyon düzeyleri üzerindeki etkinin incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 3(1), 1-11.
- Lepora, S., Evans, G. W., & Schneider, M. L. (1991). Dynamic role of social support in the link between chronic stress and psychological distress. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6(6), 899-909.
- Meşe, İ. (2013). Engellenmiş annelik: zihinsel engelli çocukların anneleri. *International Periodical For The Languages Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(12), 841-858.
- Naidoo, R.M. (1984). Counselling parents with handicapped children , *Projektive Psycho-logy*, 29(1),13-17.
- Önder, A., & Gülây, H. (2007). Ebeveyn Kabul- Red Teorisi ve Bireyin Gelişimi Bireyin Gelişimi Açısından Önemi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*(21), 20-28.

- Ömür, S. Özdemir, G., Töret, G. & Özkubat U. (2016). Otizimli çocuğa sahip ebeveynlerin otizm tanılama sürecinde ve tanı sonrasında yaşadıkları deneyimlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi, *International Journal of Early Childhood Special Education* (INT, JECSE), 5(2), 129-167.
- Özdamar, K. (2003). *Modern bilimsel araştırma yöntemleri*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özekes, M., Girli, A., Sarısoy, M., Yurdakul, A. (1998). Evlilik ilişkilerinde engelli çocuğa sahip olmanın rolü. 10. ulusal psikoloji kongresi, sözlü bildiri, Ankara.
- Özmen, D., Çetinkaya, A., (2012). Engelli çocuğa sahip ailelerin yaşadığı sorunlar. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi* 23(3), 35-49.
- Özsoy, Y., Eripek, S., & Özyürek, M. (1992). *Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar, Özel Eğitime Giriş*. Ankara: Karatepe Yayınları.
- Özşenol, F., Ünay, B., & Gökçay, E. (2003). Engelli çocuğa sahip ailelerin aile işlevlerinin değerlendirilmesi. *Gülhane Tıp Dergisi*, 45(2), 156-164.
- Rohner, R. P. (2004). The parental acceptance and rejection syndrome: Correlates of Perceived Rejection. *American Psychologist* (59), 830-840.
- Rohner, R., & Khaleque, A. (2002). *Parental acceptance- . Span: Rejection And Life*.
- Sarı, H. (2007). Zihinsel engelli çocuğu olan ailelerde aile yüklemesi. *Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 11(2), 2-4.
- Sarısoy, M. (2000). *Otistik ve zihinsel engelli çocuğa sahip ebeveynlerin evlilik uyumları*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Sümer, N., Aktürk, E. G., & Helvacı, E. (2010 Haziran). Anne- baba tutum ve davranışlarının psikolojik etkileri: türkiyede yapılan çalışmalara toplu bakış. *Türk Psikolojisi Yazıları*, 13(25), 42-59.
- Şen E. (2004). *Engelli çocuğu olan ailelerin yaşadığı güçlükler*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Şengül, S. & Baykan, H. (2013). Zihinsel engelli çocukların annelerinde depresyon, anksiyete ve stresle başa çıkma tutumları. *Kocatepe Tıp Dergisi*, 14(1), 30- 38.
- Ulutaşdemir, Nilgün (2007) Engellilerin Eğitimi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 2(5).
- Ünal, Z., & Karagöz, N. (2011). Özel Sağlık Sorunu Olan Çocuklara Yönelik Giysiler, *Tekstil Teknolojileri Elektronik Dergisi*, 5( 3), 60-65.
- Yazıcıoğlu, Y., & Erdoğan, S. (2004). *Spss uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yıldırım, G., & Gökyıldız, Ş. (2004). sağlıklı bebeğe sahip olmayan ailelerin yaşadığı psikososyal sorunlar. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 7(3), 74-82.
- Yıldırım, İ. (2004). Algılanan sosyal destek ölçeğinin revizyonu. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 17(5), 221-236.
- Yıldız, D. (2009). *Okul öncesi dönem engelli çocuğa sahip annelerin çocuklarını kabullenişleri ile umutsuzluk düzeylerinin karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, İstanbul.
- Yurdakul, A., Girli, A., Özekes, M., & Sarısoy, M. (2000). Otistik ve zihinsel engelli çocuğu olan ailelerin stresle baş etme yolları: anne-baba farklılıkları. *Saray Rehabilitasyon Dergisi*, 7, 6-17.
- Yörükoğlu, A. (1998). *Çocuk ruh sağlığı*. İstanbul: Özgür Yayınları.



## Ortaokul Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Alanları İle Bilgisayara Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Arş. Gör. Ayça CİRİT GÜL<sup>1</sup>

Geliş Tarihi: 18.05.2018

Kabul Tarihi: 05.10.2018

Yayın tarihi: 30.12.2018

### Özet

Bu araştırma, ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin çoklu zekâ alanları ile bilgisayara yönelik tutumlarının belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Samsun'un ilçelerinden birinde bulunan ortaokullarda yapılmıştır. Çalışma grubunu 93 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma nicel araştırma yöntemlerine göre tasarlanmıştır. Araştırmada iki ölçek kullanılmıştır. Ölçeklerden biri Gülşen (2015) tarafından geliştirilen "Çoklu Zekâ Kuramı Değerlendirme Ölçeği", diğeri ise Demir ve Yurdugül (2014) tarafından Türkçe 'ye uyarlanan "Ortaokul ve Lise Öğrencileri İçin Bilgisayara Yönelik Tutum Ölçeği"dir. Araştırmada elde edilen veriler SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analize geçmeden önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin yanı sıra Kolmogorov Smirnov ve Shapiro Wilk testlerine başvurulmuştur. Elde edilen sonuca göre verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Bu sebeple yapılacak analizlerde non-parametrik testler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin çoklu zekâ alanları ile bilgisayara yönelik tutumları arasında düşük ve orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Bilgisayara yönelik tutum, Çoklu zekâ kuramı, Ortaokul öğrencileri.

### The Investigation of the Relationship Between Multiple Intelligence Areas of Middle School Students and Computer Attitudes

### Abstract

This research was conducted to determine the attitudes of middle school 8th grade students to computer with multiple intelligence areas. The research was conducted in the secondary schools of one of the provinces of Samsun in the academic year 2016-2017. The study group is composed of 93 students. The study is designed for a quantitative research. Two scales were used in the study. One of the scales is "Scale for Computational Attitude for Middle School and High School Students", adapted by Gülşen (2015), "Multiple Intelligence Theory Evaluation Scale" and the other by Demir and Yurdugül (2014). The data obtained in the study were analyzed using the SPSS package program. Before passing the analysis, it was examined whether the data showed a normal distribution. In addition to the values of skewness and kurtosis, Kolmogorov Smirnov and Shapiro Wilk tests were applied. According to the obtained results, it was determined that the data do not show normal distribution. For this reason non-parametric tests have been used in analyzes. As a result of the research, it was determined that there was a low and moderate correlation between students' attitudes towards computer and multiple intelligences.

**Keywords:** Computer attitude, multiple intelligence theory, secondary school students.

<sup>1</sup> Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, [ayca.cirit@omu.edu.tr](mailto:ayca.cirit@omu.edu.tr)

## GİRİŞ

Bireyler fiziksel özellikleri bakımından birbirlerinden farklı oldukları gibi düşünme ve algılama biçimi, olaylara bakış açısı, öğrenme şekilleri yönünden de birbirlerinden farklıdırlar. Dolayısıyla bireyin çevresine, teknolojiye, yeniliklere ve değişikliklere karşı sergiledikleri tutumlar da birbirinden büyük ölçüde farklıdır. Howard Gardner'ın temsilcisi olduğu Çoklu Zekâ Kuramı bu farklılıkların temeli konusunda açıklama getirmektedir.

Gardner (1983) zekâyı, “Bir kişinin bir veya birden fazla kültürde değer bulan bir ürün ortaya koyabilme ve günlük ya da mesleki hayatında karşılaştığı bir problemi etkin ve verimli bir biçimde çözme yeteneği” olarak tanımlamıştır. Gardner'a göre bireyler aynı düşünüş tarzına sahip değildir ve eğer bireyler zekâ bileşimlerini tanıyabilirse karşılaştıkları problemleri çözmeye daha şanslı olabilirler (Talu, 1999). Gardner, geleneksel zekâ yaklaşımının öğrenciyi ortak bir ölçüte göre değerlendirmede faydalı olduğunu fakat öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirmede yetersiz olduğunu belirtmektedir (Başaran, 2004). Gardner zekânın birbirinden bağımsız sekiz bileşenden oluştuğunu ileri sürmüştü ve zekâyı sekiz alana ayırmıştır:

1. Sözel-Dilsel Zekâ
2. Mantıksal-Matematiksel Zekâ
3. Görsel-Uzamsal Zekâ
4. Sosyal-Kişilerarası Zekâ
5. Müziksel-Ritmik Zekâ
6. Bedensel-Kinestetik Zekâ
7. İçsel-Özedönük Zekâ
8. Doğa Zekâsı.

**1.Sözel-Dilsel Zekâ:** Bir bireyin kendi diline ait kavramları bir masalçı, bir konuşmacı ya da bir politikacı gibi sözlü olarak, ya da bir yazar, bir editör veya bir gazeteci gibi yazılı olarak etkili bir biçimde kullanabilme kapasitesidir (Armstrong, 1994; akt. Özyılmaz Akamca ve Hamurcu, 2005).

**2. Mantıksal-Matematiksel Zekâ:** Tümdengelim ve tümevarım kullanarak akıl yürütme, soyut problem çözme ve birbiri ile ilişkili kavramlar ve düşünceler arasındaki karmaşık ilişkiyi anlama yeteneği ya da benzer yönleri arama zekâsı olarak belirtilmektedir ve bilimsel hipotezi sınıflandırma, öngörü, öncelik verme, neden-sonuç ilişkisini anlama becerilerini içermektedir (Başaran, 2004).

**3. Görsel-Uzamsal Zekâ:** Resimler ve imgeler zekâsı ya da görsel dünyayı doğru olarak algılama ve kişinin kendi görsel yaşantılarını yeniden yaratma kapasitesidir (Demirel, 2005; akt. Yenilmez ve Bozkurt, 2006).

**4. Sosyal-Kişilerarası Zekâ:** Diğer insanların ruh hallerini, duygularını, güdülerini ve niyetlerini, nasıl çalıştıklarını, onlarla nasıl ortaklaşa çalışılabileceğini anlayabilme, problemleri ve karışıklıkları çözebilme yeteneğidir (Altan, 1999).

**5. Müziksel-Ritmik Zekâ:** Müziksel-ritmik zekâ, bir bireyin müziksel olarak düşünmesi ve belli bir olayın oluş biçimini, seyrini veya düzenini müziksel olarak algılaması, yorumlaması ve iletişimde bulunması olarak tanımlanabilir (Saban, 2001).

**6.Bedensel-Kinestetik Zekâ:** Fikirleri ve duyguları ifade etmek için, vücudu kullanabilme ve problemleri çözebilme yeteneği olarak tanımlanabilir (Altan, 1999).

**7.İçsel-Özedönük Zekâ:** Kendini tanıma ve kendi hakkında sahip olduğu bilgi ve anlayış ile çevresinde uyumlu davranışlar gösterme becerisidir (Eyyam, Meneviş ve Doğruer, 2010).

**8.Doğa Zekâsı:** Bitki topluluklarını tanıma, doğal hayattaki önemli farklılıkları ayırt etme yeteneği ve bu yeteneği ürünsel bir şekilde kullanma (avcılık, çiftçilik ya da biyolojik bilimler gibi) olarak tanımlanmaktadır (Gardner, 1993; akt. Talu, 1999).

Her bireyde bu zekâ alanlarından biri ya da birkaçı, nadiren de olsa bazı insanlarda bu zekâ alanlarının tümü aktiftir (Yenilmez ve Bozkurt, 2006). Bireyler, güncel hayatta karşılaştıkları problemleri daha aktif ve gelişmiş olan zekâ alanları ile çözmeye eğilimindedirler. Örneğin, matematiksel zekâsı daha gelişmiş olan bir birey, karşı karşıya kaldığı bir sorunu bu zekâ alanının özelliklerine göre çözmeye yoluna gidecektir veya müziksel-ritmik zekâsı daha gelişmiş olan bir birey, karşılaştığı herhangi bir problemi kendi alanı ile ilişkilendirerek çözmeye eğiliminde olacaktır.

Bireylerin nasıl ki karşılaştıkları problemleri çözmeye yöntemleri birbirlerinden farklı aynı şekilde bir olaya, olguya ya da duruma karşı sergiledikleri tutum da birbirinden oldukça farklıdır. Dolayısıyla günümüzün teknoloji çağı olduğu ve bilişim teknolojileri neredeyse hayatın her alanına girmiş durumda olduğunu göz önüne alındığında; bilişim teknolojilerinden biri olan bilgisayarlar ile tabletler ve cep telefonları aracılığı ile günlük yaşamın her anında karşılaşılması oldukça muhtemeldir. Ancak her an karşılaşılan bilgisayarlara karşı sergilenen tutumlar bireyler arası farklılık gösteriyor mu? Bu farklılık nasıldır? Farklı zekâ alanlarına sahip ya da farklı zekâ alanları gelişmiş olan bireylerin bilgisayara yönelik sergiledikleri tutum farklılaşabileceği düşüncesinden hareketle bu çalışmada sözü geçen zekâ alanlarına ilişkin öğrencilerin bilgisayara yönelik tutumlarında meydana geleceği varsayılan farklılıklar eleştirel bakış açısıyla belirlenmeye çalışılmıştır.

Literatürde bilgisayara yönelik tutumları belirlemeye yönelik (Aygül ve Koç, 2016; Kaplan, Duran ve Baş, 2015; Akyol, 2011; Köseoğlu ve ark., 2007; Gerçek ve ark., 2006; Erkan, 2004; Altun, 2003) ve çoklu zeka kuramına ilişkin (Demir ve Aybek, 2012; Eyyam, Meneviş ve Doğruer, 2010; Ekici, Gülay ve Taşkın, 2008; Akman, 2007; Azar, Presley ve Balkaya, 2006; Yenilmez ve Bozkurt, 2006; Gök Altun, 2006; Gürçay ve Eryılmaz, 2005; Özyılmaz Akamca ve Hamurcu, 2005; Başaran, 2004; Tuğrul ve Duran, 2003; Altan, 1999; Talu, 1999) yapılan çalışmalar mevcuttur. Ancak çoklu zekâ alanları ile bilgisayara yönelik tutumun bir arada incelendiği ve ortaokul öğrencileri ile yapılmış çalışmalar sınırlı sayıdadır. Bu iki alanı bir arada ele alınan çalışmaların sınırlı sayıda olması ve yapılan veya uygulanan eğitimlerde öğrencilerin zekâ alanlarının farklı olabileceği ve eğitim-öğretim sürecinin buna göre planlanabilmesinin sağlanabilmesi açısından bu çalışmanın alan yazına yenilik katacağı düşünülmektedir.

### Amaç

Bu çalışma, ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin çoklu zekâ alanlarına göre bilgisayara yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sözel-Dilsel zekâsı gelişmiş öğrencilerin bilgisayara yönelik tutumları nasıldır?
2. Mantıksal-Matematiksel zekâsı gelişmiş olan öğrencilerin bilgisayara yönelik tutumları nasıldır?
3. Görsel-Uzamsal zekâsı gelişmiş olan öğrencilerin bilgisayara yönelik tutumları nasıldır?
4. Müziksel-Ritmik zekâsı gelişmiş olan öğrencilerin bilgisayara yönelik tutumları nasıldır?
5. Bedensel-Kinestetik zekâsı gelişmiş olan öğrencilerin bilgisayara yönelik tutumları nasıldır?
6. Sosyal-Kişilerarası zekâsı gelişmiş olan öğrencilerin bilgisayara yönelik tutumları nasıldır?
7. İçsel-Özedönük zekâsı gelişmiş olan öğrencilerin bilgisayara yönelik tutumları nasıldır?
8. Doğacı zekâsı gelişmiş olan öğrencilerin bilgisayara yönelik tutumları nasıldır?
9. Öğrencilerin çoklu zeka alanları ile bilgisayara yönelik tutumları arasındaki ilişki nasıldır?

### YÖNTEM

#### Araştırmanın Modeli

Çalışma, nicel bir araştırma olup veriler korelasyonel araştırma deseni ile toplanmıştır. Korelasyonel araştırmalar, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin değişkenlerden herhangi birine müdahale edilmeksizin ortaya çıkarıldığı, bu değişkenler arasındaki ilişkinin düzeyinin belirlenmesini sağlayan araştırmalardır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Bu çalışmada, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Karadeniz bölgesindeki orta ölçekli illerden birine bağlı olan bir ilçede bulunan ortaokulların 8.sınıflarında öğrenim gören öğrencilere iki ölçek

uygulanmıştır. Çalışma “Ortaokul Öğrencilerinin Zekâ Alanları İle Bilgisayara Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi” amacıyla yapılmış nicel bir çalışmadır. Çalışmada Gülşen (2015) tarafından geliştirilen “Çoklu Zekâ Kuramı Değerlendirme Ölçeği” ve Demir ve Yurdugül (2014) tarafından Türkçe ‘ye uyarlanan “Ortaokul ve Lise Öğrencileri İçin Bilgisayara Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışma, Samsun’un küçük ölçekli bir ilçesindeki ortaokul ve İmam Hatip ortaokulunda eğitim gören tüm 8. Sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Çalışmada herhangi bir örnekleme seçimi yapılmamış; ilçedeki ortaokullarda eğitim gören tüm öğrencilere ulaşılmıştır. Çalışmanın evreni 93 kişidir. Çalışmaya ilçede bulunan tüm ortaokullar dâhil edilmiştir.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışma eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan izinle ve okul yöneticileri ve 2 öğretmenin işbirliği ile yapılmıştır. Öğrencilere ölçeklerin yapılma amacı belirtilmiş ve ölçekleri nasıl dolduracaklarına ilişkin kısa bir açıklama yapılmıştır. Öğrencilerin ölçekleri doldurmaları için 30-45 dakika sürmüştür.

Çalışmada kullanılan “Çoklu Zekâ Kuramı Değerlendirme Ölçeği” sekiz boyuttan, “Ortaokul ve Lise Öğrencileri İçin Bilgisayara Yönelik Tutum Ölçeği” üç boyuttan oluşmaktadır. Çoklu Zekâ Kuramı Değerlendirme Ölçeği; sözel- dilsel zekâ 10 madde, mantıksal-matematiksel zekâ 10 madde, görsel-uzamsal zekâ 10 madde, bedensel-kinestetik zekâ 10 madde, müziksel-ritmik zekâ 10 madde, sosyal- kişilerarası zekâ 10 madde, içsel- öze dönük zekâ 10 madde ve doğacı zekâ 10 madde olmak üzere toplam sekiz boyut ve seksen maddeden oluşmaktadır. “Çoklu Zekâ Alanları Değerlendirme Ölçeği”nin bulunduğu tablolar bütün halinde incelendiğinde, ölçekteki maddelerin bütün halinde Cronbach’s Alpha ( $\alpha$ ) değeri 0,965 olarak bulunmuş olup, bu değere bakılarak ölçekteki maddelerin oldukça güvenilir olduğu söylenebilir (Gülşen, 2015). Ortaokul ve Lise Öğrencileri İçin Bilgisayara Yönelik Tutum Ölçeği ise bilgisayardan hoşlanma 6 madde, bilgisayarın önemi 6 madde ve bilgisayar kaygısı 8 madde olmak üzere toplam üç boyut ve yirmi maddeden oluşmaktadır. Çalışmada kullanılan her iki ölçekte yer alan maddelerin puanlaması 0 ile 4 puan olarak yapılmıştır. Bu puanlama; (0) Kesinlikle katılmıyorum, (1) Katılmıyorum, (2) Kararsızım, (3) Katılıyorum, (4) Kesinlikle katılıyorum şeklindedir. Ölçeğin genel Cronbach Alfa ve Omega güvenirlik katsayıları sırasıyla 0,83 ve 0,95 olarak hesaplanmıştır (Demir ve Yurdugül, 2014). Çalışmadan elde edilen verilerin analizi için SPSS paket programı kullanılmıştır.

### BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde öğrencilerin uygulanan ölçeklere vermiş oldukları yanıtların betimsel istatistikleri (aritmetik ortalama, standart sapma vs.) hesaplanmıştır. İlk olarak öğrencilerin Çoklu Zekâ Kuramı Değerlendirme Ölçeğine verdiği yanıtlar, daha sonra Ortaokul ve Lise Öğrencileri İçin Bilgisayara Yönelik Tutum Ölçeğine verdiği yanıtlar değerlendirilmiştir. Analize geçmeden önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin yanı sıra Kolmogorov Smirnov ve Shapiro Wilk testlerine başvurulmuştur. Elde edilen sonuca göre verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Bu sebeple yapılacak analizlerde non-parametrik testler kullanılmıştır.

### Çoklu Zekâ Kuramı Değerlendirme Ölçeği Betimsel İstatistikler

Ölçeğin her bir boyutunda 10 madde bulunmaktadır. Çalışmadan elde edilen verilerin değerlendirilmesinde aşağıdaki aralıklar kullanılmıştır: “0-7” Gelişmemiş, “8-15” Biraz Gelişmiş, “16-23” Orta Düzeyde Gelişmiş, “24-31” Gelişmiş, “32-40” Çok Gelişmiş. Ölçekte yer alan her zeka alanına ilişkin alınabilecek en yüksek puan 40’tır.

Tablo 1: Çoklu zekâ kuramı değerlendirme ölçeği betimsel istatistikler

Puanlar	N	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	Aritmetik Ortalama	Ss
Sözel Zekâ	93	11	39	26,85	4,888
Matematiksel Zekâ	93	12	37	25,05	5,230
Görsel Zekâ	93	15	39	27,97	5,615
Müziksel Zekâ	93	9	40	26,23	7,608

Bedensel Zekâ	93	13	40	27,83	5,636
Sosyal Zekâ	93	11	39	28,33	5,667
İçsel Zekâ	93	6	39	25,35	6,287
Doğacı Zekâ	93	10	40	27,31	6,612

Tablo 1'deki ölçek uygulanan 93 öğrencinin zekâ alanlarının aritmetik ortalamaları incelendiğinde en yüksek ortalamanın 28,33 ile sosyal zekâ en düşük ortalamanın ise 25,05 ile matematiksel zekâ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin müziksel zekâ, bedensel zekâ ve doğacı zekâ alanlarından en yüksek puan olan 40 puanı aldıkları görülmektedir. Bu zeka alanlarından yüksek puan almış olmaları öğrencilerin hareket etmeyi sevdiğini, doğada vakit geçirmekten hoşlandıkları, ritm duygusu ile hareket edebildikleri söylenebilir. Öğrencilerin aritmetik ortalamalarının en düşük olduğu alan ise matematiksel zekâ alanıdır. Bu alandan alınan en yüksek puan 37'dir. Bu puan gelişmiş düzeyde zekâ alanına karşılık gelmesine rağmen diğer zekâ alanlarıyla karşılaştırıldığında öğrencilerin neden-sonuç ilişkileri kurmakta, sayısal işlemler yapmakta vb. konularda diğer faaliyetlere nazaran daha çok zorlandıkları söylenebilir.

### Çoklu Zekâ Alanlarının Gelişmişlik Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Öğrencilere uygulanan “Çoklu Zekâ Kuramı Değerlendirme Ölçeği”nde öğrencilerin zekâ alanlarının gelişmişlik düzeylerine bakılmıştır. Bu şekilde öğrencilerin hangi zekâ alanlarının daha çok gelişmiş olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin her zekâ alanı ile ilgili 10 maddeden aldıkları toplam puanlar dikkate alınmıştır. Alınan puanların değerlendirilmesinde aşağıdaki aralıklar kullanılmıştır: “0-7=1” Gelişmemiş, “8-15=2” Az Gelişmiş, “16-23=3” Orta Düzeyde Gelişmiş, “24-31=4” Gelişmiş, “32-40=5” Çok Gelişmiş (Gülşen, 2015).

**Tablo 2: Çoklu zekâ alanlarının gelişmişlik düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler**

Gelişmişlik Düzeyi	Sözel Zekâ N/%	Matematiksel Zekâ N / %	Görsel Zekâ N / %	Müziksel Zekâ N/%	Bedensel Zekâ N/%	Sosyal Zekâ N/%	İçsel Zekâ N/%	Doğacı Zekâ N/%
(0-7) Gelişmemiş	0/0	0/0	0/0	0/0	0/0	0/0	1/1,1	0/0
(8-15) Az Gelişmiş	1/1,1	4/4,3	1/1,1	10/10,8	2/2,2	3/3,2	5/5,4	4/4,3
(16-23) Orta Düzeyde Gelişmiş	19/20,4	29/31,2	19/20,4	17/18,3	17/18,3	11/11,8	22/23,7	26/28
(24-31) Gelişmiş	60/64,5	49/52,7	49/52,7	44/47,3	47/50,5	49/52,7	51/54,8	35/37,6
(32-40) Çok Gelişmiş	13/14	11/11,8	11/11,8	22/23,7	27/29	30/32,3	14/15,1	28/30,1

Tablo 2 incelendiğinde ölçek uygulanan 93 öğrenciden sadece 1 (%1,1) öğrencinin “içsel zekâ” alanı gelişmemiştir. Elde edilen sonuçlarda “gelişmemiş” olarak saptanan başka zekâ alanı yoktur.

Öğrencilerin verdikleri yanıtlar değerlendirildiğinde, “sözel zekâ” ve “görsel zekâ” alanlarından 1 öğrencinin, “bedensel zekâ” alanından 2 öğrencinin, “sosyal zekâ” alanından 3 öğrencinin, “matematiksel zekâ” ve “doğacı zekâ” alanlarından 4 öğrencinin, “içsel zekâ” alanından 5 öğrencinin, “müziksel zekâ” alanından 10 öğrencinin bu zekâ alanlarının “az gelişmiş” olduğu saptanmıştır.

Öğrencilerin verdikleri yanıtlar değerlendirildiğinde, “sosyal zekâ” alanından 11 öğrencinin, “müziksel zekâ” ve “bedensel zekâ” alanlarından 17 öğrencinin, “sözel zekâ” ve “görsel zekâ” alanlarından 19 öğrencinin, “içsel zekâ” alanından 22 öğrencinin, “doğacı zekâ” alanından 26



öğrencinin ve “matematikselsel zekâ” alanından 29 öğrencinin bu zekâ alanlarının “orta düzeyde gelişmiş” olduğu saptanmıştır.

Öğrencilerin verdikleri yanıtlar değerlendirildiğinde, “doğacı zekâ” alanından 35 öğrencinin, “müziksel zekâ” alanından 44 öğrencinin, “bedensel zekâ” alanından 47 öğrencinin, “matematikselsel zekâ”, “görsel zekâ” ve “sosyal zekâ” alanlarından 49 öğrencinin, “içsel zekâ” alanından 51 öğrencinin ve “sözel zekâ” alanından ise 60 öğrencinin bu zekâ alanlarının “gelişmiş” düzeyde olduğu saptanmıştır.

Öğrencilerin verdikleri yanıtlar değerlendirildiğinde, “matematikselsel zekâ” ve “görsel zekâ” alanlarından 11 öğrencinin, “sözel zekâ” alanından 13 öğrencinin, “içsel zekâ” alanından 14 öğrencinin, “müziksel zekâ” alanından 22 öğrencinin, “bedensel zekâ” alanında 27 öğrencinin, “doğacı zekâ” alanından 28 öğrencinin ve “sosyal zekâ” alanından 30 öğrencinin bu zekâ alanlarının “çok gelişmiş” düzeyde olduğu saptanmıştır.

### Bilgisayara Yönelik Tutum Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler

Ortaokul ve Lise Öğrencileri İçin Bilgisayara Yönelik Tutum Ölçeğinde üç boyut bulunmaktadır. “Bilgisayardan Hoşlanma” ve “Bilgisayarın Önemi” boyutlarının her biri 6 maddeden, “Bilgisayar Kaygısı” boyutu ise 8 maddeden oluşmaktadır. Madde sayılarının farklı olmasına bağlı olarak maddelerin değerlendirilmesinde kullanılan puan aralıkları da farklılık göstermektedir. “Bilgisayardan hoşlanma” ve “Bilgisayarın Önemi” boyutlarının puan aralıkları aşağıdaki gibidir: “0-4” Tamamen Olumsuz, “5-9” Olumsuz, “10-14” Kararsız, “15-19” Olumlu, “20-24” Tamamen Olumlu. “Bilgisayar Kaygısı” boyutu için puan aralıkları ise aşağıdaki gibidir: “0-6” Tamamen Olumsuz, “7-12” Olumsuz, “13-19” Kararsız, “20-25” Olumlu, “26-32” Tamamen Olumlu (Demir ve Yurdugül, 2014).

*Tablo 3: Bilgisayara yönelik tutum ölçeğine ilişkin betimsel istatistikler*

Puanlar	N	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
<b>Bilgisayardan hoşlanma</b>	93	2	21	13,57	3,515
<b>Bilgisayarın önemi</b>	93	2	23	13,44	4,024
<b>Bilgisayar kaygısı</b>	93	5	32	20,54	5,140

Tablo 3’teki ölçek uygulanan 93 öğrencinin bilgisayara yönelik tutumlarının aritmetik ortalamaları incelendiğinde en yüksek ortalamanın 20,54 (olumlu) ile bilgisayar kaygısı olduğu görülmektedir. Ortalaması en düşük olan tutum ise bilgisayarın önemi boyutudur. Öğrencilerin bilgisayarın önemine ilişkin kararsız (13-19) tutum sergiledikleri görülmektedir.

### Bilgisayara Yönelik Tutumlarının Toplam Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Öğrencilere uygulanan tutum ölçeğinde öğrencilerin “bilgisayardan hoşlanma” ve “bilgisayarın önemi” boyutlarından aldıkları toplam puanlara ilişkin veriler aşağıdaki gibidir. Toplam puanların ve sergilenen tutumların değerlendirilmesinde aşağıdaki puan aralıkları kullanılmıştır: “0-4=1” Tamamen Olumsuz, “5-9=2” Olumsuz, “10-14=3” Kararsız, “15-19=4” Olumlu ve “20-24=5” Tamamen Olumlu.

*Tablo 4: Bilgisayardan hoşlanma ve bilgisayarın önemi boyutlarından aldıkları toplam puanlar*

Tutumlar	Bilgisayardan Hoşlanma N/%	Bilgisayarın Önemi N/%
<b>(0-4) Tamamen Olumsuz</b>	1/ 1,1	3/ 3,2
<b>(5-9) Olumsuz</b>	8/ 8,6	9/ 9,7
<b>(10-14) Kararsız</b>	47/ 50,5	44/ 47,3
<b>(15-19) Olumlu</b>	34/ 36,6	33/ 35,5
<b>(20-24) Tamamen Olumlu</b>	3/ 3,2	4/ 4,3

Öğrencilerin ölçeğe verdikleri puanlar değerlendirildiğinde, “bilgisayardan hoşlanma” boyutuna ilişkin olarak 1 öğrencinin “tamamen olumsuz”, 8 öğrencinin “olumsuz”, 47 öğrencinin “kararsız”, 34 öğrencinin “olumlu” ve 3 öğrencinin ise “tamamen olumlu” tutum sergilediği belirlenmiştir.

“Bilgisayarın önemi” boyutuna ilişkin olarak ise 3 öğrencinin “tamamen olumsuz”, 9 öğrencinin “olumsuz”, 44 öğrencinin “kararsız”, 33 öğrencinin “olumlu” ve 4 öğrencinin de “tamamen olumlu” tutum sergilediği belirlenmiştir.

Öğrencilere uygulanan tutum ölçeğinde öğrencilerin “bilgisayar kaygısı” boyutundan aldıkları toplam puanlar ve bu toplam puanların ve sergilenen tutumların puan aralıkları aşağıdaki gibidir: “0-6=1” Tamamen Olumsuz, “7-12=2” Olumsuz, “13-19=3” Kararsız, “20-25=4” Olumlu, “26-32=5” Tamamen Olumlu.

**Tablo 5:** Öğrencilerin “bilgisayar kaygısı” boyutundan aldıkları toplam puanlar

Tutumlar	Bilgisayar Kaygısı N / %
(0-4) Tamamen Olumsuz	1/ 1,1
(5-9) Olumsuz	6/ 6,5
(10-14) Kararsız	30/ 32,3
(15-19) Olumlu	43/ 46,2
(20-24) Tamamen Olumlu	13/ 14

“Bilgisayardan hoşlanma” ve “bilgisayarın önemi” boyutları birlikte değerlendirildiğinde her iki boyutta da öğrencilerin yaklaşık %50’sinin “kararsız” tutum ve %35’inin de “olumlu” tutum sergiledikleri görülmektedir. “Bilgisayar kaygısı” boyutuna bakıldığında ise öğrencilerin yaklaşık %32’sinin “kararsız” tutum, %46’sının ise “olumlu” tutum sergiledikleri görülmüştür. Bu bilgiler doğrultusunda öğrencilerin bilgisayardan hoşlanma ve bilgisayarın önemine ilişkin olumlu ya da olumsuz belirgin bir tutumlarının olmadığı, bilgisayar kaygısına ilişkin olarak da bilgisayar kaygısı yaşamadıkları söylenebilir.

### Çoklu Zekâ Alanları ve Bilgisayara Yönelik Tutumlarına İlişkin İstatistikler

Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanları ile Bilgisayara Yönelik Tutumları arasındaki ilişkiye yönelik Spearman Korelasyon Testi Sonuçları incelenmiş ve tablolaştırılarak sunulmuştur.

**Tablo 6:** Öğrencilerin çoklu zekâ alanları ile bilgisayara yönelik tutumları arasındaki ilişkiye yönelik spearman korelasyon testi sonuçları

Çoklu Zekâ Alanı	Bilgisayar Tutumları					
	Kaygı Boyutu		Önem Boyutu		Hoşlanma Boyutu	
	R	P	r	p	r	p
Doğacı Zekâ	.065	.537	.239*	.021	-.011	.920
İçsel Zekâ	.130	.215	.231*	.026	-.017	.868
Sosyal Zekâ	.156	.136	.361**	.000	.133	.205
Bedensel Zekâ	.267**	.010	.330**	.001	.263*	.011
Müziksel Zekâ	.283**	.006	.282**	.006	.231*	.026
Görsel Zekâ	.226*	.030	.397**	.000	.259*	.012
Matematiksel Zekâ	.239*	.021	.301**	.003	.191	.067
Sözel Zekâ	.164	.117	.179	.086	-.027	.794

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

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin çoklu zekâ alanları alt boyutları ile bilgisayar yönelik tutum alt boyutları arasında anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Tablo 6’ya göre Doğacı zekâ alanı ve İçsel zekâ alanı ile Bilgisayar Önem boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlı düşük düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir (r=239, p<.05; r=231, p<.05).

Sosyal zekâ alanı ile Bilgisayar Önem boyutu arasında da istatistiksel açıdan anlamlı orta düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir (r=.361, p<.01).

Öğrencilerin Bedensel zekâ alanları ile Bilgisayar kaygı arasında düşük düzeyde pozitif yönde ( $r=.267$ ,  $p<.01$ ), Bilgisayar Önem arasında orta düzeyde pozitif yönde ( $r=.330$ ,  $p<.01$ ), Bilgisayar Hoşlanma arasında düşük düzeyde pozitif yönde ( $r=.263$ ,  $p<.05$ ) anlamlı ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin Müziksel zekâ alanları ile Bilgisayar kaygı arasında düşük düzeyde pozitif yönde ( $r=.283$ ,  $p<.01$ ), Bilgisayar Önem arasında düşük düzeyde pozitif yönde ( $r=.282$ ,  $p<.01$ ), Bilgisayar Hoşlanma arasında düşük düzeyde pozitif yönde ( $r=.231$ ,  $p<.05$ ) anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin Görsel zekâ alanları ile Bilgisayar kaygı arasında düşük düzeyde pozitif yönde ( $r=.226$ ,  $p<.05$ ), Bilgisayar Önem arasında orta düzeyde pozitif yönde ( $r=.397$ ,  $p<.01$ ), Bilgisayar Hoşlanma arasında düşük düzeyde pozitif yönde ( $r=.259$ ,  $p<.05$ ) anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin Matematiksel zekâ alanları Bilgisayar kaygı arasında düşük düzeyde pozitif yönde ( $r=.239$ ,  $p<.05$ ), Bilgisayar Önem arasında orta düzeyde pozitif yönde ( $r=.301$ ,  $p<.01$ ) anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin Sözel Zekâ alanları ile Bilgisayar tutum alt boyutları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

## SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu çalışmada, ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin çoklu zekâ alanları ile bilgisayara yönelik tutumları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın bulguları doğrultusunda yapılan genel değerlendirme sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır: Öğrencilerin çoklu zekâ alanlarına ilişkin veriler değerlendirildiğinde, genel olarak öğrencilerin bütün zekâ alanlarının gelişmiş olduğu belirlenmiştir. Ancak her zekâ alanları gelişmiş düzeyde olmasına rağmen her bir öğrenci için çok gelişmiş olan zekâ alanları da vardır. Şerefhanoglu (2007) çalışmasında, öğrencilerin, bilgisayara yönelik tutumları ile çoklu zekâ alanları arasındaki ilişkilere bakmış; sözel-dilsel ve bedensel-kinestetik zekâ alanı ile bilgisayara yönelik tutumlar arasında bir ilişkinin olmadığını, benlik ve doğacı zekâ alanları arasında zayıf bir ilişki olmasına rağmen bu ilişkinin anlamsız olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine aynı çalışmada, öğrencilerin mantıksal-matematiksel, görsel-uzamsal, müziksel-ritmik ve sosyal zekâları ile bilgisayara yönelik tutumları arasında ise pozitif yönde zayıf olsa da anlamlı bir ilişkinin var olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada da, Çoklu Zekâ Kuramı Değerlendirme Ölçeği ile Ortaokul ve Lise Öğrencileri İçin Bilgisayara Yönelik Tutum Ölçeği uygulanan öğrencilerin zekâ alanları ile bilgisayara yönelik tutumları arasında düşük ve orta düzeylerde ilişkiler bulunmuştur. Bu bulgulara göre öğrencilerin çok gelişmiş ve gelişmiş olan zekâ alanları bilgisayara yönelik tutumlarında önemli bir farklılık oluşturmamaktadır. Öğrencilerin gelişmiş zekâ alanlarına uygun olarak yapılandırılan eğitim öğretim sürecinin öğrencilerin öğrenmelerini daha zevkli ve eğlenceli hale getirdiği söylenebilir. Akman (2007)'nin yaptığı çalışmada, çoklu zekâ kuramına yönelik planlanan dersin öğrencilerin akademik başarısına olumlu etki ettiği bulunmuştur. Yine bu sonuçla benzer olarak Gök Altun (2006)'un yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre, çoklu zekâ kuramı destekli etkinliklerin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin erişim testi düzeyleri, hatırd tutma düzeyleri, fen bilgisi dersine karşı geliştirdikleri tutum düzeyleri, düz anlatım uygulanan kontrol grubu öğrencilerinininkine göre yüksek bulunmuştur.

Sonuç olarak, değişen öğretim programlarında vurgulanan bireysel farklılıklar dikkate alınarak ve öğrencinin öğretim sürecinin merkezi konumunda olduğu programlar tasarladığında ve öğrencilerin bilişsel anlamdaki farklılıkları ve karşılaştıkları problemlere çözüm sunarken kullandıkları yollar, stratejiler veya yöntemler dikkate alındığında öğrencilerin akademik başarılarında artış olması beklenen bir sonuç olabilir. Zira yapılan bu çalışmada da öğrencilerin sahip oldukları farklı zeka alanlarına göre çözüm ürettikleri; karşılaştıkları sorunlarda kendi gelişmiş zeka alanlarına göre bakış açısı geliştirdikleri görülmüştür.

## KAYNAKÇA

- Akman, N. (2007). *Ortaöğretimde İnsanda Destek Ve Hareket Sistemleri Konusunun Çoklu Zekâ Temelli İşlenmesinin Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Akyol, C. (2011). *İlköğretim 1. Kademe Yönelik Bilgisayar Destekli Çoklu Zekâ Ölçeğinin Geçerlilik Ve Güvenirlilik Çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Konya.
- Altan, M. Z. (1999). Çoklu zekâ kuramı, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(17), 105-117.
- Altun, A. (2003). Öğretmen adaylarının internete yönelik tutumları, *Eğitim ve Bilim*, 28(127), 3-9.
- Aygül, İ. ve Koç, C. (2016). Tunceli Üniversitesi Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin çoklu zekâ alanları ile öğrenme stillerinin incelenmesi, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(37), 112-132.
- Azar, A., Presley, A. İ. ve Balkaya, Ö. (2006). Çoklu zekâ kuramına dayalı öğretimin öğrencilerin başarı, tutum, hatırlama ve bilişsel süreç becerilerine etkisi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 45-54.
- Başaran, B. I. (2004). Etkili öğrenme ve çoklu zekâ kuramı: Bir inceleme, *Ege Eğitim Dergisi*, 5(1), 7-15.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demir, R. ve Aybek, B. (2012). Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ve çoklu zekâ alanlarının incelenmesi, *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 2(4), 27-40.
- Demir, Ö. ve Yurdugül, H. (2014). Ortaokul ve lise öğrencileri için bilgisayara yönelik tutum ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması, *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 247-256.
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitimde yeni yönelimler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ekici, G., Gülay, H. ve Taşkın, N. (2008). Öğretmen adaylarının zekâ türleriyle bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi, *Akademik Dizayn Dergisi*, 3, 94-103.
- Erkan, S. (2004). Öğretmenlerin bilgisayara yönelik tutumları üzerine bir inceleme, *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 141-145.
- Eyyam, R., Meneviş, İ. VE Doğruer, N. (2010). Çoklu zekâ ve akademik başarı arasındaki ilişki, *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 11-13 Kasım 2010, Antalya.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind, the theory of multiple intelligences (second edition)*. London: Harper Collins Publishers.
- Gerçek, C., Köseoğlu, P., Yılmaz, M. ve Soran, H. (2006). Öğretmen adaylarının bilgisayar kullanımına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 130-139.

- Gök-Altun, D. (2006). *Çoklu Zekâ Kuramına Göre Hazırlanmış Ses Ve Işık Ünitesinin Öğrenci Başarısına, Hatırlama Düzeylerine, Fen Bilgisine Karşı Tutumlarına Ve Öğretmen Ve Öğrenci Görüşlerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü: Muğla.
- Gülşen, C. (2015). Çoklu zekâ alanları değerlendirme ölçeği geliştirilmesi çalışması, *International Journal of Human Sciences*, 12(2), 1918-1930.
- Gürçay, D. ve Eryılmaz, A. (2005). Çoklu zekâ alanlarına dayalı öğretimin öğrencilerin fizik başarısına etkisi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29), 103-109.
- Kaplan, A., Duran, M. ve Baş, G. (2015). Matematik dersinde çoklu zeka kuramına dayalı öğretimin akademik başarıya etkisi: bir meta-analiz çalışması, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 814-831.
- Köseoğlu, P., Yılmaz, M., Gerçek, C. ve Soran, H. (2007). Bilgisayar kursunun bilgisayara yönelik başarı, tutum ve öz-yeterlik inançları üzerine etkisi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 203-209.
- Özyılmaz Akamca, G. ve Hamurcu, H. (2005). Çoklu zekâ kuramı tabanlı öğretimin öğrencilerin fen başarısı, tutumları ve hatırda tutma üzerindeki etkileri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 178-187.
- Saban, A. (2001). *Çoklu zekâ teorisi ve eğitim*, İstanbul: Nobel Yayıncılık.
- Şerefhanoglu, H. (2007). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin bilgisayarla yönelik tutumları ile çoklu zekâ alanlarının karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü: Balıkesir.
- Talu, N. (1999). Çoklu zekâ kuramı ve eğitime yansımaları, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(15), 164-172.
- Tuğrul, B. ve Duran, E. (2003). Her çocuk başarılı olmak için bir şansa sahiptir: Zekânın çok boyutluluğu çoklu zekâ kuramı, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(24), 224-233.
- Yenilmez, K. ve Bozkurt, E. (2006). Matematik eğitiminde çoklu zekâ kuramına yönelik öğretmen düşünceleri, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 90-103.



## Sınıf Öğretmenlerinin Bilimin Doğasına Yönelik Görüşleri

Zelal AKGÜN<sup>1</sup>

Hatice ÖZENOĞLU<sup>2</sup>

Geliş Tarihi: 16.11.2018

Kabul Tarihi: 31.12.2018

Yayın tarihi: 31.12.2018

### Özet

Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin bilimin doğasına ilişkin görüşlerini belirlemek ve bu görüşlerin çeşitli değişkenlere göre değişip değişmediğini tespit etmektir. Araştırmada nitel ve nicel araştırma desenlerinin bir arada kullanıldığı karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Aydın İli Söke ilçesindeki ilkokullarda görev yapan 321 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcıların görüşlerini belirlemek amacıyla 11 alt boyut ve 30 önermeden oluşan 4'lü ölçeklendirmeli "Bilimin Doğası Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarını derinleştirmek amacıyla 32 sınıf öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Çalışma sonucunda Fen-edebiyat mezunu sınıf öğretmenlerinin yeni bilgi kanıtlarını yorumlama yeteneklerinin daha iyi olduğu, okullarında laboratuvar bulunan sınıf öğretmenlerinin bilimsel değişime daha açık olduğu ve araştırmada yer alan okullardan eğitimlerini 6-10 yıl arasında sürdürenlerin bilimde öznellik olgusunun daha yüksek olduğu söylenebilir. Aynı zamanda görüşmeye katılan sınıf öğretmenlerinin geleneksel bilim anlayışına, öğretmenlerinin bir kısmının ise bilimin doğasıyla ilgili kavram yanlışlarına (mit) sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Bilimin doğası, sınıf öğretmenleri, fen bilimleri dersi

### Classroom Teachers' Views on the Nature of Science

#### Abstract

The aim of this study is to determine the opinions of the teachers about the nature of science and to determine whether these views change according to various variables. In this study, a mixed research method was used which used qualitative and quantitative research designs. The study group consisted of 321 classroom teachers working in primary schools in Söke district of Aydın province in 2014-2015 academic years. In order to determine the views of participants "The Nature of Science Scale", which is composed of 11 sub-dimensions and 30 propositions, was used. In order to the results of the research, semi-structured interviews were conducted with 32 classroom teachers. As a result of the study, it can be said that the classroom teachers who have graduated from science and literature are better at interpreting the new information evidence, and that the teachers in their in labs in schools are more open to scientific change and the ones who have their education between 6-10 years are more subjective in the subject of subjectivity in science. At the same time, it was concluded that the class teachers who participated in the interview had a traditional understanding of science and some of their teachers had misconceptions about the nature of science.

**Key words:** Nature of science, classroom teachers, science lesson

<sup>1</sup> Adnan Menderes Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı  
zelalakun@gmail.com

<sup>2</sup> Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü  
hozenoglu@adu.edu.tr

## GİRİŞ

Ertürk (1979: 14) eğitimin bir süreç olduğunu, bireylerin davranışlarında değişme yapmayı amaçladığını ve davranışlarda değişimin ancak yaşantılarla oluşabileceği sayıltılarından hareket ederek, eğitimi “bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci” olarak tanımlamıştır. Öğretmen, öğrencilerine istenilen davranışları öğretmede ve öğrenilen davranışları pekiştirmede eğitimin ilk sorumlusu olarak görülmektedir (Şama ve Tarım, 2007). Şişman (2007: 189)’a göre eğitimin niteliği ve kalitesi de büyük ölçüde öğretmenlerin niteliğiyle doğru orantılıdır. Bu noktada öğretmenlerin sahip olduğu yeterliliklerin önemli olduğu düşünülmektedir. Eğitimin tanımının yapılmasının ardından bilimin de tanımlanmasında önem görülmektedir. Bilim belli bir nesnelliğe sahip, dünya hakkındaki hakikatleri bulmamıza yardımcı, doğa ve aklın gerçeklik alanına ait mümkün olan en güvenilir bilgiyi vermektedir (Mattehws, 1998). Çavuş (2010) bilimin modern hayatın üzerinde bazen hissettiğimiz bazen de varlığından haberimizin dahi olmadığı yaygın bir etkisi olduğunu belirtmektedir. Günümüzde toplumların ihtiyaçları doğrultusunda yenilenen ve geliştirilen eğitim programları, öğrencilerin bilim ve teknoloji konusunda yüksek düzeyde farkındalığa sahip bireyler olarak yetiştirilmesi üzerine geliştirilmektedir (Saraç, 2012).

Ülkemizde bilim denilince akla ilk olarak fen gelmektedir. Gerçekte fen, bilimin bir alt dalıdır ve doğadaki her olay fenin konusunu oluşturur (Çepni, 2012; Aydoğdu ve Kesercioğlu, 2005). Fiziksel ve biyolojik dünyayı tanımlamaya ve açıklamaya çalışan dinamik ve beşeri bir faaliyet olan fen aynı zamanda deneysel ölçütleri, mantıksal düşünmeyi ve sürekli sorgulamayı temel alan bir araştırma ve düşünme yoludur (Aydoğdu ve Kesercioğlu, 2005). Eğitim veya bilimde meydana gelen bir değişme ya da gelişimin diğerini etkilediği düşünülmektedir. Dolayısıyla eğitimle ulaşılması gereken hedeflerin bilim ve teknolojiye bağımsız olmayacağı söylenebilir.

Bilimin topluma dönük bir yapısının olmasının, toplumda bilime olan bağlılığını artırıcı bir durum oluşturduğunu vurgulayarak bu karşılıklı etkileşimin bilime ilişkin kavramlara sahip olmayı, bilimi anlamayı, bilimsel düşünme becerisi kazanmayı, bilime karşı olumlu tutum sergilemeyi, gerektiğinde bilimsel bilginin üretilmesini yani “bilimsel okuryazar” bireyi işaret etmektedir.

Bilimsel okuryazarlıkla ilgili farklı tanımlamaların yapıldığı görülmektedir. İlk tanımlama Hurd tarafından yapılmıştır. Hurd (1985: 88)’a göre bilimsel okuryazarlık, “kişinin, fen ve teknoloji anlayışını gerektiren durumlarda sorumluluk gösteren kararlar vermesi ve bilişsel harekete geçebilmesi için gerekli entelektüel bilgi ve becerilere sahip olmasıdır.” Mayer (1997)’e göre bilimsel okuryazarlık insanlar arası ilişkileri ve insan aktivitelerini içinde yaşadığımız dünyayı nasıl etkilediğini anlamaya yarayacak bilimsel içeriği oluşturan bilgidir.

Fen eğitiminin en önemli amaçlarından biri bilimsel okuryazar bireyler yetiştirmektir (American Association for the Advancement of Science [AAAS], 1990; Murcia ve Schibeci, 1999; Tsai, 1999; Abd-El-Khalick ve Lederman, 2000). Peki, neden bilimsel okuryazar bireyler yetiştirilmeli? Bunu UNESCO (1983) şu şekilde açıklamaktadır: Eğer insanlar, yaşadıkları topluma belirli bir dereceye kadar yabancılaşmak istemiyor ve değişim yüzünden şaşkına dönüp, moral çöküntüsüne girmekten kaçınıyorlarsa, bilim ve teknoloji okuryazarlığı tüm dünyada kabul edilen bir gereklilik olmalıdır. Bu gerekliliğin etkileri dünyanın birçok ülkesinde görülmektedir. 21.Yüzyıl İçin Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Amerikan Ulusal Komisyonu Amerikalıları tüm çocuklar için bilim okuryazarlığını geliştirmeyi desteklemek konusunda uyarılmış ve örgütlemiştir (NCMS-21, 2000). Bilimsel okuryazarlığın en önemli bileşenlerinden birisi bilimin doğasının algılanmasıdır (Lederman, 1992; Abd-El-Khalick ve BouJaoude, 1997; Moss, Abramsand, Robb., 2001). Araştırmalar öğrencilerin bu konuda yeterli bir anlayışa sahip olmadıklarını göstermektedir. Bu konudaki yetersizliğin en önemli nedeninin, eğitim-öğretimden sorumlu olan öğretmenler olabileceği düşünülmektedir. Bu durum dikkatlerin öğretmenler üzerine yoğunlaşmasına neden olmuş ve bunun sonucunda öğretmenlerin bilimin doğası ile ilgili görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır (Lederman, 2007). Gelişmelere baktığımızda bilimin doğasının programların temel hedefleri arasında yer aldığı görülmektedir (NRC, 1996; NGSS, 2013; MEB, 2005; MEB, 2013). Ülkemizde ilk olarak 2004 yılında Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca Fen ve Teknoloji Dersi

Programının vizyonunda bütün öğrencilerin fen ve teknoloji okuryazarı olarak yetişmesine yer verilmiştir. MEB tarafından 2013-2014 öğretim yılından itibaren 3. sınıflardan başlanarak kademeli olarak uygulamaya konulan İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) Fen Bilimleri Dersi (3.4.5.6.7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı vizyonunda da tüm öğrencileri fen okuryazarı bireyler olarak yetiştirmek yer almaktadır (MEB, 2013:1). MEB'in öğretim programında yaptığı güncelleme bütün bireylerin fen okuryazarı olarak yetiştirilmesinin amaçlandığı vurgulanmış, fen okuryazarlığı 2017 yılındaki öğretim programının özel amaçları içinde yerini almıştır (MEB, 2018).

Bilimsel okuryazarlığın en büyük ön koşullarından ve alt boyutlarından birisi bilimin doğasının anlaşılmasıdır. Bundan dolayı fen eğitimi programlarında ve uluslararası fen eğitimi reform programlarında bilimin doğası üzerinde durulmaktadır (Lederman, 1992; AAAS, 1993; NRC,1996; McComas, Clough ve Almazroa, 2000; MEB, 2013). McComas, Clough ve Almozroa (1998: 4)' ya göre bilimin doğası;

*[...]bilim tarihi, bilim felsefesi ve bilim sosyolojisi gibi bilimin sosyal yönünü inceleyen disiplinler ile psikoloji gibi disiplinlerin araştırmalarını birleştirerek, bilimin ne olduğunu, nasıl işlev gösterdiğini, bilim adamlarının oluşturduğu bilim toplumunun nasıl organize olduğunu, toplumun bilimi nasıl etkilediğini ve bilimsel gelişmelerden nasıl etkilendiğini anlamaya çalışan disiplinler arası bir çalışma alanıdır.*

Bilimin doğası, bilimin epistemolojisini yansıtan, bilgiyi oluşturma yolunu ve bilimin üretilmesinde yer alan inanışlar ve değerler bütünüdür (Lederman, 2007).

Bilimin ne olduğunu, bilimsel bilginin nasıl ve ne amaçla oluşturulduğunu, bilginin geçtiği süreçleri, bilginin zamanla değişebileceğini ve bilginin yeni araştırmalarda nasıl kullanıldığını anlamayı kapsayan bilimin doğası bu alt alanlardan biridir (MEB, 2013). Bilimsel okuryazarlığın geliştirilmesini amaç edinen MEB Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında "Fen-Tenoloji-Toplum-Çevre [FTTÇ]" öğrenme alt alanları arasında bilimin doğasına ve fen okuryazarı birey yetiştirmenin önemine vurgu yaparak çağımızdaki gelişmelere ve eğitim reformlarına ayak uydurmuştur (MEB, 2013; MEB, 2018). Roehrig ve Luft (2006) öğretmenlerin etkili fen öğretimi için bilimin doğasını anlayıp fen öğretiminde etkili bir şekilde kullanmalarının, öğrencilerin bilimsel okuryazar olmaları noktasında önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bilimin doğasının öğretimiyle bilim ve bilimsel bilginin karakteristik özelliklerinin öğrencilere kazandırılması hedeflenmektedir. Bu sayede öğrenciler karşılaştıkları toplumsal ve bilimsel olayları bilimsel düşünceyle yaklaşarak değerlendirebileceklerdir (Doğan Bora, 2005). Bilimin doğasının bilimsel okuryazar olmada taşıdığı öneme karşın araştırmalar göstermektedir ki; öğrenciler, öğretmen adayları ve öğretmenler bu konuda yeterli bilgiye sahip değildirler (Rubba ve Harkness, 1993; Abd-El-Khalick ve BouJaoude, 1997; Macaroğlu, Taşar ve Çataloğlu, 1998; Murcia ve Schibeci, 1999; Doğan Bora, 2005; Doğan, Arslan ve Çakıroğlu, 2006; Kenar, 2008; Aslan, 2009; Arı, 2010; Kılınç, 2010; Tatar, Karakuyu ve Tüysüz, 2011, Saraç, 2012; Demirbaş, Bozdoğan ve Özbek, 2012; Yenice, Özden ve Balcı, 2015).

Bu hedef kapsamında alanda yapılmış olan çalışmalar incelendiğinde bunların büyük bir kısmının fen öğretmenleri ve fen öğretmen adaylarının bilimin doğasına yönelik görüşlerini belirlemeye yönelik olduğu görülmektedir (Rubba ve Harness, 1993; Abd-El-Khalick ve BouJaoude, 1997; Palmquist ve Finley, 1997; Gücüm, 2000; Tairab, 2001; Akerson ve Abd-El-Khalick, 2003; Kenar, 2008; Çavuş, 2010; Bilen, 2012; Çelik ve Karataş, 2014).

Mellado (1997) öğretmenlerin bilim anlayışının sınıf ortamındaki davranışlarını şekillendirdiği gibi öğrencilerin bilim anlayışını da şekillendirdiğini belirtmektedir. Can (2008) bilimin doğasını kavramış olan bireylerin, problem çözme becerisine sahip, çevresinde gelişenleri akılcı bir yolla sorgulayıp anlamlandırabilen bireyler olduğunu; her toplumun bu özelliklere sahip bireylere sahip olma istediğini, bu tür bireylerin yetişmesinin de şüphesiz temel eğitim alınan okullarda başladığını ifade etmektedir. Fen öğretim programlarında yapılan değişikliklerde bilim okuryazarı bireyler yetiştirmenin önemi vurgulanırken, öğrenci yetiştiren ve bunun küçük yaşlardan itibaren gerçekleştirilmesinde önemli bir rolü olduğu araştırmalarla vurgulanan sınıf öğretmenlerinin, bilim okuryazarlığının temelini oluşturan bilimin doğasına yönelik görüşlerinin önemli olduğu

düşünülmektedir. Tatar, Karakuyu ve Tüysüz (2011) çalışmalarında sınıf öğretmeni adaylarının bilim insanları hakkında bir takım yanlış anlamalara sahip olduklarını, bilimsel bilgiyi kesin ve değişmez kabul ettiklerini, bilim insanlarının mutlak doğruyu bulmayı hedefledikleri gibi görüşlere sahip olduklarını belirlemişlerdir. Saraç (2012) yapmış olduğu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının ve sınıf öğretmenlerinin bilimin toplum üzerine etkisi, toplumun bilim üzerine etkisi, bilimsel bilginin değişebilirliği, gözlemlerin doğası hakkında gerçekçi görüşlere sahip oldukları, hipotez-teori-kanun arasındaki ilişki konusunda yetersiz görüşlere sahip oldukları, bilimsel bilginin doğasıyla ilgili kavram yanlışlarının oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışma ile sınıf öğretmenlerinin bilimin doğası görüşlerinin belirlenmesi hedeflenmektedir.

Araştırmanın problem cümlesi “Sınıf öğretmenlerinin bilimin doğasına ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu problem doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin bilimin doğasına yönelik görüşlerini belirleyebilmek ve bu görüşlerin onların çeşitli demografik özellikleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak adına aşağıda yer alan alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Sınıf öğretmenlerinin bilimin doğasına ilişkin görüşleri ile;
  - a. Cinsiyetleri,
  - b. Okutmakta oldukları sınıf düzeyleri,
  - c. Mezun oldukları eğitim kurumları,
  - d. Okullarında laboratuvar olup olmaması,
  - e. Laboratuvarı kullanma sıklıkları,
  - f. Okullarının eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdürme süreleri,
  - g. Bilimin doğası etkinliklerini derslerinde kullanma sıklıkları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Sınıf öğretmenlerinin bilimin doğasına, bilime, bilim insanının karakteristik özelliklerine, bilimde sosyal ve kültürel değerlere, bilimsel bilgiye ve bilimsel bilginin karakteristik özelliklerine yönelik görüşleri nelerdir?

## YÖNTEM

Sınıf öğretmenlerinin bilimin doğasına yönelik görüşlerini belirlemeye yönelik olan çalışmada nitel ve nicel araştırma desenlerinin bir arada kullanıldığı karma araştırma modeli kullanılmıştır. Çalışmanın nicel boyutunda tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey, ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2013).

Çalışmanın nitel boyutunda ise, sınıf öğretmenlerinin bilimin doğasına yönelik görüşlerini belirlemek, öğretmenlerin bilimin doğasına yönelik görüşlerini kendi bağlamı içinde bütüncül olarak sunabilmek ve detaylı veriler elde edebilmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan açık uçlu görüşme soruları kullanılmıştır. Çalışmanın nitel boyutunda araştırma deseni olarak “*olgubilim (görüngübilim, fenomenolojik) deseni*” benimsenmiştir. Olgubilim deseni farkında olduğumuz, ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Bize tümüyle yabancı olmayan, aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgubilim uygun bir araştırma zeminini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

## Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu; Aydın İli Söke ilçesinde bulunan 39 resmi ilköğretim okulunda, 2014-2015 eğitim öğretim yılında görev yapan toplam 321 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Görüşme yapılan öğretmenler ise çalışma grubundan gönüllülük esasıyla gözetilerek, farklı okullardan, farklı sınıf seviyelerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırmacı tarafından tam sayım yapılarak Aydın İli Söke ilçesinde 40 resmi ilköğretim okulunda görev yapan sınıf öğretmenlerinin tamamına ulaşılmaya çalışılmış ancak

bir okul araştırmaya katılmamıştır. Verilerin düzenlenmesi sırasında 5 adet veri toplama aracı uygun doldurulmadığı için araştırmaya dâhil edilmemiştir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine, okutmakta oldukları sınıflara, mezun oldukları eğitim kurumlarına, okullarındaki laboratuvar durumlarına, laboratuvarı kullanma durumlarına, okullarının hizmet süresine ve bilimin doğası hakkında bir fikirlerinin olup olmamasına ve bilimin doğası etkinliklerini derslerinde kullanıp kullanmamalarına göre dağılımları Tablo 1’de görülmektedir.

**Tablo 1: Sınıf öğretmenlerinin kişisel bilgileri**

Sınıf Öğretmenlerinin Kişisel Bilgileri	Sayı (N)	Yüzde (%)	
<b>Cinsiyet</b>	Erkek	175	54,5
	Kadın	146	45,5
<b>Okutmakta Olduğu Sınıf</b>	1. Sınıf	79	24,6
	2. Sınıf	67	20,9
	3. Sınıf	89	27,7
	4. Sınıf	86	26,8
<b>Mezun Olunan Eğitim Kurumu</b>	Eğitim Fakültesi	203	63,2
	Fen-Edebiyat Fakültesi	19	5,9
	Eğitim Enstitüsü	27	8,4
	Eğitim Yüksek Okulu	52	16,2
	Açık Öğretim-Önlisans	3	,9
<b>Laboratuvar Durumu</b>	Alan Dışı Fakülte	17	5,3
	Evet	141	43,9
	Hayır	180	56,1
<b>Laboratuvar Kullanma Durumu</b>	Hiçbir zaman	237	73,8
	Nadiren	79	24,6
	Sıklıkla	4	1,2
<b>Okul Yılı</b>	Her zaman	1	,3
	0-5 yıl	22	6,9
	6-10 yıl	28	8,7
	11-15 yıl	102	31,8
	16 yıl ve üzeri	169	52,6
<b>Bilimin Doğası Etkinliklerini Kullanma Durumu</b>	Evet	30	9,3
	Hayır	291	90,7
<b>Bilimin Doğası Etkinliklerini Kullanma Durumu</b>	Nadiren	26	8,1
	Sıklıkla	2	,6
	Her zaman	2	,6

Tabloyu incelediğimizde sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun 3. ve 4. sınıfları okutmakta oldukları, Eğitim fakültesi mezunu oldukları, okullarında laboratuvar olmasına rağmen kullanmadıkları ve derslerinde bilimin doğası etkinliklerini kullanmadıkları görülmektedir.

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada öğretmenlerin bilimin doğasına yönelik görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre nasıl incelendiğini görmek amacıyla alan yazınındaki kişisel bilgi formları incelendikten sonra geliştirilen formda ilk olarak araştırmanın amacını belirten ve uygulamada dikkat edilecek noktalar hakkında bir açıklama yer almaktadır. Anketin bu bölümünde öğretmenlere cinsiyetleri, okutmakta oldukları sınıf, mezun oldukları eğitim kurumları, okulda laboratuvar olup olmadığı, var ise ne sıklıkla kullandıkları, okulun eğitim öğretim faaliyetlerini ne kadar zamandır sürdürdüğü ve bilimin doğası etkinliklerini kullanıp kullanmadıkları başlığı altında kişisel bilgilerini anlamaya yarayan toplam 7 soru yöneltilerek öğretmenlerden “*Kişisel Bilgi Formu*”ndan kendilerine uygun olan seçenekleri işaretlemeleri ve yazmaları istenmiştir.

Araştırmanın amacına uygun veri toplama araçları incelenmiş ve okul öncesi, sınıf, ilköğretim matematik, fizik, kimya, biyoloji ve fen ve teknoloji öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin bilimin doğası hakkındaki görüşlerini ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçeğin geliştirilmesini hedefleyen Özgelen (2013) tarafından geliştirilen “*Bilimin Doğası Ölçeği*” kullanılmıştır. Bilimin doğası ölçeği



4'lü ölçeklendirmeli olup, "Tamamen Katılıyorum (TK)", "Çoğunlukla Katılıyorum (ÇK)", "Kısmen Katılıyorum (KK)" ve "Hiç Katılmıyorum (HK)" yönünde en olumlu seçenekten en olumsuz seçeneğe doğru artan bir biçimde puanlanmış, 11 alt boyut ve 30 önermeden oluşmaktadır.

Bilimin doğası ölçeğinde KMO test sonucu .86, Barlett Test of Sphericity testi sonucu ise .001 düzeyinde anlamlı çıkmıştır. Yapılan güvenilirlik çalışmaları sonucunda tüm ölçeğin Cronbach's alpha iç tutarlılık katsayısı .83 bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu  $\chi^2/df$  oranı 0,83 olarak hesaplanmıştır. Bu oran (0,83) ölçüm modelinin verilere iyi uyum sağladığını göstermektedir (Özgelen, 2013).

Sınıf öğretmenlerinin bilimin doğasıyla ilgili görüşlerini derinlemesine ortaya koymak amacıyla gönüllük esasına dayanarak çalışma grubunda yer alan 32 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme soruları sınıf öğretmenlerine uygulanmış olan ölçeğe paralellik sağlaması amacıyla anketteki alt boyutlardan yola çıkarak oluşturulmuştur. Bu doğrultuda bilim, bilim insanının karakteristik özellikleri, bilimde sosyal kültürel değerler, bilimsel bilgi, bilimsel bilginin karakteristik özellikleri ve bilimin doğası temaları oluşturulmuştur. Görüşme sorularının kapsam geçerliliği, alanında uzman iki kişiye kontrol ettirilmiş ve 10 sınıf öğretmeniyle pilot uygulama yapılmıştır. Hazırlanan görüşme formunda kişisel bilgi olarak öğretmenlerin cinsiyetleri, okutmakta oldukları sınıf, mezun oldukları eğitim kurumları, okulda laboratuvar olup olmadığı, var ise ne sıklıkla kullandıkları, okulun eğitim öğretim faaliyetlerini ne kadar zamandır sürdürdüğü ve 7 açık uçlu soru bulunmaktadır. Görüşmeler 35-40 dakika sürmüş ve ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir.

### Verilerin Analizi

"Bilimin Doğası Ölçeği" nden ve Kişisel Bilgiler Formundan elde edilen verilerin analizinde Statistical Package for the Social Sciences (SPSS 20.0) programı kullanılmıştır. Verilerin parametrik veya parametrik olmadığını belirlemek için verilere Kolmogorov Smirnov Testi uygulanmıştır. Test değerleri 0,05'den küçük olduğu için parametrik olmayan test yöntemleri kullanılmıştır. Gruplar arası karşılaştırma için Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis H testleri kullanılmıştır. Veriler SPSS programına girilirken 1, 2, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 15, 17, 19, 22, 23, 28 ve 30. önermeler ters olarak girilmiştir. Çünkü bu önermeler anlam olarak negatif içeriğe sahiptirler.

Görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Bu çalışmada öncelikle görüşme sorularından elde edilen veriler, oluşturulan tematik çerçeveye göre düzenlenmiş, sonrasında ise düzenlenen veriler tanımlanarak kategorilere ayrılmış, doğrudan alıntılarla desteklenmiş ve açıklanmıştır.

## BULGULAR

Araştırmada kullanılan ölçeğe dair uygulanan Kolmogorov- Smirnov Z test sonucunda verilerin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Bu nedenle çalışmada yapılacak karşılaştırma testlerinde parametrik olmayan test yöntemleri kullanılmıştır.

"Sınıf öğretmenlerinin bilimin doğasına ilişkin görüşleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?" probleminde ilişkin sonuçlar Tablo 2'de yer almaktadır.

**Tablo 2:** Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre bilimin doğası ölçeği alt boyutlarına ilişkin test sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Mann-Whitney U	P
Bilimsel bilginin değişime açık olması	Erkek	175	163,74		
	Kadın	146	157,71	12295,000	,554
	Toplam	321			
Bilimin ampirik (deney) temelli yanı	Erkek	175	158,77		
	Kadın	146	163,67	12385,500	,629

Bilimde öznellik	Erkek	175	158,23	12291,000	,554
	Kadın	146	164,32		
Bilimde yaratıcı-hayal gücünün yeri	Erkek	175	163,90	12267,000	,533
	Kadın	146	157,52		
Bilimde sosyal-kültürel değerler	Erkek	175	162,37	12536,000	,769
	Kadın	146	159,36		
Bilimde gözlemler ve çıkarımlar	Erkek	175	158,36	12312,500	,563
	Kadın	146	164,17		
Bilimsel hipotezler, yasalar ve teoriler	Erkek	175	144,85	9949,000	,001*
	Kadın	145	179,39		
Bilimsel yöntem	Erkek	175	152,38	11266,000	,064
	Kadın	146	171,34		
Bilim ve teknoloji	Erkek	175	157,72	12200,500	,476
	Kadın	146	164,93		
Bilimsel modeller	Erkek	175	155,06	11735,500	,191
	Kadın	146	168,12		
Bilim	Erkek	175	164,38	12183,000	,468
	Kadın	146	156,95		

Tablo 2 incelendiğinde cinsiyet değişkeni açısından ölçeğin bilimsel hipotezler, yasalar ve teoriler alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuş, diğer boyutlarda ise anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Veriler ortalamalar açısından değerlendirildiğinde örneklemini oluşturan sınıf öğretmeni kadınların, bilimsel hipotezler, yasalar ve teoriler puanının daha yüksek olduğu görülmektedir.

**Tablo 3:** Sınıf öğretmenlerinin okutmakta oldukları sınıf düzeylerine göre bilimin doğası ölçeği alt boyutlarına ilişkin test sonuçları

Okutmakta oldukları sınıf		N	Sıra Ort.	Kruskal Wallis H ( $\chi^2$ )	P
Bilimsel bilginin değişime açık olması	1. sınıf	79	158,27	6,441	,092
	2. sınıf	67	144,51		
	3. sınıf	89	156,94		
	4. sınıf	86	180,56		
Bilimin ampirik (deney) temelli yanı	1. sınıf	79	166,18	2,483	,478
	2. sınıf	67	156,65		
	3. sınıf	89	150,70		
	4. sınıf	86	170,29		
Bilimde öznellik	1. sınıf	79	151,96	3,699	,296
	2. sınıf	67	149,19		
	3. sınıf	89	165,99		
	4. sınıf	86	173,34		
Bilimde yaratıcı-hayal gücünün yeri	1. sınıf	79	152,31	1,254	,740
	2. sınıf	67	158,59		

	3. sınıf	89	166,17		
	4. sınıf	86	165,51		
Bilimde sosyal-kültürel değerler	1. sınıf	79	141,83		
	2. sınıf	67	165,09	4,796	,187
	3. sınıf	89	165,91		
	4. sınıf	86	170,34		
Bilimde gözlemler ve çıkarımlar	1. sınıf	79	163,26		
	2. sınıf	67	158,87	,197	,978
	3. sınıf	89	162,98		
	4. sınıf	86	158,53		
Bilimsel hipotezler, yasalar ve teoriler	1. sınıf	79	151,35		
	2. sınıf	66	161,95	2,805	,423
	3. sınıf	89	155,26		
	4. sınıf	86	173,22		
Bilimsel yöntem	1. sınıf	79	150,77		
	2. sınıf	67	156,27	2,111	,550
	3. sınıf	89	165,60		
	4. sınıf	86	169,33		
Bilim ve teknoloji	1. sınıf	79	169,83		
	2. sınıf	67	154,09	1,187	,756
	3. sınıf	89	159,48		
	4. sınıf	86	159,85		
Bilimsel modeller	1. sınıf	79	160,65		
	2. sınıf	67	150,49	3,577	,311
	3. sınıf	89	155,25		
	4. sınıf	86	175,47		
Bilim	1. sınıf	79	147,63		
	2. sınıf	67	158,14	4,794	,188
	3. sınıf	89	158,58		
	4. sınıf	86	178,01		
Toplam	1. sınıf	79	146,92		
	2. sınıf	67	145,31	11,096	,011*
	3. sınıf	89	159,17		
	4. sınıf	86	188,05		

Tablo 3’de yer alan veriler ortalamalar açısından incelendiğinde 4. sınıfları okutmakta olan sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarının yüksek olduğu görülmüştür.

**Tablo 4:** Sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları eğitim durumuna göre bilimin doğası ölçeği alt boyutlarına ilişkin test sonuçları

Mezun olunan kurum		N	Sıra Ort.	Kruskal Wallis H ( $\chi^2$ )	P
Bilimsel bilginin değişime açık olması	Eğitim fakültesi	203	156,36	13,583	,018*
	Fen-edebiyat fakültesi	19	200,68		
	Eğitim enstitüsü	27	172,98		

	Eğitim yüksekokulu	52	177,90		
	Açık öğretim- önlisans	3	156,67		
	Alan dışı fakülte	17	102,06		
Bilimin ampirik (deney) temelli yanı	Eğitim fakültesi	203	159,70		
	Fen-edebiyat fakültesi	19	124,24		
	Eğitim enstitüsü	27	188,96	6,738	,241
	Eğitim yüksekokulu	52	162,30		
	Açık öğretim- önlisans	3	124,33		
Bilimde öznellik	Alan dışı fakülte	17	175,74		
	Eğitim fakültesi	203	163,61		
	Fen-edebiyat fakültesi	19	188,71		
	Eğitim enstitüsü	27	133,31	8,798	,117
	Eğitim yüksekokulu	52	146,63		
Bilimde yaratıcı- hayal gücünün yeri	Açık öğretim- önlisans	3	113,67		
	Alan dışı fakülte	17	195,18		
	Eğitim fakültesi	203	158,11		
	Fen-edebiyat fakültesi	19	203,29		
	Eğitim enstitüsü	27	151,30	5,478	,360
Bilimde sosyal- kültürel değerler	Eğitim yüksekokulu	52	167,92		
	Açık öğretim- önlisans	3	150,83		
	Alan dışı fakülte	17	144,26		
	Eğitim fakültesi	203	160,80		
	Fen-edebiyat fakültesi	19	176,68		
Bilimde gözlemler ve çıkarımlar	Eğitim enstitüsü	27	162,26	2,192	,822
	Eğitim yüksekokulu	52	157,33		
	Açık öğretim- önlisans	3	215,00		
	Alan dışı fakülte	17	145,62		
	Eğitim fakültesi	203	156,12		
Bilimsel hipotezler, yasalar ve teoriler	Fen-edebiyat fakültesi	19	185,82		
	Eğitim enstitüsü	27	186,09	15,521	,008*
	Eğitim yüksekokulu	52	174,31		
	Açık öğretim- önlisans	3	232,17		
	Alan dışı fakülte	17	98,47		
Bilimsel yöntem	Eğitim fakültesi	202	156,23		
	Fen-edebiyat fakültesi	19	166,21		
	Eğitim enstitüsü	27	163,24	2,792	,732
	Eğitim yüksekokulu	52	161,99		
	Açık öğretim- önlisans	3	198,00		
Bilim ve teknoloji	Alan dışı fakülte	17	189,35		
	Eğitim fakültesi	203	154,36		
	Fen-edebiyat fakültesi	19	171,24		
	Eğitim enstitüsü	27	183,76	7,885	,163
	Eğitim yüksekokulu	52	167,53		
Bilimsel modeller	Açık öğretim- önlisans	3	272,83		
	Alan dışı fakülte	17	152,97		
	Eğitim fakültesi	203	153,83		
	Fen-edebiyat fakültesi	19	189,74		
	Eğitim enstitüsü	27	186,20	5,824	,324
Bilim	Eğitim yüksekokulu	52	168,38		
	Açık öğretim- önlisans	3	160,50		
	Alan dışı fakülte	17	152,00		
	Eğitim fakültesi	203	157,59		
	Fen-edebiyat fakültesi	19	185,53		
Bilim	Eğitim enstitüsü	27	181,06	5,317	,378
	Eğitim yüksekokulu	52	163,82		
	Açık öğretim- önlisans	3	180,50		
	Alan dışı fakülte	17	130,35		
	Eğitim fakültesi	203	153,87		
Bilim	Fen-edebiyat fakültesi	19	165,29		
	Eğitim enstitüsü	27	184,41	5,439	,365
	Eğitim yüksekokulu	52	170,32		
	Açık öğretim- önlisans	3	232,67		
	Alan dışı fakülte	17	163,06		

Toplam	Eğitim fakültesi	203	153,48		
	Fen-edebiyat fakültesi	19	200,00		
	Eğitim enstitüsü	27	179,63	8,713	,121
	Eğitim yüksekokulu	52	170,69		
	Açık öğretim- önlisans	3	160,20		
	Alan dışı fakülte	17	153,46		

Tablo 4 incelendiğinde örnekleme oluşturan sınıf öğretmenlerinin bilim doğası ölçeği alt boyutları puanlarının mezun oldukları eğitim kurumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen test sonucunda, puan ortalamaları arasındaki fark bilimsel bilginin değişime açık olması ( $\chi^2=13,583$ ,  $p<.05$ ) ve bilimde gözlemler ve çıkarımlar alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $\chi^2=15,521$ ,  $p<.05$ ). Sınıf öğretmenleri içerisinde fen-edebiyat fakültesi mezunu olan öğretmenlerin bilimsel bilginin değişime açık olması puanının, açık öğretim- önlisans mezunu öğretmenlerin ise bilimde gözlemler ve çıkarımlar puanının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak bu grupta sınıf öğretmeni olarak görev yapan 3 öğretmenin bulunması istatistiksel verilerde sapma göstermiştir. Bu durumda eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin bilimde gözlemler ve çıkarımlar puanının daha yüksek olduğu görülmektedir.

**Tablo 5:** Sınıf öğretmenlerinin okullarındaki laboratuvar durumuna göre bilimin doğası ölçeği test sonuçları

Laboratuvar durumu		N	Sıra Ort.	Mann-Whitney U	P
Bilimsel bilginin değişime açık olması	Evet	141	176,38	10521,000	,007*
	Hayır	180	148,95		
Bilimin ampirik (deney) temelli yanı	Evet	141	158,60	12352,000	,674
	Hayır	180	162,88		
Bilimde öznellik	Evet	141	163,25	12373,000	,697
	Hayır	180	159,24		
Bilimde yaratıcı-hayal gücünün yeri	Evet	141	171,42	11221,000	,071
	Hayır	180	152,84		
Bilimde sosyal-kültürel değerler	Evet	141	177,25	10399,000	,005*
	Hayır	180	148,27		
Bilimde gözlemler ve çıkarımlar	Evet	141	148,34	10905,000	,025*
	Hayır	180	170,92		
Bilimsel hipotezler, yasalar ve teoriler	Evet	141	160,64	12600,000	,981
	Hayır	179	160,39		
Bilimsel yöntem	Evet	141	180,14	9991,500	,001*
	Hayır	180	146,01		
Bilim ve teknoloji	Evet	141	154,94	11836,000	,287
	Hayır	180	165,74		
Bilimsel modeller	Evet	141	163,24	12374,000	,690
	Hayır	180	159,24		
Bilim	Evet	141	175,44	10653,500	,012*
	Hayır	180	149,69		
Toplam	Evet	141	177,31	10390,500	,005*
	Hayır	180	148,23		

Tablo 5 incelendiğinde örnekleme oluşturan sınıf öğretmenlerinin bilimin doğası ölçeği alt boyutlarının okullarında laboratuvar olup olmaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen test sonucunda, puan ortalamaları arasındaki fark bilimsel bilginin değişime açık olması ( $U=10521,0$ ,  $p<.05$ ), bilimde sosyal ve kültürel değerler ( $U=10399,0$ ,  $p<.05$ ), bilimde gözlemler ve çıkarımlar ( $U=10905,0$ ,  $p<.05$ ), bilimsel yöntem ( $U=9991,5$ ,  $p<.05$ ) ve bilim ( $U=10653,5$ ,  $p<.05$ ) alt boyutlarında anlamlı bulunmuştur. Ortalamalar açısından verileri değerlendirdiğimizde örnekleme oluşturan sınıf öğretmenleri içerisinde okulunda laboratuvar bulunan öğretmenlerin bilimsel bilginin değişime açık olması, bilimde sosyal-kültürel



değerler, bilimde gözlemler ve çıkarımlar, bilimsel yöntem ve bilim alt boyutlarındaki puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ölçeğin geneli incelendiğinde ise okulunda laboratuvar bulunan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

**Tablo 6:** Sınıf öğretmenlerinin okullarındaki laboratuvarı kullanma sıklıklarına göre bilimin doğası ölçeği alt boyutlarına ilişkin test sonuçları

Lab. kullanım sıklığı		N	Sıra Ort.	Kruskal Wallis H( $\chi^2$ )	P
Bilimsel bilginin değişime açık olması	Hiçbir zaman	237	158,02	4,550	,208
	Nadiren	79	174,13		
	Sıklıkla	4	94,75		
	Her zaman	1	95,50		
Bilimin ampirik (deney) temelli yanı	Hiçbir zaman	237	158,29	8,320	,040*
	Nadiren	79	165,81		
	Sıklıkla	4	263,75		
	Her zaman	1	12,50		
Bilimde öznellik	Hiçbir zaman	237	160,09	1,440	,696
	Nadiren	79	162,34		
	Sıklıkla	4	161,13		
	Her zaman	1	269,50		
Bilimde yaratıcı-hayal gücünün yeri	Hiçbir zaman	237	156,01	4,792	,188
	Nadiren	79	173,78		
	Sıklıkla	4	168,25		
	Her zaman	1	306,00		
Bilimde sosyal kültürel değerler	Hiçbir zaman	237	153,32	7,890	,048*
	Nadiren	79	184,75		
	Sıklıkla	4	132,00		
	Her zaman	1	221,00		
Bilimde gözlemler ve çıkarımlar	Hiçbir zaman	237	165,84	6,123	,106
	Nadiren	79	142,99		
	Sıklıkla	4	227,75		
	Her zaman	1	169,50		
Bilimsel hipotezler, yasalar ve teoriler	Hiçbir zaman	237	162,47	1,671	,643
	Nadiren	79	156,09		
	Sıklıkla	4	116,25		
	Her zaman	1	219,50		
Bilimsel yöntem	Hiçbir zaman	237	154,18	7,080	0,69
	Nadiren	79	183,23		
	Sıklıkla	4	148,88		
	Her zaman	1	69,50		
Bilim ve teknoloji	Hiçbir zaman	237	165,56	3,908	,272
	Nadiren	79	148,45		
	Sıklıkla	4	117,88		
	Her zaman	1	245,00		
Bilimsel modeller	Hiçbir zaman	237	163,82	1,118	,773
	Nadiren	79	152,02		
	Sıklıkla	4	165,25		
	Her zaman	1	184,00		
Bilim	Hiçbir zaman	237	157,90	1,269	,736
	Nadiren	79	169,49		
	Sıklıkla	4	164,00		
	Her zaman	1	212,00		
Toplam	Hiçbir zaman	237	155,95	3,164	,367
	Nadiren	79	175,63		
	Sıklıkla	4	155,38		
	Her zaman	1	225,00		

Tablo 6'da görüldüğü gibi örnekleme oluşturan sınıf öğretmenlerinin bilimin doğası ölçeği alt boyutları puanlarının okullarındaki laboratuvarı kullanma sıklıklarına göre anlamlı bir farklılık

gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen test sonucunda, puan ortalamaları arasındaki fark bilimin ampirik (deney) temelli yanı ( $\chi^2=8,320$ ,  $p<.05$ ) ve bilimde sosyal-kültürel değerler alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $\chi^2=7,890$ ,  $p<.05$ ). Diğer alt boyutlarda ise laboratuvarı kullanma sıklıkları değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

**Tablo 7:** Sınıf öğretmenlerinin okullarının eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdürme sürelerine göre bilimin doğası ölçeği alt boyutlarına ilişkin test sonuçları

Okul yılı	N	Sıra Ort.	Kruskal Wallis H ( $\chi^2$ )	P	
Bilimsel bilginin değişime açık olması	0-5 yıl	22	165,70	7,278	,064
	6-10 yıl	28	203,91		
	11-15 yıl	102	159,46		
	16 yıl ve üzeri	169	154,21		
	Toplam	321			
Bilimin ampirik (deney) temelli yanı	0-5 yıl	22	172,86	2,743	,433
	6-10 yıl	28	142,77		
	11-15 yıl	102	169,64		
	16 yıl ve üzeri	169	157,26		
Bilimde öznellik	0-5 yıl	22	105,59	8,843	,031*
	6-10 yıl	28	169,79		
	11-15 yıl	102	167,26		
	16 yıl ve üzeri	169	162,98		
Bilimde yaratıcı-hayal gücünün yeri	0-5 yıl	22	132,82	4,669	,198
	6-10 yıl	28	187,50		
	11-15 yıl	102	163,89		
	16 yıl ve üzeri	169	158,53		
Bilimde sosyal kültürel değerler	0-5 yıl	22	175,48	6,579	0,87
	6-10 yıl	28	199,61		
	11-15 yıl	102	158,35		
	16 yıl ve üzeri	169	154,32		
Bilimde gözlemler ve çıkarımlar	0-5 yıl	22	172,73	5,705	0,127
	6-10 yıl	28	156,32		
	11-15 yıl	102	144,50		
	16 yıl ve üzeri	169	170,21		
Bilimsel hipotezler, yasalar ve teoriler	0-5 yıl	22	180,16	1,301	,729
	6-10 yıl	28	152,41		
	11-15 yıl	102	158,57		
	16 yıl ve üzeri	169	160,44		
Bilimsel yöntem	0-5 yıl	22	188,11	2,838	,417
	6-10 yıl	28	173,25		
	11-15 yıl	102	158,00		
	16 yıl ve üzeri	169	157,25		
Bilim ve teknoloji	0-5 yıl	22	190,73	5,190	,158
	6-10 yıl	28	182,16		
	11-15 yıl	102	151,09		
	16 yıl ve üzeri	169	159,60		
Bilimsel modeller	0-5 yıl	22	159,14	,446	,931
	6-10 yıl	28	169,80		
	11-15 yıl	102	162,88		
	16 yıl ve üzeri	169	158,65		
Bilim	0-5 yıl	22	142,02	9,444	,024*
	6-10 yıl	28	160,38		
	11-15 yıl	102	183,34		
	16 yıl ve üzeri	169	150,09		
Toplam	0-5 yıl	22	158,36	3,866	,276
	6-10 yıl	28	189,13		
	11-15 yıl	102	165,71		
	16 yıl ve üzeri	169	153,84		

Tablo 7 incelendiğinde, örnekleme oluşturan sınıf öğretmenlerinin bilim doğası ölçeği alt boyutları puanlarının okullarının eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdürme sürelerine göre anlamlı bir

farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen test sonucunda, puan ortalamaları arasındaki fark bilimde öznellik ( $\chi^2=8,843$ ,  $p<.05$ ) ve bilim alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $\chi^2=9,444$ ,  $p<.05$ ). Diğer alt boyutlarda ise okullarının eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdürme süreleri değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

**Tablo 8:** Sınıf öğretmenlerinin bilimin doğası etkinliklerini kullanma sıklıklarına göre bilimin doğası ölçeği alt boyutlarına ilişkin test sonuçları

Bilimin doğası etkinliğini kullanma		N	Sıra Ort.	Kruskal Wallis H ( $\chi^2$ )	P
Bilimsel bilginin değişime açık olması	Hayır	291	166,26	11,119	,011*
	Nadiren	26	105,25		
	Sıklıkla	2	160,25		
	Her zaman	2	122,50		
	Toplam	321			
Bilimin ampirik (deney) temelli yanı	Hayır	291	161,71	3,383	,336
	Nadiren	26	144,21		
	Sıklıkla	2	177,00		
	Her zaman	2	260,00		
	Toplam	321			
Bilimde öznellik	Hayır	291	161,59	4,996	,172
	Nadiren	26	157,92		
	Sıklıkla	2	38,75		
	Her zaman	2	237,75		
	Toplam	321			
Bilimde yaratıcı-hayal gücünün yeri	Hayır	291	162,08	1,766	,622
	Nadiren	26	156,42		
	Sıklıkla	2	145,00		
	Her zaman	2	79,25		
	Toplam	321			
Bilimde sosyal kültürel değerler	Hayır	291	164,87	7,010	,072
	Nadiren	26	129,69		
	Sıklıkla	2	51,75		
	Her zaman	2	113,75		
	Toplam	321			
Bilimde gözlemler ve çıkarımlar	Hayır	291	161,95	,966	,809
	Nadiren	26	147,10		
	Sıklıkla	2	195,00		
	Her zaman	2	169,50		
	Toplam	321			
Bilimsel hipotezler, yasalar ve teoriler	Hayır	291	162,08	1,038	,792
	Nadiren	26	144,06		
	Sıklıkla	2	164,75		
	Her zaman	2	141,00		
	Toplam	321			
Bilimsel yöntem	Hayır	291	164,18	5,350	,148
	Nadiren	26	126,71		
	Sıklıkla	2	100,50		
	Her zaman	2	204,50		
	Toplam	321			
Bilim ve teknoloji	Hayır	291	161,52	9,459	0,24*
	Nadiren	26	136,31		
	Sıklıkla	2	297,00		
	Her zaman	2	271,00		
	Toplam	321			
Bilimsel modeller	Hayır	291	162,84	1,994	,574
	Nadiren	26	138,08		
	Sıklıkla	2	168,50		
	Her zaman	2	184,00		
	Toplam	321			
Bilim	Hayır	291	164,47	5,993	,112
	Nadiren	26	124,54		
	Sıklıkla	2	198,25		
	Her zaman	2	93,00		
	Toplam	321			
Toplam	Hayır	291	165,23	11,535	,003*
	Nadiren	26	101,19		
	Sıklıkla	2	163,25		
	Her zaman	2	153,05		
	Toplam	321			

Tablo 8 incelendiğinde, örnekleme oluşturan sınıf öğretmenlerinin bilim doğası ölçeği alt boyutları puanlarının bilimin doğası etkinliklerini kullanma sıklıklarına göre anlamlı bir farklılık

gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen test sonucunda, puan ortalamaları arasındaki fark bilimsel bilginin değişime açık olması ( $\chi^2=11,119$ ,  $p<.05$ ) ve bilim ve teknoloji alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $\chi^2=9,459$ ,  $p<.05$ ). Diğer alt boyutlarda ise bilimin doğası etkinliklerini kullanma değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Araştırma için oluşturulan alt problemlerden biri de “Sınıf öğretmenlerinin bilimin doğasına, bilime, bilim insanının karakteristik özelliklerine, bilimde sosyal ve kültürel değerlere, bilimsel bilgiye ve bilimsel bilginin karakteristik özelliklerine yönelik görüşleri nelerdir?” şeklindedir. Bu problemle ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşleri belirlenen temalar altında uygun kategorilere ayrılarak ifade edilmiştir.

### Bilimin Doğası Temasına İlişkin Bulgular

Görüşme soruları arasında yer alan “Bilimin doğası teriminin içeriğiyle ilgili bir fikriniz var mı? Evet, ise bu terimle ilgili aklınıza gelen üç kelimeyi söyler misiniz?” sorusu bilimin doğası teması altında toplanarak analiz edilmiştir.

**Tablo 9:** Sınıf öğretmenlerinin 1. görüşme sorusuna verdikleri yanıtların değerlendirilmesi

Kategoriler	Frekans (N)	Öğretmen
Fikir belirtmeyen	26	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö15,Ö16,Ö17,Ö18,Ö19,Ö23,Ö24,Ö25,Ö26,Ö27,Ö28,Ö29,Ö31
Deney	5	Ö20,Ö21,Ö22,Ö30,Ö32
Araştırma	4	Ö20,Ö22,Ö30,Ö32
Kanun	3	Ö20,Ö21,Ö22
Teori	2	Ö21,Ö32
Bilim	2	Ö30,Ö14

Tablo 9 incelendiğinde, görüşme yapılan öğretmenlerin 26’sı bilimin doğası teriminin içeriğiyle ilgili fikirlerinin olmadığını belirtmişlerdir. Diğer öğretmenlerden bazılarının görüşleri işe şu şekildedir:

“Bilimin doğası denilince deney, araştırma ve kanunlar aklıma ilk gelen kelimelerdir.” (Ö20, K)

“Öncelikle deney aklıma geliyor. Sonrasında ise araştırmalar ve kanunlar.” (Ö22, E)

“Araştırma, deney ve teori.” (Ö32, K)

“Bilimin nasıl öğretilceği, bilimle ilgili, eleştiri.” (Ö14, K)

### Bilim Temasına İlişkin Bulgular

Görüşme soruları arasında yer alan “Bilim denilince aklınıza gelen kelime ve kavramlar nelerdir?”, “Bilim ile diğer alanlar (felsefe, din vb.) arasında bir ilişkinin olduğunu düşünüyor musunuz? Açıklar mısınız?” ve “Bilimdeki gelişmeleri takip ediyor musunuz? Yanıtınız evet ise hangi yolu kullanarak takip ediyorsunuz?” soruları bilim teması altında toplanarak analiz edilmiştir.

**Tablo 10:** Sınıf öğretmenlerinin 2. görüşme sorusuna verdikleri yanıtların değerlendirilmesi

Kategoriler	Frekans (N)	Öğretmen
Gözleme ve deneye dayalı kanıtlanmış bilgi	17	Ö1,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö10,Ö13,Ö14,Ö15,Ö19,Ö20,Ö21,Ö22,Ö24,Ö26,Ö27,Ö30
Araştırma-keşfetme-yenilik	10	Ö2,Ö8,Ö9,Ö16,Ö17,Ö23,Ö28,Ö29,Ö31,Ö32
Teknoloji	5	Ö7,Ö11,Ö12,Ö18,Ö25

Tablo 10 incelendiğinde, görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinin 17'si bilim denilince akıllarına deneyle kanıtlanmış bilgi geldiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin çoğunluğunun bilimi deneysiz düşünemediğini ve ispatın bilimde önemli olduğunu düşündüklerini görmekteyiz.

*“Bilim denilince aklıma öncelikle deneyler gelmektedir, sonuçta deney olmadan bilim olmaz diye düşünüyorum.”* (Ö1, E)

*“Deney, fen, gerçeği kanıtlanmış bilgi teoriler ve gözlemler ilk aklıma gelen şeyler bunlar.”* (Ö14, K)

*“Deneyle doğruluğu ispatlanmış bilgi geliyor.”* (Ö15, E)

*“Deneyler, teoriler, gözlemler, bilgiler.”* (Ö21, K)

Görüşme yapılan öğretmenlerin 10'u bilimin kendilerine araştırmayı-keşfetmeyi ve yenilikleri çağrıştırdığını belirtmişlerdir.

*“Bilmek, keşfetmek, araştırmalar yapmak, mutluluk.”* (Ö2, K)

*“Bilimin araştırmalarla dünyayı yönlendiren bir olgu olduğunu düşünüyorum bu sebepten aklıma yenilikler ve değişme geliyor.”* (Ö8, K)

*“Bilim denilince araştırmalar, yeni şeyler keşfetme ve kanıtlanmış bilgiler aklıma geliyor.”* (Ö16, K)

*“İlerleme, gelişme, yenilik, yapılan araştırmalar. Aslında biraz düşününce teknolojiyi de ekleyebilirim bunlara.”* (Ö29, E)

Sınıf öğretmenlerinin 5'i bilimin denilince teknolojiyi anımsadıklarını belirtmişlerdir.

*“Bilimle teknolojinin iç içe olduğunu düşünüyorum o nedenle aklıma önce teknoloji geliyor sonrasında ise gelişim.”* (Ö7, E)

*“Farklı tasarımlar ve teknoloji, sonuçta teknoloji biliminde gelişmesine katkı sunuyor.”* (Ö11, E)

Görüşme soruları arasında yer alan ve 3. soru olan “Bilim ile diğer alanlar (felsefe, din vb.) arasında bir ilişkinin olduğunu düşünüyor musunuz? Açıklar mısınız?” sorusuna sınıf öğretmenlerinin farklı görüşler ortaya koydukları görülmektedir. Bu görüşler bilimin diğer alanlardan farklı olduğu, benzerliklerin ise daha çok felsefe alanında olduğu üzerine yoğunlaşmıştır.

**Tablo 11:** Sınıf öğretmenlerinin 3. görüşme sorusuna verdikleri yanıtların değerlendirilmesi

Kategoriler	Frekans (N)	Öğretmen
Bilimin deneysel ve değişebilir doğasından kaynaklanan farklılıklar	16	Ö1,Ö2,Ö5,Ö6,Ö8,Ö11,Ö13,Ö14,Ö21,Ö23,Ö24,Ö25,Ö26,Ö27, Ö30,Ö31,
Subjektiflik	8	Ö3,Ö4,Ö6,Ö7,Ö10,Ö16,Ö19,Ö22
Araştırma- sorgulama	6	Ö12,Ö15, Ö17,Ö18,Ö20,Ö32
Faydalılık	3	Ö9,Ö28,Ö29

Tablo 11 incelendiğinde, görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinin 16'sı bilimin deneye dayandığını ve değişebilir olduğunu belirtmişler ve bu nedenle bilimin diğer alanlardan farklı olduğunu ifade etmişlerdir.

*“Bilimde deneyle kanıtlanmış bilgiler vardır, diğer alanlarda ise bir bilim dalından farklı olarak genelde değişmeyen mesela dinde doğruluğu herkesçe kabul görmüş bilgiler vardır. Felsefe ve dindeki doğruların, bilimdeki doğrulardan farkı hepsinin beş duyu organımızla kanıtlanamamış olması sanırım mesela tanrının varlığı.”* (Ö2, K)

*“Farklılık olarak bilimde deney ve gözlem daha fazladır.”* (Ö11, E)



Görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinin 8'i bilimin objektif olduğunu diğer alanların ise subjektif olduğunu belirtmişlerdir. Bu öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

*“Bilimde kesinlik vardır, somut bilgiler vardır. Diğer alanlarda ise felsefede, dinde ve bunlara psikolojiyi de eklersem onda somutluktan çok soyutluk vardır ve kişiden kişiye değişir, herkesin psikolojisi farklıdır, inancı da.”* (Ö3, K)

*“Bilim herkes tarafından doğruluğu bilinen nesnel bilgilere dayalıdır. Fakat din veya felsefede bilgi öznelidir. Bir konu üzerinde farklı görüşler mevcuttur. Farklı inanç sistemleri vardır. Fakat bilimde örneğin yer çekimi kanunu her yerde her zaman ispatlanabilen genel geçer doğrular içerir.”* (Ö4, K)

Görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinin 6'sı bilimin felsefe ile benzerlik gösterdiğini ikisinin de araştırma ve sorgulama yaptığını belirtmişlerdir.

*“Felsefe ve bilim araştırır, sorgular, sorular sorar bu bağlamda bilimle benzerdir. Bilimin diğer alanlarla benzer olduğunu düşünmüyorum.”* (Ö12, K)

*“Bilimin felsefeyle bağlantısı vardır, dinle ya da diğer alanları düşündüğümde sanatla ya da psikolojiyle, sporla ilgisi yoktur.”* (Ö15, K)

Görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinin 3'ü bilimin ve diğer tüm alanların insanlığın faydasına hizmet ettiğini bu nedenle bilimle diğer alanlar arasında benzerliklerin olduğunu belirtmişlerdir.

*“Bilimin dinle benzerliği olduğunu da düşünüyorum. Dinin içinde de insana faydalı olmak amaçtır. Çünkü sağlıklı olduğu düşünülen hal ve hareketleri eski peygamberlerin yaptığı ve günümüz doktorları tarafından da sağlıklı olduğu teknolojik araç gereçlerle de kanıtlanmıştır ve sonradan tavsiye edilmiştir. Felsefe de düşünmeyi düşündürmeyi hedefleyen bir dal olduğu için kesinlikle bilimle benzeşmektedir.”* (Ö9, E)

*“Hepsi iç içedir, hepsi de birbirinden faydalanır ve insanlar için vardır tüm alanlar yani insanlık için çalışırlar.”* (Ö29, E)

Görüşme soruları arasında yer alan “Bilimdeki gelişmeleri takip ediyor musunuz? Yanıtınız evet ise hangi yolu kullanarak takip ediyorsunuz?” sorusuna sınıf öğretmenlerinin 9'unun “Hayır” cevabını verdikleri görülmüştür. Öğretmenlerden bazıları birden fazla kategoriye kapsayacak şekilde görüş belirtmişlerdir.

**Tablo 12:** Sınıf öğretmenlerinin 4. görüşme sorusuna verdikleri yanıtların değerlendirilmesi

Kategoriler	Frekans (N)	Öğretmen
İnternet	21	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö6,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16,Ö17, Ö18,Ö20,Ö21,Ö24,Ö28,Ö29,Ö32
Yazılı ve görsel kaynaklar	7	Ö11,Ö13,Ö27,Ö28,Ö29,Ö30,Ö31
Fayda sağlama	2	Ö8,Ö17
Teknolojideki gelişmeler	1	Ö28

Tablo 12 incelendiğinde, görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinden 9'unun (Ö5, E; Ö7, E; Ö12, K; Ö18, K; Ö19, K; Ö22,E; Ö23,K; Ö25, E; Ö26, K) bilimdeki gelişmeleri takip etmedikleri görülmüştür. Öğretmenlerin 21'i bilimdeki gelişmeleri yeteri kadar takip etmediklerini vurgulayarak internet yoluyla takip ettiklerini belirtmişlerdir.

*“Takip etmeye çalışıyorum diyelim, gelişmelere zaman zaman internette bakıyorum.”* (Ö2, K)

*“Sıkı bir takipçi değilim ama bazı gelişmelerden internet yoluyla haberim olmakta.”* (Ö3, K)

Görüşme yapılan öğretmenlerin 7'si bilimdeki gelişmeleri dergilerden ve televizyondan takip etmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir.

“Yani dergilerden ve internetten mümkün olduğunca takip etmeye çalışıyorum, işte makale falan okumaya çalışıyorum.” (Ö11, E)

“Televizyonda ve internette karşıma çıkan şeylere bakmaya çalışıyorum. Bilimsel bir makale, dergi okuduğum söylenemez.” (Ö13, E)

Görüşme yapılan öğretmenlerin 2’si bilimdeki gelişmeleri kendilerine fayda sağlama durumuna göre takip ettiklerini belirtmişlerdir.

“Elimden geldiğince ve mesleğime katkıda bulunacak yanları olanları takip ediyorum.” (Ö8, K)

“Bazen takip ediyorum, hayatı kolaylaştıran yenilikler olduğunda.” (Ö17, E)

Görüşme yapılan öğretmenlerden 1’i bilimdeki gelişmelerden teknolojiyle ilgili olanları takip ettiğini belirtmiştir.

“Evet, daha çok teknolojiyle alakalı gelişmeleri takip ediyorum.” (Ö28, E)

### Bilim İnsanın Karakteristik Özellikleri Temasına İlişkin Bulgular

Görüşme soruları arasında yer alan “Sizce bilim insanında bulunması gereken özellikler nelerdir?” sorusu bilim insanının karakteristik özellikleri teması altında toplanarak analiz edilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinin birden fazla kategoriye kapsadığı görülmüştür.

**Tablo 13:** Sınıf öğretmenlerinin 5. görüşme sorusuna verdikleri yanıtların değerlendirilmesi

Kategoriler	Frekans (N)	Öğretmen
Araştırmacı	16	Ö3,Ö4,Ö6,Ö7,Ö9,Ö11,Ö16,Ö17,Ö18,Ö20,Ö21,Ö22,Ö24,Ö26,Ö27,Ö31
Objektif	12	Ö2,Ö4,Ö7,Ö10,Ö14,Ö19,Ö20,Ö21,Ö22,Ö24,Ö26,Ö30
Meraklı	10	Ö1,Ö2,Ö5,Ö6,Ö8,Ö11,Ö16,Ö17,Ö19,Ö30
Sabırlı	9	Ö1,Ö3,Ö5,Ö6,Ö7,Ö9,Ö10,Ö16,Ö19
Kararlı	9	Ö1,Ö2,Ö5,Ö6,Ö9,Ö10,Ö11,Ö15,Ö30
Değişime açık	8	Ö3,Ö4,Ö16,Ö17,Ö21,Ö23,Ö28,Ö31
Kendini geliştiren	6	Ö7,Ö8,Ö13,Ö17,Ö18,Ö23
Şüpheli	3	Ö9,Ö10,Ö30
Yaratıcı	3	Ö13,Ö15,Ö19
Cesur	2	Ö26,Ö25

Tablo 13 incelendiğinde, görüşme yapılan öğretmenlerin 16’sı bilim insanının araştırmacı, 12’si objektif, 10’u meraklı, 9’u sabırlı, 9’u kararlı, 8’i değişime açık olması gerektiğini, 6’sı kendini geliştirmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

“Bilim insanı sabırlı ve araştırmacı olmalıdır, değişimlere açık olmalı araştırmalarını bu şekilde sürdürmelidir.” (Ö3, K)

“Şüpheli yaklaşmalıdır olaylara, durumlara. Objektif, kararlı ve sabırlı olmalıdır.” (Ö10, K)

“Kendisi sürekli geliştirmelidir, farklı kaynaklar okumalı ve gelişmelere ayak uydurabilmelidir. Mesela yaptığı çalışmayla ilgili yeni teknolojik ürünleri takip etmelidir. Yaratıcı olmalıdır, alanında fark yaratmalıdır.” (Ö13, E)

“Cesur olup korkmadan çalışmalarını sürdürmelidir, tabi bunu yaparken de objektif olmalı ve araştırmacı olmalıdır.” (Ö26, K)

#### Bilimde sosyal kültürel değerler temasına ilişkin bulgular

Bilim insanların çalışmaları ve bilimin ortaya koyduğu bilgilerin sosyal çevreden ve kültürden etkilendiğine dair belirtilen görüşlerin çoğunlukta olduğu görülmektedir. Öğretmenlerden 5’i bilimin ortaya koyduğu bilgilerin sosyal çevreden etkilenmediğini belirtmişlerdir.

**Tablo 14:** Sınıf öğretmenlerinin 6. görüşme sorusuna verdikleri yanıtların değerlendirilmesi

Kategoriler	Frekans (N)	Öğretmen
Karşılıklı etkileşim	9	Ö9,Ö12,Ö13,Ö15,Ö19,Ö24,Ö25,Ö28,Ö29
İnsanın sosyal varlık olması	8	Ö1,Ö2,Ö5,Ö6,Ö11,Ö16,Ö30,Ö23
Sosyal çevrenin bilgiyi oluşturması	8	Ö14,Ö17,Ö18,Ö20,Ö21,Ö22,Ö26,Ö31
Bilimin objektif olması	5	Ö3,Ö7,Ö8,Ö23,Ö27
Toplumsal fayda	2	Ö4,Ö17

Tablo 14 incelendiğinde, görüşme yapılan öğretmenlerin 9’u sosyal çevre ve kültür ile bilim insanların çalışmalarının ve bilimin ortaya koyduğu bilgilerin birbirlerinden etkilendiklerini belirtmişlerdir.

“Gerek bilim insanları çalışmalarını yaparken, gerek bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar ortaya konulduğunda sosyal çevrenin etkisi vardır. Toplum da bu çalışmalardan etkilenir. Ortaya konulan bilgiler ışığında yolunu çizebilir toplum.” (Ö9, E)

“Bilim insanı sosyal çevresine bakarak araştırmalarını yapar. Bilimin ortaya koyduğu bilgilerde toplumu etkiler. Ben hepsinin iç içe olduğunu düşünüyorum. Karşılıklı olarak birbirlerini etkilerler.” (Ö12, K)

Görüşme yapılan öğretmenlerin 8’i insanın toplumsal bir varlık olması nedeniyle bilim insanların çalışmaları ve bilimin ortaya koyduğu bilgilerin sosyal çevreden ve kültürden etkilendiğini belirtmişlerdir.

“Evet, etkilenir, bilim insanı da diğer insanlar gibi içinde bulunduğu toplumun bir parçasıdır.” (Ö6, K)

“Mutlaka etkilenir. İnsan toplumun bir parçasıdır. Bilimsel çalışmaları da bilim insanları yürüttüğü için bilimin ortaya koyduğu sonuçlar kültürden de sosyal çevreden de etkilenir.” (Ö16, K)

Görüşme yapılan öğretmenlerin 8’i bilgiyi sosyal çevrenin oluşturduğunu belirtmişlerdir.

“Bilim insanı da bilimin ortaya koyduğu bilgiler de sosyal çevreden ve kültürden etkilenir çünkü sosyal çevre bilginin oluşmasında önemli rol oynar. Sosyal çevre olmadan bilgi kendiliğinden oluşmaz.” (Ö17, E)

Görüşme yapılan öğretmenlerin 5’i bilim insanının ve bilimin objektif olması gerektiğini belirterek sosyal çevrenin ve kültürün etkisinin olmadığını ifade etmişlerdir.

“Hayır etkilenmez. Bilim tüm toplumlar için nesnel gerçeklikleri ortaya koyar. Bilim insanı da çevreden ve kültürden etkilenmeden çalışmalarını yapmalıdır.” (Ö23, K)

“Modern toplumlarda bilim insanı ve bilimin ortaya koyduğu bilgiler objektif olmalı, etkilenmemeli diye düşünüyorum.” (Ö27, E)

Öğretmenlerden 2’si ise bilim insanların çalışmalarını topluma fayda sağlayacak şekilde yapmaları gerektiğini belirtmişlerdir.

“Evet. Çünkü bilim insanları araştırmalarını ve gözlemlerinin topluma yararlı olmasını ister. Toplumca ihtiyaç duyulan, merak edilen, topluma yararı olan konular bilim insanlarının araştırmalarında daha çok tercih edilen konulardır.” (Ö4, K)

### Bilimsel Bilgi Temasına İlişkin Bulgular

Görüşme soruları arasında yer alan “Sizce bilimsel bilgi nedir?” sorusu bilimsel bilgi teması altında toplanarak analiz edilmiştir. Bilimsel bilginin tanımına ilişkin sınıf öğretmenlerinin farklı görüşler belirttikleri ve bilimsel bilgiyi deneylerle doğruluğu kanıtlanan bilgi şeklinde tanımladıkları görülmüştür.

**Tablo 15:** Sınıf öğretmenlerinin 7. görüşme sorusuna verdikleri yanıtların değerlendirilmesi

Kategoriler	Frekans (N)	Öğretmen
Doğruluğu kanıtlanmış bilgi	22	Ö3,Ö4,Ö5,Ö7,Ö10,Ö11,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16,Ö20,Ö21,Ö22,Ö23,Ö24,Ö25,Ö26,Ö28,Ö29,Ö30,Ö31,Ö32
Gözlem ve deneye dayalı bilgi	7	Ö2,Ö4,Ö12,Ö17,Ö19,Ö22,Ö30
Araştırmalar sonucu ulaşılan bilgi	5	Ö1,Ö2,Ö6,Ö8,Ö9
Bilime dayalı bilgi	2	Ö18,Ö27

Tablo 15 incelendiğinde, görüşme yapılan öğretmenlerin 22’si bilimsel bilgiyi doğruluğu kanıtlanmış bilgi ifadesi ile tanımlamışlardır.

“Akıl ve deneyle elde edilen, doğruluğu kanıtlanabilir olan, evrensel olan bilgidir.” (Ö3, K)

“Doğruluğu kanıtlanabilen gözlem ve deneye dayalı olarak elde edilen bilgidir.” (Ö4, K)

“Gerçeği değişik şekillerde deneylerle kanıtlanmış ve herkes tarafından kabul görmüş yargulardır.” (Ö11, E)

“Bilimin her yoluyla denenmiş ve ispatlanmış olan bilgidir.” (Ö14, K)

Görüşme yapılan öğretmenlerin 7’si bilimsel bilginin gözlemler ve deneyler sonucu oluşmuş bilgi olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı ise deneylerle ispatlanmış bilgi ifadesini kullanmışlardır.

“Deneyler, gözlemlerle, araştırmalarla doğruluğu kanıtlanmış bilgiler bütünüdür.” (Ö2, K)

“Nesnel, evrensel, gözlemlerle deneylerle sebep-sonuç ilişkisi içinde elde edilen ispatlanan bilgidir.” (Ö19, K)

Görüşme yapılan öğretmenlerin 5’i bilimsel bilgiyi araştırmalar sonucunda elde edilen bilgi şeklinde tanımlamışlardır.

“Bilimsel bilginin bilimsel yöntemler ve yapılan araştırmalar ışığında elde edilen bilgi olduğunu düşünüyorum.” (Ö1, E)

Görüşme yapılan öğretmenlerin 2’si bilimsel bilgiyi bilimle ilişkisi olan bilgi şeklinde tanımlamışlardır.

“Bilimsel bilgi, bilimle ilişkilidir bilimle ilgili olan tüm bilgilerdir ve kısaca bilmektir diyebilirim.” (Ö27, E)

### Bilimsel Bilginin Karakteristik Özellikleri Temasına İlişkin Bulgular

Görüşme soruları arasında yer alan “Bilimsel bilginin değişebilir olduğunu düşünüyor musunuz? Nedenlerini açıklar mısınız?”, “Hipotez, teori ve kanun arasında nasıl bir ilişki olduğunu düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?” soruları bilimsel bilginin karakteristik özellikleri teması altında toplanarak analiz edilmiştir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin bir kısmı yapılan araştırmalar ve gelişen teknoloji ile bilimsel bilginin zamanla değişebileceğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı ise bilimsel bilginin değişmeyeceğine dair görüşlerini belirtmişlerdir.

**Tablo 16:** Sınıf öğretmenlerinin 8. görüşme sorusuna verdikleri yanıtların değerlendirilmesi

Kategoriler	Frekans (N)	Öğretmen
Araştırmalar	22	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö11,Ö14,Ö15,Ö16,Ö17,Ö20,Ö22,Ö23,Ö24,Ö26,Ö27,Ö30,Ö31
Teknoloji	12	Ö2,Ö5,Ö10,Ö12,Ö18,Ö19,Ö21,Ö22,Ö23,Ö25,Ö32,Ö29,
Değişmez	2	Ö13,Ö28

Tablo 16 incelendiğinde, görüşmeye yapılan öğretmenlerin 22'si zamanla yapılan yeni araştırmaların bilimsel bilgiyi değiştireceğini belirtmişlerdir.

*“Evet. Çünkü bilim sürekli gelişmekte önceden doğru olduğu düşünülen bir bilgi yapılan araştırmalarla zamanla geçerliliğini yitirebilir. Buna örnek olarak Stephen Hawking daha önce ortaya attığı kara delik teorisinin yanlış olduğunu ve bu konuda yanlış olduğunu belirtmiştir.”* (Ö4, K)

*“Bilim günümüzde çok hızlı ilerleme kaydediyor, bilim adamları sürekli çalışmalar yapıyor. Bu da bilimsel bilgileri değiştirir.”* (Ö27, E)

Görüşme yapılan öğretmenlerin 12'si teknoloji geliştikçe bilimsel bilgilerin değişebileceğini ifade etmişlerdir.

*“Teknoloji ilerledikçe bilgiler mutlaka değişir. Teknolojiyle birlikte kullanılan araç gereçler daha iyi hale gelir”* (Ö5, E)

Görüşme yapılan öğretmenlerin 2'si bilimsel bilginin değişmeyeceğini belirtmişlerdir.

*“Hayır değişmez, bilimsel bilgi gerçeği kanıtlamışsa neden değişsin ki.”* (Ö13, E)

Görüşme yapılan öğretmenlerin hepsi hipotez-teori-kanun arasında belli bir hiyerarşinin olduğunu ve kanunun değişmediğini belirtmişlerdir.

*“Hipotezler teorilerin temeli gibidir. Sağlam temellere sahip olmayan teorilerin hipotezleri çürütülürse yıkılır. En sağlam temeller kanundur. Gerçeğe en yakın olan, değişmeyen kanundur. En uzak olan hipotezdir.”* (Ö3, K)

*“Hipotez en alt basamak yani doğrulanmamış bilgi, teori doğrulanmış, kanun ise değişmeyen, yasalaşmış bilgidir.”* (Ö16, K)

*“Önce hipotezler üretiliyor, onun üzerine teoriler üretiliyor. En son da değişmeyen kanunlar oluşuyor.”* (Ö18, K)

*“Aralarında birbirini takip eden, birbirinin ön koşulu olan bir ilişki vardır. Hipotez araştırmadır, teori düşünceyi savunmadır, kanun kesin bilgidir.”* (Ö22, E)

*“Hipotez tahmin niteliğindedir, doğru da olabilir olmayabilir de. Eğer doğruluğu birçok kişi tarafından ispatlanırsa teoriye dönüşür diye biliyorum. Kanunların herkes tarafından doğruluğu kabul edilmiştir. Hipotezler teorilere, teoriler kanunlara dönüşür. Bilginin en kesin halidir kanun.”* (Ö28, E)

## SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin bilimin doğası görüşleri incelenmiş, bu görüşler ile araştırmanın bağımsız değişkenleri arasındaki anlamlı farklılığa bakılmış ve problem cümlesi “Sınıf öğretmenlerinin bilimin doğasına ilişkin görüşleri ile onların çeşitli demografik özellikleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Araştırma 39 ilkökul ve 321 sınıf öğretmeni üzerinden yürütülmüştür. Araştırmaya 175 erkek, 146 kadın sınıf öğretmeni katılmıştır.



Yapılan analizler neticesinde elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir:

*Sınıf öğretmenlerinin bilimin doğasına ilişkin görüşleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark yoktur.* Sınıf öğretmenlerinin bilimin doğasına ilişkin görüşleri ile çeşitli demografik özellikleri arasındaki farklılığın incelendiği ve anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşan çalışmalar mevcuttur. Abd-El-Khalick ve BouJaoude (1997) fen öğretmenlerinin eğitim düzeyleri, tecrübeleri ve okuttukları sınıflar ile bilimin doğasına bakış açıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmaları sonucunda ise öğretmenlerin bilimin doğası hakkında bir takım yetersiz görüşlere sahip olduklarını ve bu sonucun öğretmenlerin demografik özellikleriyle ilgili olmadığını görmüşlerdir.

Gücüm (2000), Doğan Bora (2005), Arı (2010), Yalçın ve Yalçın (2011)'da çalışmalarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farkın olmadığını tespit etmişlerdir.

Bilimsel hipotezler, yasalar ve teoriler alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı fark bulunmuştur. Ortalamalar açısından değerlendirildiğinde kadın sınıf öğretmenlerinin hipotezler, yasalar ve teoriler alt boyutundaki görüşlerinin daha iyi durumda olduğu söylenebilir. Yapılan görüşmelerde ise öğretmenlerin büyük bir kısmının hipotez, yasa ve kanun arasında hiyerarşik bir ilişkinin bulunduğunu düşündükleri görülmektedir. Bu durumu ise McComas (1998) bilimin doğası ile ilgili mit olarak nitelendirmektedir ve bunu şu şekilde ifade etmektedir: "Hipotezler teorilere, teoriler kanunlara dönüşür." İlgili alan yazın incelendiğinde Rubba ve Harkness (1993), Arı (2010), Yalçın, Kahraman, Açışlı ve Yılmaz (2010) çalışmalarında öğretmen adaylarının hipotez, teori ve kanun arasındaki ilişkinin yorumlanması noktasında yetersiz oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Sınıf öğretmenlerinin bilimin doğasına ilişkin görüşleri ile eğitim sektöründeki çalışma süreleri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Doğan Bora ve Abd-El-Khalick (2008) yaptıkları araştırmalarında öğretmenlerin bilimin doğasıyla ilgili görüşlerinde mesleklerindeki kıdem yılının bir etkisi olmadığını saptamışlardır. Bu sonuçlar araştırmada ortaya koyduğumuz sonuçları destekler niteliktedir.

Bizim ulaştığımız sonucun aksine Saraç (2012) sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının bilimin doğası görüşlerini belirlediği çalışmada, öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre görüşlerini ortaya koymuş bu görüşleri yetersiz, kabul edilebilir ve gerçekçi olarak kategorize etmiştir. 21-30 yıl arasında öğretmenlik tecrübesine sahip olan öğretmenlerin 0-10 yıl ve 11-20 yıl arasında tecrübeye sahip olan öğretmenlere göre yüksek bir oranla gerçekçi görüşe sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bunun beklenmedik bir sonuç olduğunu belirterek son yıllarda fen eğitim programındaki değişikliklerin bazı noktalarda yetersiz kalarak yeni mezun öğretmenlere olumlu bir etkisinin olmadığı şeklinde yorumlamıştır.

Sınıf öğretmenlerinin bilimin doğasına ilişkin görüşleri ile okutmakta oldukları sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin okutmakta oldukları sınıf düzeylerinin bilimin doğasına dair görüşlerini değiştirdiğini söyleyebiliriz. İlkokullarda derslerin birbirlerini takip eden ve genişleyen müfredatla verilmesi nedeniyle öğretmenlerin görüşlerinde genel olarak belirgin bir farklılık oluşturmadığı söylenebilir. Ancak verileri ortalamalar açısından değerlendirdiğimizde örnekleme oluşturan sınıf öğretmenleri içerisinde 4. sınıfları okutan öğretmenlerin bilimsel bilginin değişime açık olması, bilimin ampirik (deney) temelli yanı, bilimde öznellik, bilimde sosyal-kültürel değerler, bilimsel hipotezler, yasalar ve teoriler, bilimsel yöntem, bilimsel modeller ve bilim alt boyutlarında puanlarının yüksek olduğunu görmekteyiz. Bu puanlarının yüksek olmasının 4. sınıf fen dersi müfredatından kaynaklandığını söyleyebiliriz. Fen bilimleri dersi öğretim programının yeni olması ve 2013 yılından itibaren 3 sınıflardan başlanarak yürürlüğe konmasının da etkisi olduğu söylenebilir.

*Sınıf öğretmenlerinin bilimin doğasına ilişkin görüşleri ile mezun oldukları eğitim kurumları arasında anlamlı bir fark vardır.* Bu sonuçların yanı sıra bilimsel bilginin değişime açık olması alt boyutu puanlarına göre fen-edebiyat fakültesi mezunu olan sınıf öğretmenlerinin bilimde her türlü kuram ve olgularda oluşacak değişime açık oldukları görülmektedir. Fen-edebiyat mezunu sınıf öğretmenlerinin yeni bilgi kanıtlarını veya kanıtların yeniden yorumlama yeteneklerinin daha iyi olduğu söylenebilir. Yine aynı öğretmen gurubunun diğer öğretmen grubuna göre yeniliğe daha açık



oldukları ifade edilebilir. Bilimde gözlem ve çıkarım yapan öğretmen grubunun eğitim enstitüsü ve fen- edebiyat fakültesi mezunları olduğu söylenebilir. Bu grupta bulunan öğretmenlerin bilimsel bilginin içerdiği gerçekleri, teorileri, kanunları yeni deliller ve teknolojik gelişmelerle yeniden yorumlayabilecekleri düşünülmektedir.

Bu alt boyut ışığında yarı yapılandırılmış görüşmelerle öğretmenlere “Sizce bilimsel bilgi nedir?”, “Bilimsel bilginin değişebilir olduğunu düşünüyor musunuz?” soruları yöneltilmiştir. Görüşmeye katılan sınıf öğretmenlerinin 22’si bilimsel bilgiyi doğruluğu kanıtlanmış bilgi ifadesi ile tanımlamışlardır. Öğretmenlerin 7’si bilimsel bilginin gözlemler ve deneyler sonucu oluşmuş bilgi olduğunu belirtirken bir kısmı ise deneylerle ispatlanmış bilgi ifadesini kullanmışlardır. Görüşmeye yapılan öğretmenlerin 22’si bilimsel bilginin yeni araştırmalarla değişebileceğini belirtmişlerdir. Bezer sonuca Doğan Bora (2005) ve Aslan (2009) çalışmalarında ulaşmışlardır.

Arı (2010) ve Saraç (2012) çalışmalarında bu araştırmada ulaştığımız sonuca benzer bir durum belirlemiştir. Öğretmen adaylarının bilimin doğası konusunda kavram yanlışlarının olduğu, bilimsel kararlar, bilimin öznelliği, bilimsel modellerin doğası, hipotez, teori ve kanunlar arasındaki ilişki ve bilimsel yöntem konularında geleneksel (yetersiz) görüşe sahip oldukları, sonucuna ulaşmıştır. Tatar, Karakuyu ve Tüysüz (2011) da çalışmalarında benzer sonuçlara ulaşarak sınıf öğretmeni adaylarının bilimsel teori, yasa ve hipotez kavramları ile ilgili yanlış anlamalarının olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Sınıf öğretmenlerinin bilimin doğasına ilişkin görüşleri ile okullarında laboratuvar olup olmaması arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okullarında laboratuvar bulunan sınıf öğretmenlerinin bilimsel bilginin değişime açık olması alt boyutu puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur dolayısıyla bu öğretmenlerin bilimsel değişime daha açık olduğu ifade edilebilir. Okullarında laboratuvar bulunan sınıf öğretmenlerinin kuram ve olgulara açık olduğu söylenebilir.

Okullarında laboratuvar bulunan sınıf öğretmenlerinin bilimde sosyal-kültürel değerler puanının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Laboratuvar kullanan sınıf öğretmenlerinin bilimin insan ürünü olduğu ve içinde oluşturulduğu toplumun sosyal ve kültürel değerlerinden etkilendiği görüşüne daha yakın oldukları söylenebilir. Okullarında laboratuvar kullanan öğretmenlerin bilimsel yöntem puanlarının daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Görüşmelerde öğretmenlere yöneltilen “ Bilim insanların çalışmaları ve ortaya koyduğu bilgiler sosyal çevreden ve kültürden etkilenir mi?” sorusuna görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinin 5’i bilim insanının ve bilimin objektif olması gerektiğini belirterek bilim insanların çalışmalarının ve bilimin ortaya koyduğu bilgilerin sosyal çevreden ve kültürden etkilenmediğini ifade etmişlerdir. İlgili alan yazın incelendiğinde Doğan Bora’nın (2005) ve Saraç’ın (2012) araştırma sonuçları ile benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin bilimin doğasına ilişkin görüşleri ile okullarındaki laboratuvarı kullanma sıklıkları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç altında okullarında laboratuvar bulunduğu halde hiç kullanmamış öğretmenlerin olması dikkat çekmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin bilimin doğasına ilişkin görüşleri ile okullarının eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdürme süreleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Araştırmada yer alan okulların eğitimlerini 6-10 yıl arasında eğitim sürdüren okulların bilimde öznellik olgusunun daha yüksek olduğu söylenebilir. Bilimsel bilgi var olan teorilerden etkilenmektedir. Bununla birlikte bilim insanının kişisel değerleri ve önceki deneyimleri çalışma sürecini etkilemekte bu durum öznelliğe neden olmaktadır. 6-10 yıl arasında eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdüren okullarda birçok konuda oturmuş bir sistem olduğu düşünülmektedir. Bununda ulaştığımız sonucu etkilediği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin bilimin doğasına ilişkin görüşleri ile yüksek lisans eğitim durumları arasında anlamlı bir fark yoktur. Araştırma sonuçları bize örnekleme oluşturan 321 sınıf öğretmeni içerisinde sadece 4 öğretmenin alanında, 3 öğretmenin ise alanı dışında yüksek lisans eğitimi aldığını

göstermektedir. Örneklem grubuna oranla yüksek lisans yapan öğretmenlerin sayıca az olması araştırma sonucunda fark yaratmamıştır denilebilir.

Sınıf öğretmenlerinin bilimin doğasına ilişkin görüşleri ile bilimin doğası etkinliklerini derslerinde kullanma sıklıkları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. 321 sınıf öğretmeninden sadece 4 öğretmen bilimin doğası etkinliğini sıklıkla kullandıklarını ifade etmişlerdir. 4 öğretmenden 3'ü "sıklıkla deney yapıyorum" şeklinde ifade etmişlerdir. Bu da göstermektedir ki sınıf öğretmenleri bilimin doğası etkinliklerini deney yapmak olarak algılamaktadırlar.

Görüşmelerde ise sınıf öğretmenlerine "Bilimin doğası" teriminin içeriğiyle ilgili bir fikriniz var mı?" "Cevabınız evet ise bu terimle ilgili aklınıza gelen üç kelimeyi söyler misiniz?" sorusunu sorduğumuzda öğretmenlerin 26'sı bilimin doğası teriminin içeriğiyle ilgili fikirlerinin olmadığını belirtmişlerdir. Görüşmeye katılan diğer öğretmenler ise çoğunlukla araştırma, deney ve kanun kelimelerini ifade etmişlerdir. Fen bilimleri dersi öğretim programında yer almasına rağmen bu noktada ulaşılan sonuçlar sınıf öğretmenlerinin bilimin doğası kavramına uzak olduklarını göstermektedir.

Çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda Sınıf öğretmenlerinin bilimin doğasına dair farkındalığını artırıcı etkinlikler düzenlenebilir. Ortaya çıkan sonuçların yanı sıra sınıf öğretmenlerinin sınıf içerisindeki uygulamalarında bilimin doğası özelliklerini ne kadar kullanabildikleri araştırılabilir. Sınıf öğretmenlerinin bilimin doğası görüşlerinin öğrenciler üzerindeki etkilerinin belirlenebileceği araştırmalar yapılabilir. Öğretmenlerin bilimin doğası görüşleri ile öğrencilerinin bilimin doğası görüşlerinin belirlenip, karşılaştırıldığı araştırmalar yapılmalıdır. Bilimin doğasını bilen, araştıran, sorgulayan öğrencilerin yetişebilmesi için eğitim-öğretimin ilk basamağını oluşturan ilkokullardaki laboratuvar sayının artırılıp var olan laboratuvarların ise daha işlevli hale getirilmesi önerilebilir. Yapılan görüşmelerde sınıf öğretmenlerinin bilimin doğası ile ilgili fikirlerinin yeterli olmadığı, deney yapmakla bilimin doğası kavramının tanımlandığı görülmüştür. Kademeli olarak uygulamaya konulan İlköğretim Kurumları Fen Bilimleri Dersi (3.4.5.6.7 ve 8. sınıflar) Öğretim Programı vizyonunda tüm öğrencileri fen okuryazarı bireyler olarak yetiştirmek yer almaktadır (MEB 2013; 2018). Öğretim programında fen okuryazarlığının anlaşılmasının alt boyutu arasında yer alan bilimin doğasının öğretimine yönelik örnek etkinlikler hazırlanması ve kılavuz kitaplarda yer alması önerilebilir. Görüşmelerde sorulan "Bilimin doğası teriminin içeriğiyle ilgili bir fikriniz var mı?" sorusuna hayır yanıtı veren öğretmenlerin çoğunlukta olduğunu görmekteyiz, bu da bize Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın içeriğinden tam anlamıyla haberdar olmadıklarını göstermektedir. Okullarda değişen programlarla ilgili öğretmenlerin detaylıca bilgilendirilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinde ders içerikleri gözden geçirilmeli, bilimin doğasına yönelik konular artırılmalıdır. Bilimin doğasıyla ilgili çağdaş bakış açısı kazandırılması amacıyla sınıf öğretmenlerine yönelik olarak hazırlanmış hizmet içi eğitim programları artırılabilir. İlkokullarda sınıf öğretmenlerinin bilimdeki gelişmeleri daha yakından takip edebilmeleri ayrıca sınıf düzeylerine uygun olarak öğrencilerine sunabilmeleri amacıyla eğitim yazılımları hazırlanabilir. Bilimin doğasını anlayan bireylerin yetiştirilebilmesi amacıyla tüm derslerin öğretim programlarında iyileştirmeler yapılması önerilebilir. Bilimin doğasının öğretiminde öğretmenlerin karşılaştıkları zorlukların, deneyimlerin, çözüm önerilerinin vb. paylaşılabilceği resmi bir veri tabanı oluşturulması önerilebilir.

## KAYNAKLAR

- Abd-El-Khalick, F. & BouJaoude, S. (1997). An exploratory study of knowledge base for science teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, 34(7): 673-699.
- Abd-El-Khalick, F. & Lederman, N. G. (2000). Improving science teachers' conceptions of nature of science: A critical review of the literature. *International Journal of Science Education*, 22(7): 665-701.
- Akerson, V. L., Abd -El-Khalick, F. (2003). Teaching elements of nature of science: A yearlong case study of a fourth grade teacher. *Journal of Research in Science Teaching*, 40, 1025-1049.

- Akerson, V.L. & Donnelly, L.A. (2010). Teaching nature of science to k-2 students: What understandings can they attain? *International Journal of Science Education*, 32(1): 97-124.
- American Association for the Advancement of Science. (1990). *Science for All Americans. Benchmarks for Scientific Literacy*. Newyork: Oxford University Press.
- Arı, Ü. (2010). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının ve sınıf öğretmen adaylarının bilimin doğası hakkındaki görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Aslan, O. (2009). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin bilimin doğası hakkındaki görüşleri ve bu görüşlerin sınıf uygulamalarına yansımaları*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydoğdu M., Kesercioğlu, T. (Ed.). (2005). *İlköğretimde fen ve teknoloji öğretimi*. Ankara: Anı Yayınları.
- Bilen, K. (2012). Bilimin doğası dersinde örnek bir uygulama: Kart değişim oyunu. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (18), 173-185.
- Çepni, S. (Ed.). (2012). *Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çavuş, S. (2010). *İlköğretim fen bilgisi ve matematik öğretmenliği lisans öğrencilerinin bilimin doğası hakkındaki görüşlerinin geliştirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Demirbaş, M., Bozdoğan E. A. & Özbek, G. (2012). An analysis from different variables of views of pre-service science teachers in turkey on the nature of science. *Research Journal of Recent Sciences*, 1(8): 29-35.
- Doğan Bora, N. (2005). *Türkiye genelinde ortaöğretim fen branşı öğretmen ve öğrencilerinin bilimin doğası üzerine görüşlerinin araştırılması*. Yayınlanmış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğan Bora, N. & Abd-El Khalick, F. (2008). Turkish grade 10 students' and science teachers' conceptions of nature of science: A national study. *Journal of Research in Science Teaching*, 45: 1083-1112.
- Doğan, N., Arslan, O. & Çakıroğlu J. (2006). Lise öğrencilerinin bilim ve bilim insanı hakkındaki görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31: 32-44.
- Ertürk, H.S. (1979). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentep Yayınları.
- Gücüm, B. (2000). *Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin bilimsel bilginin yapısını anlama düzeyleri üzerine bir araştırma*. IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Hurd, P.D. (1985). Science education for a new age: The reform movement. *NASSP Bulletin*, 9: 83-92.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kenar, Z. (2008). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimin doğası hakkındaki görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Kılınç, E. (2010). *Ortaöğretim öğrencilerinin bilimin doğası hakkındaki bilgi yapılarının kavram haritası yöntemiyle incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Lederman, N. G. (1992). Students' and teachers' conceptions of the nature of science: A review of the research. *Journal of Research in Science Teaching*, 29(4): 331-359.

- Lederman, N. G. (2007). Nature of science: Past, present, and future. In S. K. Abell & N. G. Lederman (Eds.), *Handbook of research on science education* (pp. 831-879). Lawrence Erlbaum Associates, London.
- Macaroğlu, E., Taşar, M. & Çataloğlu, E. (1998). Turkish preservice elementary school teachers' beliefs about the nature of science. *Annual Meeting of National Association for Research in Science Teaching (NARST)*, SanDiago, CA.
- Matthews, M. R. (1998). The nature of science and science teaching. In B. J. Fraser, and K.G. Tobin (Ed.), *International Handbook of Science Education (Part2)* ( 981-999). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Mayer V. J. (1997). Global Science Literacy: An Earth System View. *Journal of Research in Science Teaching*, 34: 101-105.
- McComas, W. F., Clough, M.P. & Almozroa, H. (1998). The role and character of the nature of science in science education. W. F. McComas (Ed.), *The Nature of Science in Science Education: Rationales and Strategies*, (pp. 3-39). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Mellado, V. (1997). Preservice teachers' classroom practice and their conceptions of the nature of science. *Science and Education*, 6 (4), 331-354.
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2005). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, (2013). *İlköğretim kurumları fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü (2018). *Fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Murcia, K. & Schibeci, R. (1999). Primary student teachers' conceptions of the nature of science. *International Journal of Science Education*, 21(11): 1123-1140.
- Moss, D. M., Abramsand, E. D. & Robb, J. (2001). Examining student conceptions of the nature of science. *International Journal of Science Education*, 23(8): 771- 790.
- National Commission on Mathematics and Science Teaching for the 21st Century (NCMST 21). (2000). *Before it's too Late: A Report to the Nation from the National Commission on Mathematics and Science Teaching for the 21st Century*. Jessup, MD: US Department of Education.
- National Research Council (NRC). (1996). *National science education standards*. Washington, DC: National Academy Press.
- NGSS Lead States. (2013). *Next generation science standards: For states, by states*. Washington, DC: The National Academy Press.
- Özcan, I. (2011). *Bilimin doğası inanışlarına yönelik bir ölçeğin geliştirilmesi ve fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimin doğası inanışlarının tespiti*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özgelen, S. (2013). Bilimin doğası ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2): 711-736.
- Roehrig, G. H., & Luft, J. A. (2006). Does one size fit all?: The induction experience of beginning science teachers from different teacher preparation programs. *Journal of Research in Science Teaching*, 43(9): 963-985.
- Rubba, P. A. & Harkness, W. L. (1993). Examination of preservice and in-service secondary science teachers' beliefs about science-technology-society interactions. *Science Education*, 77(4): 407-431.

- Saraç, E. (2012). *Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının bilimin doğasına ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Şama, E. ve Tarım, K. (2007). Öğretmenlerin başarısız olarak algıladıkları öğrencilere yönelik tutum ve davranışları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1): 135-154.
- Tatar, E., Karakuyu, Y., Tüysüz, C. (2011). Sınıf öğretmen adaylarının bilimin doğası kavramları: Teori, yasa ve hipotez. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 363-370.
- Şişman, M. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: PegemYayıncılık.
- Tatar, E., Karakuyu, Y., Tüysüz, C. (2011). Sınıf öğretmen adaylarının bilimin doğası kavramları: Teori, yasa ve hipotez. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15): 363-370.
- Tsai, C.-C. (1999). The progression toward constructivist epistemological views of science: A case study of the sts instruction of taiwanese high school female students. *International Journal of Science Education*, 21(11): 1201-1222.
- United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization. (1983). *Science for All*. Bangkok: UNESCO office for education in Asia and the Pasific.
- Yalçın A. S. & Yalçın S. (2011). Analyzing elementary teachers' views on the nature of science according to their academic levels. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15: 942–946.
- Yenice, N., Özden, B., & Balcı, C. (2015). Fen bilgisi ve sınıf öğretmeni adaylarının bilimin doğasına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1): 237-281.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.